



# SULEANDO CONCEITOS EM LINGUAGENS

DECOLONIALIDADES E  
EPISTEMOLOGIAS OUTRAS

VOLUME II

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)

---

L264s Landulfo, Cristiane; Matos, Doris (org.).  
Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras volume 2 /  
Organizadoras: Cristiane Landulfo e Doris Matos;  
Prefácio de Glenda Cristina Valim de Melo. –  
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024; figs.; fotografias.

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-217-0374-7.

1. Análise do Discurso. 2. Linguística.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

#### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Análise do discurso. 401.41
2. Linguística. 410

# **SULEANDO CONCEITOS EM LINGUAGENS**

DECOLONIALIDADES E  
EPISTEMOLOGIAS OUTRAS

**VOLUME II**

CRISTIANE LANDULFO  
DORIS MATOS

ORGANIZADORAS

*Copyright* © 2024 – Das organizadoras representantes dos colaboradores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Editoração*: Eckel Wayne  
*Capa*: Acesa Design  
*Revisão*: Luisana Gontijo

## CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

## PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	9
Glenda Cristina Valim de Melo	
APRESENTAÇÃO .....	13
Cristiane Landulfo	
Doris Matos	
ACESSIBILIDADE E LINGUAGEM .....	19
Neemias Gomes Santana	
AFROCENTRICIDADE .....	29
Ricardo Matheus Benedicto	
AFROITALIANIDADE .....	39
Bruno Ferreira Vicente	
Cristiane Lopes Landulfo	
COLONIALISMO DIGITAL .....	51
Paulo Boa Sorte	
CORPOS DESVIANTES .....	57
José Veranildo Lopes da Costa Junior	

ECDISE EPISTÊMICA .....	63
Terezinha Oliveira Santos	
EDUCAÇÃO BILÍNGUE DECOLONIAL.....	71
Naiara Santos Felipe Costa	
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL .....	83
Carolina Pizzolo Torquato	
ESPAÇOS DE FALA .....	91
Viviane Pires Viana Silvestre	
GLOTOPOLÍTICA.....	99
Xoán Carlos Lagares	
INTERNACIONALIZAÇÃO CRÍTICA.....	109
Julia Vasconcelos Gonçalves	
INTERSECCIONALIDADE.....	117
Jakelliny Almeida Santos	
INTOLERÂNCIA LINGUÍSTICA .....	125
Jocenilson Ribeiro	
LETRAMENTO CRÍTICO DECOLONIAL.....	137
Flávia Colen Meniconi	
Sérgio Ifa	
LETRAMENTO EMOCIONAL .....	145
Fabiano Silvestre Ramos	
LETRAMENTO FEMINISTA .....	153
Cristiane Landulfo	

LETRAMENTO INTERCULTURAL .....	163
Acacia Lima	
LETRAMENTOS DE RES(EX)ISTÊNCIA ACADÊMICA .....	171
Vércio Gonçalves Conceição	
LÍNGUA SELVAGEM .....	177
Mariana Augusta Conceição de Santana Fonseca	
LÍNGUA(GEM) E JUSTIÇA SOCIAL.....	183
Mauricio J. Souza Neto	
LINGUÍSTICA APLICADA SULEADA .....	189
Doris Cristina Vicente da Silva Matos Antônio Carlos Silva Júnior	
PEDAGOGIA CRÍTICA DE LÍNGUAS .....	199
Sávio Siqueira	
PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO.....	211
Mellissa Moreira Figueiredo Barbosa	
PRETUGUÊS .....	219
Fernanda de Oliveira Cerqueira	
PRETUNHOL.....	229
Douglas Coelho	
RACISMO EPISTÊMICO.....	237
Marco Antônio Lima do Bonfim	
SABERES E LÍNGUAS INDÍGENAS .....	245
Altaci Rubim Corrêa Kokama Glademir Sales dos Santos	

SEXISMO LINGUÍSTICO.....	255
Susi Rosas	
TERREIRO E LINGUAGEM .....	263
Erikson Bruno Mercenas Santos	
(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE .....	275
Marcia Paraquett	
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS.....	281



## PREFÁCIO

Glenda Cristina Valim de Melo  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Para vivermos nossa vida com base  
em princípios de uma ética amorosa  
(demonstrando cuidado, respeito, conhecimento,  
integridade e vontade de cooperar), temos de ser cora-  
josos.  
Aprender a encarar nossos medos é uma forma  
de abraçar o amor.  
Talvez nosso medo não vá embora,  
mas já não ficará no caminho.  
(bell hooks, 2021, p.137)

Iniciei o prefácio deste livro em meio ao Carnaval de 2024. Nos blocos ou nas escolas de samba que desfilam pelo país, foliões vivenciam os sabores e dessabores da época. Nesse momento, celebra-se o Carnaval à brasileira, na pluralidade que isso significa, ou seja, do acompanhar o bloco ao desfilar nas escolas de samba, passando por sentidos múltiplos do que isso seja. Ao mesmo tempo, de lá para cá, circulam tantas notícias nos jornais que sentimos uma vertigem em acompanhar tudo que se desenrola aqui e no mundo. São muitas semioses circulando num emaranhado das mídias mais variadas, com temáticas que respondem às demandas atuais. *Suleando Conceitos em Linguagens, Decolonialidades e Epistemologias Outras*, em seu volume dois, segue o percurso do primeiro no sentido de

nos apresentar como estudiosas e estudiosos sintonizam epistemologias para lidar com as demandas deste Sul Global.

É um livro que nos apresenta um trajeto linguístico articulado às temáticas do cotidiano de muitas e muito de nós. Parte da premissa de que linguagem e sociedade não estão apartadas. Pelo contrário, desfilam juntas na avenida deste livro, trançando perspectivas teóricas e metodológicas das mais diversas que ambos os termos (linguagem e sociedade) podem apontar para. A linguagem se entrelaça à afro- latinidade, justiça social, formação docente, às políticas linguísticas, ao corpo, racismo, sexismo e tantos outros temas que estão na linguagem e são relevantes para o momento atual.

Bell hooks, que cito na epígrafe, nos traz um desafio maior e quero trazer este desafio para quem lerá este livro, sulear com a ética amorosa. O livro traz trinta capítulos que direta ou indiretamente nos fazem refletir, também, sobre a ética do amor em linguagem nos estudos linguísticos e linguísticos aplicados. Sabemos que a cultura, a história, o social são conhecimentos essenciais para quem pretende tratar de linguagem. Nesse sentido, torna-se relevante enfrentar os medos das demandas contemporâneas para olharmos para o próprio campo pelo olhar da ética do amor. Isso implica não ir sozinha ou sozinho e sim dialogar com teóricas e teóricos que oxigenam o campo e nos desafiam a pensar decolonialidade, sulear, linguagens de modo diferente. Neste volume, temos exemplos de como tais concepções flutuam a cada folhear de página. Tal aspecto nos aponta para a beleza da pesquisa brasileira sobre a linguagem que percorre o Nordeste, o Norte, o Centro-oeste, o Sudeste e o Sul. De outro modo, sulear, no campo dos estudos linguísticos e linguísticos aplicados, é fazer circular pesquisas e reflexões para além do Sudeste.

Com ideologias de supremacia branca, extrema-direita e fascismo que circulam pelo globo, deparamo-nos com a desqualificação da pesquisa brasileira em distintos campos do saber. Nesse sentido, este livro, publicado em tempos de luta pela democracia, sinaliza para a coragem de abordar temáticas ‘desviantes’, necessárias para as práticas decoloniais propostas em circulação aqui. Além disso, esta obra destaca como, no

campo de estudos amplo da linguagem em que nos situamos, lidamos com a colonialidade de saberes e do nosso trabalho como investigadoras e investigadores da linguagem para abrimos alas a outras existências e narrativas.

#### REFERÊNCIA

hooks, b. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.



## APRESENTAÇÃO

Cristiane Landulfo  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Doris Matos  
Universidade Federal de Sergipe (UFS/CNPq)

A despeito das diferentes vozes que ecoam em suas páginas, é possível perceber que há objetivos comuns que as unem nesse livro: a vontade de ampliar territórios da linguagem, de pensar outros rumos e validar novas possibilidades de existência, a partir de um suleamento de nossas ações e afetos, de nossa racionalidade e de nossa emocionalidade, a partir da compreensão de que novos olhares podem construir novas paisagens.

(Pereira; Silva, 2022)

Eis que chega o volume II do *Suleando Conceitos em Linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Trata-se da continuidade de um projeto que nasceu com o propósito de possibilitar a compreensão acerca de diversos conceitos que estavam, e ainda estão, em efervescência, seja no âmbito acadêmico, seja em diferentes espaços da sociedade. Afinal, muito se tem falado sobre decolonialidade, letramento racial crítico, violência linguística, racismo linguístico, saberes indígenas, educação intercultural, epistemicídio, translinguagem, dentre outros temas tão relevantes para

todas as pessoas que compreendem o papel e os rumos que a LA do nosso tempo e do devir irá trilhar.

Ainda que exista quem queira se avestruizar, se escondendo e pensando pesquisas em uma LA que passa ao largo das questões socio-políticas, colaborando, conforme nos alerta Moita Lopes (2006, p.21), “para a reprodução e manutenção das injustiças sociais, não situando os trabalhos nas contingências e vicissitudes sócio-históricas, sem se indagar sobre os interesses aos quais estes trabalhos servem”, há, por outro lado, quem produza conhecimento em LA de forma insurgente e inovadora, transgredindo as fronteiras disciplinares e compreendendo o inevitável papel de agirmos como ativistas, militantes no campo da linguagem. Para essas pesquisadoras e pesquisadores não é possível separar os sujeitos do mundo. Por essa razão, entendemos que a Linguística Aplicada a contemporaneidade precisa ter em sua agenda de pesquisas a compreensão de que somos seres construídos social e performativamente na e pela linguagem.

No volume I, apontamos que também era objetivo do livro “possibilitar que graduandas(os) e demais interessadas(os) pudessem 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”. Após dois anos da sua publicação, constatamos que a obra cumpriu o seu propósito, uma vez que passou a circular em cursos de graduação e de pós-graduação, além de espaços não acadêmicos.

Seja por comentários que nos chegam, seja por uma busca no Google, é possível verificar que o livro é adotado em ementas de universidades federais, estaduais e privadas, de institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia das cinco regiões do nosso país - Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul -, citado em diversos artigos científicos e publicações nacionais e internacionais, dissertações e teses, além de estar presente em projetos pedagógicos de cursos superiores. As vozes e os saberes das/os autoras/es voaram e ecoaram em múltiplos contextos, suleando diversas pesquisas.

Para exemplificar o nosso dizer, reproduzimos, abaixo, uma resenha publicada na rede social colaborativa Skoob, por Jonathan Nascimento

Fonseca, um estudante de graduação em Letras, licenciatura em Língua Portuguesa e Espanhola, da Universidade Federal de Sergipe, que nos conta:

Esse livro é fruto da atuação de vários pesquisadores na área de ciências humanas. A ideia é apresentar e popularizar termos que estão inseridos nas discussões do movimento decolonial, uma proposta que contraria os modelos tradicionais de se fazer ciência. Poder pensar a ciência a partir dos saberes de povos e culturas periféricas e marginalizadas, se faz necessário e urgente, uma vez que as teorias que são utilizadas pela epistemologia tradicional para compreender realidades afastadas do modelo civilizacional ocidental, excluem a participação das vozes da periferia e dos corpos dissidentes. A desobediência epistêmica é o caminho apresentado pelos autores desse livro, um novo referencial que transgride a lógica norteadora dos conceitos e visões de mundo, portanto, o suleamento de ideias emerge com outros prismas de percepções do mundo, uma direção que parte do Sul e para o Sul. Por séculos, nossas histórias foram contadas pelo colonizador, precisamos buscar as vozes silenciadas que narram nossas trajetórias, desde a perspectiva de quem sofreu e sofre as opressões geradas pelo colonialismo e colonialidade(s) (Fonseca, 2022)<sup>1</sup>.

Nesse mesmo sentido, as estudantes Adriana dos Santos Pereira e Ametista de Pinho Nogueira Silva, do Programa Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, que abriram essa apresentação com uma epígrafe, descreveram o Suleando I em uma resenha na Revista Leia Escola, como:

(...) um convite para um pensar coletivo, um andar de mãos dadas em tempos tão sombrios, estabelecendo diálogos abertos entre diversos campos do conhecimento. Apesar

---

<sup>1</sup> Texto publicado em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/12115023/mais-gostaram>. Acesso em 15/03/2024.

de se expandir por meio de estudos sobre linguagem, o conteúdo de suas páginas não interessa apenas a linguistas ou linguistas aplicadas/os, antes pode ser lido por pesquisadoras/es de diversas áreas, assim como foi pensado para chegar àquelas/es que pisam o chão da escola, até porque é feito também por elas/eles. Portanto, ao lançar-se a um exercício de suleamento de conceitos em linguagem, a obra é um chamado para rompermos com modos de fazer pesquisa que estejam afastados da vida, ou que partam de uma pretensa ideia de isenção objetiva. É, antes, um convite para um diálogo entre subjetividades fluidas, decolonizadas e em constante movimento (Pereira; Silva, 2022, p. 131).

A leitura das resenhas acima nos mostra que a publicação do Suleando parece ter mesmo possibilitado caminhos outros para a constituição de uma LA, verdadeiramente suleada, como queremos, visto que se volta para os saberes produzidos por nossa gente, considerando, dentre diversas questões, toda a nossa ancestralidade indígena, africana e afrodiaspórica, bem como se debruça nas questões que atravessam diferentes corpos e territórios. O fato é que esses textos chegaram acompanhados de tantos outros relatos e histórias que nos surpreenderam e que nos fizeram compreender que o nosso papel como linguistas aplicadas é, também, o de nos aproximarmos das pessoas por meio de leituras que lhes digam algo, que lhes mostrem caminhos diferentes para a compreensão do mundo que nos cerca. Um deles foi o relato da estudante de pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, Naiara Felipe, em um *stories* da rede social Instagram. A referida aluna postou uma foto de sua mãe com o livro suleando em suas mãos, seguida da legenda:

Quando sua mãe, prestes a fazer 83 anos, “com aquela velha opinião formada sobre tudo”, te observa estudando e fica curiosa com o termo sulear, você percebe que basta estar no mundo para aprender. Aquela faísca de esperança se renova e você segue firme e forte na sua missão.



Receber esses relatos tão cheios de afeto e reconhecimento nos mobiliza a construir narrativas do esperar, como pensado por Paulo Freire, sendo verbo e ação com efeito coletivo, em que a Linguística Aplicada provoque transformação social em nossas vidas, como propõe este livro. E também nos leva a “confluenciar”, como nos ensina Nêgo Bispo (2023, p. 15) ao dizer que “Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece”. Desse modo, esperamos que as linguagens que nos constituem sejam sempre confluência, como os rios, fortalecendo as relações humanas que construímos nos encontros e que possamos “confluenciar”, sendo linguistas aplicadas que “suleiam”, ao criar espaços de esperar e afetar na e pela linguagem.

Diante do exposto, queremos com essa nova obra, composta por trinta novos textos, mais uma vez acentuar o nosso compromisso com a LA, no sentido de que a nossa área se torne cada vez mais engajada e engajadora, cada vez mais política e politizada, voltada para o que entendemos como vozes do SUL e para a pluriversalidade dos saberes, das línguas e dos corpos-políticos. Defendemos uma agenda atenta às especificidades de nosso contexto latino-americano, promovendo novos espaços, de modo a rompermos com os processos de colonialidades, visibilizando epistemologias e ontologias outras.

Nesse segundo volume será possível compreender a necessidade de pensar a acessibilidade e Linguagem, tendo em vista o protagonismo das diferentes identidades não hegemônicas e as principais reivindicações das comunidades surdas; a importância da afrocentricidade como modos de enfrentamento à hegemonia europeia, posicionando os povos africanos como agentes conscientes do seu processo histórico; entender a afroitalianidade com um espaço de reexistência e um campo de estudos em desenvolvimento; o conceito de colonialismo digital, tema que demanda muitas discussões no dias atuais, visto que a sua materialização tem se dado por meio das *big techs*; pensar em como desenvolver uma Educação Linguística Decolonial, ou ainda encontrar caminhos para evitar a Intolerância linguística, como mais uma atitude discriminatória.

Entender os diversos Letramentos, como o de res(ex)istência acadêmica, o crítico decolonial, o emocional, o feminista, o intercultural, todos tão importantes para nos possibilitar a leitura do mundo; compreender ainda tantos outros conceitos como Corpos desviantes, Ecdise Epistêmica, Educação Bilíngue Decolonial, Espaços de fala, Glotopolítica, Internacionalização crítica, Interseccionalidade, Língua selvagem, Língua(gem) e Justiça social, Pedagogia crítica de línguas, Planejamento linguístico, Pretuguês, Pretunhol, Racismo epistêmico, Saberes e línguas indígenas, Sexismo linguístico, Terreiro e linguagem e (Trans)formação docente. Todos os termos apresentados caminham para uma proposta de Linguística Aplicada Suleada, articulando alternativas para a educação linguística e uma agenda de pesquisa e ação desde/com as Vozes do Sul.

Destarte, a LA na qual acreditamos precisa ser continuamente transgressiva e nós somos pesquisadoras e pesquisadores do sistema-mundo patriarcal, machista, racista, transfóbico, misógino, capitalista/colonial/moderno/europeu. Por isso, concluímos reafirmando, como já dissemos no Suleando I, que é preciso “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, mais equânime e mais humana. Entendemos que a pesquisa precisa ter a sua função social, para que possa possibilitar a transformação de vidas e de existências” (Landulfo e Matos, 2022, p. 26).

## REFERÊNCIAS

BISPO DOS SANTOS, A. (Nêgo Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama, 2023.

LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MOITA LOPES, L.P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 1ª Edição. Editora Parábola Editorial, São Paulo - SP, 2006. 279 p.

PEREIRA, A.S.; SILVA, A. P. N. Resenha: Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. **Revista Leia Escola**, v. 22, nº 1, p. 124-131, abril 2022.

## ACESSIBILIDADE E LINGUAGEM

Neemias Gomes Santana  
Universidade de Brasília (UnB)

A linguagem é parte irreduzível da vida social. Isso pressupõe uma relação interna e dialética entre linguagens e sociedade, em que questões sociais são, em parte, questões de discurso e vice-versa (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Determinados fatos sociais configuram-se, então, como questões de discursos, ou como fatos sociais. São essas questões que brotam nas relações entre linguagem e acessibilidade, orientadas para as pessoas surdas e com necessidades físicas especiais. Muitas indagações pairam no contexto discursivo e nas zonas de contato entre pessoas surdas e não surdas. Por isso, deve-se pensar como esses indivíduos são expostos e cobrados através de uma forma de expressão desconexa com seu modo de ler o mundo.

Antes de tecer os fios da memória discursiva de exclusão e preconceito em que se insere o debate, é preciso lembrar que, “[...] diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico, somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar [...]. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá” (Orlandi, 2000, p.10). Em outros termos, somos compelidos a interpretar, mas há modos historicamente determinados de se fazer isso. Dentro desses modos de verificação, pretende-se apresentar aqui uma possibilidade de interpretação dos fenômenos que ocorrem nas zonas de contato entre acessibilidade e linguagem, olhando para as comunidades surdas e a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Comunidade Surda<sup>1</sup> Brasileira é heterogênea e apresenta diferentes saberes, diferentes formas de conceber o mundo, bem como discursos e pontos de vista distintos. Esses fatores, no entanto, não impedem que a integração de surdos e não surdos se efetive. Tanto os surdos quanto os não surdos, familiares, intérpretes e professores da Libras, contribuem, de alguma maneira, para a visibilidade linguística e cultural dos surdos em todas as esferas sociais.

Nessa perspectiva, compreende-se que qualquer língua de sinais apresenta a possibilidade de intercâmbio de um usuário com o outro. Trata-se de uma língua que permite ao surdo se manter numa zona de conforto, possibilitando a pessoa surda a comunicar sobre um mundo de significados de forma completa e acessível. Quadros (2006) discute a Cultura Surda e menciona o quanto a língua de sinais representa para o seu usuário. Embora com todas as variações, seu uso, em diversos contextos e vivências intrínsecas a cada falante, evidencia a contribuição da língua de sinais na representação dos aspectos cultural e linguístico para a comunidade surda e para os que com ela interagem. Compreender e compartilhar tais aspectos requer o conhecimento da língua, fato que pode ocorrer em outra comunidade linguística qualquer.

Do ponto de vista semiótico, considerando a perspectiva do surdo, a língua de sinais compreende algo muito mais do que um mero constructo linguístico. Ela equivale, de forma acentuada, a formas de significar o mundo através de experiências visuais e corporais. No que se refere ao registro das histórias de pessoas surdas, Bhabha (2001) celebra como possibilidade de contar uma outra história e reescrever a “nação ocidental” a partir da perspectiva da margem. Nesse caso, a “Nação Surda” é inspirada e construída nas reuniões à margem, como num mundo paralelo e metafórico. Assim, entende-se que os surdos, semioticamente, participam da prática social por meio da comunicação visual que a língua de sinais possibilita, impulsionando tradução e interpretação dos fenômenos sociais.

---

1 Entendemos que a Comunidade Surda, diferente do Povo Surdo, de fato, não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos não surdos – membros de famílias, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em uma determinada localização. [...] Em que lugares? Geralmente, em associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (Strobel, 2008, p. 29).

De acordo com Bakhtin (2003), o signo linguístico tem uma carga ideológica, representa uma relação social, e o viés ideológico escancara os discursos. Nessa corrente, entendemos que a relação de poder de manobras políticas é relevante para se compreender a tensão discursiva existente em qualquer grupo, espaço social ou sociedade, fato que pode ser explicado dependendo de onde estivermos posicionados.

Na sociedade ouvinte, a surdez é estigmatizada. Goffman (2008) distingue três tipos de estigma: o físico, o psicológico e o social. Tais categorias são atribuídas aos Surdos que fisicamente são considerados deficientes, fato este que faz com que surjam características indesejáveis da sua personalidade, tais quais raciocínios confusos e comportamentos impulsivos. Os não surdos também podem considerar os surdos como indivíduos pertencentes a uma comunidade específica, reforçando o estigma enfrentado pelos surdos.

As pessoas surdas possuem uma visão socioantropológica sobre a sua condição. Essa visão se opõe diametralmente à concepção clínico-terapêutica em que a surdez é vista como uma deficiência, e as pessoas surdas como seres que estão inseridos dentro de uma perspectiva patológica da linguagem.

A historiografia registra anos de colonização e descaso em que a educação de surdos era submetida a poucas visões sociais promovidas por uma lógica *logofonocêntrica*.<sup>2</sup>

Dito isso, faz-se oportuno acrescentar que poucas comunidades, talvez a dos povos indígenas, tenham tido uma história de opressão linguística tão longa e tão trágica quanto as comunidades surdas. Influenciados diretamente pela lógica *logofonocêntrica*, grupos detentores do poder negaram ao longo da história o acesso dos Surdos brasileiros a

---

2 Derrida, em Gramatologia (2004), questiona a tradição *logofonocêntrica*, que remonta a Platão. A concepção *logofonocêntrica* toma a fala como presença (o dentro, o inteligível, a essência, a verdade) e a escritura como algo inferior e subordinado à fala (o fora, o sensível, a aparência, o falso). O autor propõe uma ruptura do conceito de escritura centrada na perspectiva do som e se opõe às concepções fonologistas em relação à produção de sentidos. Revela ainda como Saussure foi obrigado a rever seu conceito de língua a partir de observações dos sistemas simbólicos visuais e da própria língua de sinais.

sua língua natural (a Libras) e a manifestação de seus artefatos culturais entre seus pares. Quando uma única língua constitui o idioma nacional, tal hegemonia é imposta a todos os habitantes da nação, numa tentativa de aniquilar as línguas minoritarizadas. No período entre as duas guerras mundiais, por exemplo, determinados governos europeus seguiram a política de substituição, que parecia ser uma consequência quase inevitável do etnocentrismo humano.

No texto da Lei 10.436/02, ora denominada Lei de Libras (Baalbaki, 2010), identifica-se uma descrição interdiscursiva da Libras, a partir de uma definição de língua operada pela linguística estrutural. Considera-se a Libras um sistema linguístico com especificidades (natureza visual-motora, estrutura gramatical e outros recursos de expressão), sistema este que tem um determinado fim: servir como meio de comunicação e expressão, bem como de comunicação objetiva. Há um ponto bastante relevante: a língua é reconhecida como meio legal apenas quando se trata de comunicação e expressão utilizada pelas comunidades surdas no Brasil. Com a designação “meio legal”, identificamos um *argumento falacioso*<sup>3</sup>, uma vez que se silencia a oficialização da Libras, língua de uma minoria. E ao silenciar a oficialização, o termo “meio” parece remeter a sentidos como “recurso”, “dispositivo”, “estratégia”, “instrumento”, ingredientes estes que permitem a comunicação, mas nega-lhe a amplitude conceitual do que se designa como “língua”, facultando sua redução a um código e, por consequência, promovendo o apagamento de sua historicidade.

Vale destacar que se trata de uma historicidade marcada pela interdição. De acordo com Lane (1997), no mundo ocidental, a luta da substituição das línguas de sinais pelas línguas orais majoritárias começou significativamente após o fracasso dos esforços de dialetização em meados do século XIX. O grupo de educadores ouvintes proclamou, ele próprio, o I Congresso Mundial para Melhorar a Assistência Social ao Surdo e ao Cego, afirmando que apenas a instrução oral poderia restaurar

---

3 As falácias podem ser definidas, portanto, como argumentos falsos que podem levar a uma conclusão falsa ou equivocada (Ferreira, 2010, p.120-122).

integralmente o papel do surdo na sociedade e escolheu Milão<sup>4</sup> como local do segundo congresso agendado para 1880.

No período que se seguiu a Milão, ocorreu a política do *glotocídio* (aniquilamento das línguas de sinais a partir da substituição destas por línguas orais). Isso se abateu por todo o mundo como uma maré diluvial. O avanço do oralismo varreu muitas escolas e sujeitos Surdos. Professores que utilizavam a língua de sinais foram forçados a mudar a metodologia, sendo que muitos deles eram surdos e só se expressavam por meio de sinais. Estudantes Surdos tiveram suas mãos atadas por professores não-Surdos para que pudessem se expressar em língua portuguesa através da fala. Professores Surdos foram substituídos por professores não-Surdos, e médicos aconselhavam os pais de crianças Surdas a manterem distância da língua de sinais para que a criança não tivesse “preguiça” de oralizar recorrendo assim à língua de sinais, o que, segundo orientação, limitaria muito seu desenvolvimento cognitivo e social.

Ainda que o Estado brasileiro conte com leis que garantam a acessibilidade linguística de pessoas surdas e com deficiência, existem formas de exclusão que estão inseridas nas entrelinhas dos textos legais. A Lei de Libras, artigo 4, parágrafo único determina que “A Língua Brasileira de Sinais (Libras) **não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa**” (BRASIL (2002) – grifo nosso).

A escrita, considerada uma tecnologia, nos termos de Auroux (1992), tornou-se historicamente um “índice civilizatório”, uma “marca de cultura”. No entanto, a história da relação da Comunidade Surda com a escrita é outra. O sujeito surdo vive na “sociedade da escrita” (p. 93). embora sua relação com esse recurso não seja uma evidência para esse sujeito.

Tratando-se de pessoas surdas, cuja modalidade de língua é de natureza visuoespacial, o que se constata é uma descontinuidade fonológica em que os surdos estão presos a um sistema de ensino, obrigando-os a

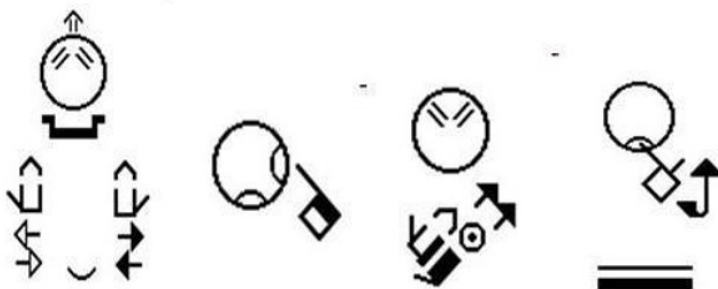
---

4 O Congresso de Milão foi uma breve reunião conduzida por ouvintes que eram opositores das línguas de sinais. Ali, três ou quatro ouvintes de destaque na comunidade acadêmica da época reasseguraram a conveniência das suas ações perante grandes dificuldades. No entanto, o encontro de Milão foi o único e o mais crítico evento na colocação das línguas das comunidades surdas abaixo do nível das línguas orais.

pensar nessa modalidade de língua; tendo que se expressar (falar) no seu idioma, mas terem que escrever numa língua oral-auditiva (o português).

Já existem pesquisas que demonstram a eficácia do sistema de escrita para as línguas de sinais – o sistema SignWriting. Para M. Barreto e R. Barreto (2015, p. 60), o sistema de escrita SignWriting permite uma associação rápida, direta e precisa dos sinais expressos em Libras, o que certamente seria uma forma eficaz de registro e ilustração da língua de sinais.

**Figura 1** - Escrita de sinais (SW)<sup>5</sup>



Fonte: arquivo do autor (2023)

Legalmente, como a língua do sujeito surdo não é a oficial, o único meio que lhe pode conferir cidadania é a língua portuguesa. Por esse viés, a pessoa surda deve pelo menos ser capaz de ler e escrever em português para se transformar, usando os termos de Pêcheux (1988), em um bom sujeito, no caso, em um surdo cidadão brasileiro.

## (IN)CONCLUSÃO

O povo surdo é (re)conhecido no Brasil como minoria linguística. Isso nos força a reconhecer alguns desdobramentos epistemológicos no sentido de se investigar fenômenos histórico-ideológicos de práticas

5 E o surdo, em que língua escreve? (Traduzido pelo autor).



discursivas enunciadas a partir de uma língua de modalidade visuoespacial utilizada por seus membros no momento em que se organizam em movimentos de Surdos na luta e reclame por demandas essenciais. Por exemplo, tal fenômeno ocorre no momento em que a Comunidade Surda Brasileira se organiza com o fito de reivindicar junto ao poder público a consolidação de políticas linguísticas de Estado que garantam uma educação bilíngue para surdos em escolas públicas, a exemplo da presença de tradutores-intérpretes da Libras, a fim de se garantir interação linguística na sociedade.

Explorar os estudos surdos por meio de uma análise teórico-epistemológica de uma política pública participativa é abordagem essencial para dar escuta à vulnerabilidade que caracteriza os surdos como um grupo minoritarizado. Os surdos são atores sociais e agentes de transformação em sua própria jornada epistemológica dentro de um país multicultural. Essa abordagem é urgente e de suma importância.

Moita Lopes (2006, p. 95) apresenta a necessidade de construir conhecimentos que abarquem as vozes do Sul, os “diferentes” grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça etc.)”.

Assim, a decolonialidade surge como uma proposta para uma educação linguística que valorize o protagonismo das diferentes identidades não hegemônicas. Essa é uma das principais reivindicações das Comunidades Surdas no Brasil, que nos inspira a sular nossas práticas como professores e pesquisadores (Silva Júnior; Matos, 2019).

As questões até aqui apresentadas e outras semelhantes pertencem a uma esfera ainda não contemplada. Os verdadeiros aliados dos surdos, aqueles que se empenham profundamente na efetivação de uma política linguística decolonial,<sup>6</sup> voltada para esse povo, trabalharão em conjunto com indivíduos e organizações no intento de criar interação entre surdos

---

6 A decolonialidade seria, assim, “[...] um projeto, uma agenda, uma postura, uma atitude permanente de resistência às colonialidades nas nossas estruturas sociais e nos nossos corpos” (MATOS, 2020, p. 98). É necessário, então, pensar de forma intercultural para compreender a cultura Surda e suas particularidades. Dentro de um grupo social, podem existir conflitos devido a posicionamentos diferentes na cultura, construindo, desse modo, identidades sociais. As identidades culturais são compreendidas nas práticas sociais. Elas são formadas por meio das diferenças, e não da homogeneidade (Eu x o outro).

e não surdos através da difusão da Libras e da cultura da população surda. Para que essa parceria seja realizada, ambas as partes (surdos e não surdos) devem desenvolver na consciência os respectivos sistemas culturais, construindo uma compreensão mútua dos sistemas e fazer uma imersão por empatia, em que cada grupo colocar-se-á na posição e situação do outro.

## REFERÊNCIAS

AUROX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1992.

BAALBAKI, A. C. F. Lei de LIBRAS: reconhecimento e negação. *In*: II Fórum Internacional de Análise do Discurso: Discurso, Texto e Enunciação. 2., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de sinais sem mistérios**. 2ª Ed. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: nov. 2022.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução: M. Chnaidermane, R. J. Ribeiro. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (ed.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 70-83.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios da análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010. (Coleção Linguagem e Ensino).

GOFFMAN, E. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HAMEL, R. H. Direitos linguísticos: problemas e perspectivas. *In*: OLIVEIRA, G. M. de (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Campinas: Mercado das Letras; Florianópolis: Ipol, 2003, p. 192-211.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MATOS, D. C. V. da S. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. *In*: MENDONÇA E SILVA, C. A. **América Latina e língua espanhola**: discussões decoloniais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020, p. 93-115.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

ORLANDI, E. P. Ética e política linguística. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 1, nº 1, p. 7-22, 1998.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PERELMAN, O-T. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos do Cedes**, Campinas, v. 26, nº 69, p. 141-162, 2006.

SILVA JÚNIOR, H. R. **Decolonialidade e educação**: diálogos sobre racismo, resistência e lutas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

STROBEL, K. A imagem do outro sobre a cultura surda. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 91-104.



## AFROCENTRICIDADE

Ricardo Matheus Benedicto  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
(Unilab-Malês)

A hegemonia europeia dos últimos cinco séculos fez com que o ocidente impusesse seu paradigma civilizatório a toda a humanidade. Essa imposição trouxe como consequência aos povos influenciados por esse paradigma uma distorção de sua identidade, visto que eles se percebem por meio dos olhos do dominador. Essa deformação ajuda a perpetuar a opressão de que são vítimas, e, para escapar dela, um conjunto de intelectuais desenvolveu uma posição epistemológica que recoloca os africanos como agentes conscientes do seu processo histórico. Essa perspectiva é denominada afrocentricidade.

Molefi Kete Asante, um dos principais articuladores desse paradigma, define a perspectiva afrocêntrica como uma proposta epistemológica do lugar (Asante, 2009, p. 93). O intelectual afro-estadunidense sustenta que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (Asante, 2009, p. 93, *itálicos do autor*).

Asante desenvolveu essa perspectiva teórica em um conjunto de obras, a saber: *Afrocentricity: the theory of social change* (1980; 2003), *The afrocentric idea* (1987) e *Kemet, afrocentricity and knowledge* (1990).

Asante, obviamente, não foi o primeiro intelectual de ascendência africana a criticar o eurocentrismo e desenvolver o pensamento afrocentrado. No entanto, foi pioneiro ao forjar o conceito de afrocentricidade, nas décadas finais do século XX (Nascimento; Finch III, 2009, p. 38; Mazama, 2009, p. 111). Ama Mazama aborda a questão da seguinte maneira:

Não é raro ouvir ou ler que a afrocentricidade é anterior à publicação do primeiro livro de Molefi K. Asante sobre o tema. Qualquer pessoa sob o sol que teve algo a dizer sobre o povo africano é então, informalmente rotulada de afrocêntrica, desde David Walker até Kwame N’Krumah. Não obstante, é muito fácil entender por que essa posição (em geral resultante de inveja profissional) está equivocada uma vez que identifica corretamente o princípio organizador da afrocentricidade. É simplesmente inverídico que algum pensador antes de Molefi K. Asante tenha elaborado e sistematizado uma abordagem intelectual baseada na centralidade da experiência africana, ou seja, na afrocentricidade. Decerto encontramos em intelectuais precedentes a afirmativa de que a experiência africana é diferente da europeia e deve ser vista como tal – da insistência de Blyden na infusão do currículo com informações sobre a história e cultura africanas à ênfase de Marcus Garvey na necessidade de olhar o mundo através de “nossos próprios óculos”. Igualmente, o apelo de Du Bois por uma “universidade negra” para interpretar os fenômenos africanos e afro-americanos segue esta mesma linha. Entretanto, é a Molefi K. Asante que devemos a transformação da relevância epistemológica africana em um princípio científico operacional, da mesma forma que devemos a Cheikh Anta Diop (1991) a transformação da negritude dos antigos egípcios num princípio operacional científico (Mazama, 2009, p. 117-118).

A afrocentricidade tem os seus antecedentes históricos e não se desenvolveu no vácuo (Mazama, 2009, p. 118). Em sua obra *Afrocentricity*, o próprio Asante sustenta que a afrocentricidade é tributária da filosofia de Marcus Garvey, do movimento da Negritude, da filosofia Kawaida, da historiografia de Diop, do pensamento do intelectual martinicano Frantz Fanon, do Quilombismo de Abdias Nascimento e do pensamento de Lélia Gonzales.

Segundo Asante, para compreender o paradigma afrocentrado, o primeiro aspecto que se deve enfatizar é o que significa o termo “africano”. Para o pensador, “um africano é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia. Assim, ser afrocentrista é reivindicar o parentesco com a luta e perseguir a ética da justiça contra todas as formas de opressão humana” (Asante, 2009, p. 94). Neste sentido, e inspirado por Cheikh Anta Diop, Asante sustenta a tese da unidade cultural dos africanos, estejam eles no continente ou na diáspora. Para o pensador, os que vivem hoje no continente africano constituem a conexão interna, e os que vivem fora dele, a conexão externa. O intelectual afrocentrista argumenta que é a consciência, e não a biologia, que determina nossa abordagem dos dados. Considerando este entendimento do termo “africano”, vale destacar que para Asante “os brancos do continente africano, que nunca participaram da resistência à opressão, dominação ou hegemonia branca, são, com efeito, não-africanos. O fato de residir na África, por si só, não torna alguém africano” (Asante, 2009, p. 94, grifos nossos).

Podemos dizer que a afrocentricidade é uma reação, um processo de conscientização, contra o eurocentrismo e a supremacia branca em todas as esferas da vida humana. Asante sustenta que o objetivo de sua proposta epistemológica “era desferir um golpe na falta de consciência – não a falta de consciência apenas da opressão que sofremos, mas também das vitórias possíveis. O propósito foi, desde sempre, criar espaço para seres humanos conscientes que, estando centrados, se comprometem com o equilíbrio mental” (Asante, 2009, p. 94).

Antes de apresentar os elementos básicos da afrocentricidade, vale destacar que Asante a diferencia da africanidade. Em suas palavras:

A ideia de conscientização está no centro da afrocentricidade por ser o que a torna diferente da africanidade. Pode-se praticar os usos e costumes africanos sem por isso ser afrocêntrico. Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos. Essa é a chave para a reorientação e recentralização, de modo que a pessoa

possa atuar como agente e não como vítima ou dependente (Asante, 2009, p. 94, grifos nossos).

Entre as características básicas para o desenvolvimento dessa perspectiva se encontram: o conceito de agência, interesse pela localização psicológica, defesa dos elementos culturais africanos, compromisso com o refinamento léxico e compromisso com uma nova narrativa da história da África. Vejamos o primeiro deles nas palavras de Asante:

Um agente, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana. Em uma situação de falta de liberdade, opressão e repressão racial, a ideia ativa no interior do conceito de agente assume posição de destaque. Qual o significado prático disso no contexto da afrocentricidade? Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvam participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência. Dizemos que se encontra em desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo. Estou fundamentalmente comprometido com a noção de que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais. O que se pode analisar em qualquer discurso intelectual é se os africanos são agentes fortes ou fracos. Quando ela não existe, temos a condição de marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na sua própria história (Asante, 2009, p. 94-95).

Além do que foi dito acima, o conceito de agência também é de fundamental importância porque, a partir dele, podemos investigar, a título de exemplo, a agência dos afro-brasileiros nas questões relevantes de nossa sociedade e retirá-los, assim, da condição de marginalidade em sua própria história. Por exemplo, no final do século XIX e início do século XX, quando a elite brasileira debateu o branqueamento da nação, qual era



a posição dos afro-brasileiros? Eles concordavam com o processo? Discordavam? Como reagiram? De que maneira influenciaram a discussão? Essas discussões atendiam seus interesses? Praticamente não sabemos como responder essas questões, o que revela o caráter eurocêntrico, ou seja, anti-africano da sociedade brasileira.

O interesse pela localização psicológica é imprescindível para os afrocentristas, pois por meio dela é possível verificar a perspectiva que orienta o trabalho de qualquer pesquisador. Podemos avaliar se uma pessoa está localizada em uma posição central em relação ao mundo africano pelo modo como ela se relaciona com a informação africana. Se ela se refere aos africanos como “outros”, percebemos que os vê diferente de si mesma (Asante, 2009, p. 96). Observemos o seguinte exemplo fornecido Asante:

Por exemplo, não havia quase nenhuma possibilidade de um médico branco do sul diagnosticar correta e adequadamente os pacientes africanos durante a escravidão. Médicos estavam pobremente localizados para elaborar uma conclusão correta do que viam. Em seu penetrante estudo afrocêntrico *Slavery and Medicine*, Katherine Bankole examinou a medicina escrava somente para mostrar que os médicos que atendiam os africanos eram tão influenciados pelo sistema de supremacismo branco que viam todas as doenças africanas no contexto da superioridade branca e inferioridade negra [...].

Os pressupostos que faziam os médicos diagnosticarem os africanos equivocadamente eram baseados em suas atitudes sobre a escravidão. Como africanos poderiam querer algo além da escravidão? Assim, qualquer africano que fugia do trabalho forçado deveria sofrer de uma forma particular de drapetomania, o desejo de deixar esta modalidade de trabalho. Se um africano mostrasse desgosto pela escravidão, pelo capataz ou pelo senhor, ele ou ela era diagnosticado como tendo rascality, uma doença de africanos que são irritados pelo seu ambiente (Asante, 2002, p. 8, tradução nossa)

Para Asante, assim como para os afrocentristas, uma perspectiva que marginalize os africanos em sua história é inaceitável. Com que autoridade os médicos analisados por Bankole pressupunham que os africanos têm como seu estado natural a escravidão? Por esse motivo é importante identificar a localização psicológica do(a) autor(a), pesquisador(a), intelectual que pretende trabalhar com os dados da experiência africana, pois assim saberemos de que local parte o seu discurso e se ele tem compromisso ou não com a agência dos povos oriundos da África. Vejamos, por exemplo, Enrique Dussel, que em seu texto *Europa, modernidade e eurocentrismo* escreve o seguinte sobre o Egito e o continente africano: “[...] a África (o Egito) são culturas mais desenvolvidas, e os gregos clássicos têm consciência disso. A Ásia e a África não são ‘bárbaras’ ainda que não sejam plenamente humanas” (Dussel, 2005, p. 24). Para fundamentar uma afirmação tão forte, a de que a “África não é plenamente humana”, o autor recorre apenas a Aristóteles. Nenhuma fonte africana é utilizada para sustentar asserção tão extrema, além de deixar subentendido que os gregos eram plenamente humanos e, portanto, capacitados a realizar essa avaliação. O caso reforça os motivos da insistência dos pensadores afrocêntricos em identificar a localização psicológica dos pesquisadores da informação sobre a África. Embora Dussel seja um crítico do eurocentrismo, sua localização psicológica faz com que ache natural avaliar as culturas africanas a partir de pressupostos exteriores a ela.

Isso nos leva à defesa dos elementos culturais africanos. Asante sustenta que o racismo predominante nos últimos séculos fez com que os mais variados autores desprezassem as criações africanas, fossem elas na música, na arte, na dança ou na ciência, a ponto de considerá-las algo distinto do restante da humanidade. Por essa razão, o afrocentrista pretende proteger e defender os valores e elementos culturais do continente tendo em vista um projeto de humanidade que de fato respeite o modo de ser africano. Para realizar essa empreitada, Asante afirma que se deve usar todos os elementos linguísticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos visando a uma autêntica compreensão das características culturais africanas (Asante, 2009, p. 97).

Também é importante o compromisso com o refinamento léxico. Asante justifica a pertinência desse elemento da seguinte forma:

Tipicamente, o afrocentrista deseja saber se a linguagem usada em um texto é baseada na ideia dos africanos como sujeitos, isto é, se o escritor tem alguma compreensão da natureza da realidade africana. Por exemplo, quando um inglês ou um norte-americano chama uma casa africana de “choupana”, está deturpando a realidade. O afrocentrista aborda a questão do espaço de moradia dos africanos do ponto de vista da realidade africana. A ideia de casa na língua inglesa faz presumir um prédio moderno, com cozinha, banheiro e áreas de recreação, mas o conceito africano é diferente. [...] Portanto, é importante que ao avaliar as ideias culturais africanas, a pessoa preste muita atenção ao tipo de linguagem que está sendo usado. No caso dos domicílios africanos, deve-se primeiro perguntar o nome que eles próprios atribuem ao lugar em que dormem. Essa é a única forma de evitar o uso de termos negativos como choupana para se referir aos lugares em que vivem os africanos (Asante, 2009, p. 98-99).

No exemplo dado por Asante, percebe-se de que modo um conceito aparentemente simples e desinteressado como o de choupana pode estar impregnado de equívocos. Outros termos normalmente utilizados para tratar de fenômenos relacionados aos afro-brasileiros e aos africanos, tais como minoria, tribo e primitivo, também ilustram a necessidade do compromisso com o refinamento lexical. É comum no Brasil os afro-brasileiros serem considerados minorias. Dada a óbvia contradição – os afro-brasileiros, de acordo com o IBGE, são a maioria da população –, costuma-se argumentar que minoria é um conceito sociológico relacionado com as estruturas de poder pelas quais os afro-brasileiros se encontram sub-representados. Apesar de a argumentação fazer sentido, esse conceito os desumaniza, visto que não leva em consideração os aspectos culturais dos afro-brasileiros. O mesmo pode ser dito dos conceitos de tribo e primitivo. É recorrente a caracterização dos povos que habitam o

continente africano como seres que vivem em tribos, querendo dizer, com isso, que eles padecem da falta de organização social sofisticada. Seriam esses seres primitivos, ou seja, que vivem em um estágio civilizacional inferior ao dos europeus.

Por fim, os afrocentristas estão definitivamente comprometidos com uma nova narrativa da história da África, visto que o estudo da história do continente africano nos últimos séculos foi marcado pelo eurocentrismo de estudiosos que transformaram seus preconceitos em verdades absolutas. Para escapar dessa visão de mundo, que marginaliza os africanos em sua história, é preciso voltar às civilizações clássicas africanas. É fundamental buscarmos nossas origens em nossos modelos civilizacionais a fim de compreendermos que a identidade cultural africana deve ser definida a partir de sua língua, história e cultura, e não, obviamente, por oposição ou reação à identidade construída pelos europeus. É de conhecimento comum que uma das formas de dominar um grupo cultural é destruir sua história e sua memória. Nesse sentido, a exortação de Cheikh Anta Diop ainda é bastante atual:

O antigo Egito era uma civilização negra. A história dos negros africanos permanecerá suspensa no ar e não poderá ser escrita corretamente até os historiadores ousarem conectá-la com a história do Egito. Em particular, o estudo das linguagens, instituições, não pode ser tratado adequadamente; em uma palavra, será impossível construir humanidades africanas, um corpo de ciências africanas, enquanto esta relação não for legitimada. O historiador africano que evade o problema do Egito não é modesto, nem objetivo, nem sereno; ele é ignorante, covarde e neurótico. Imagine, se você pode, na confortável posição de historiador que vai escrever a história da Europa não se referir a antiguidade greco-latina e tentar passar este estudo como se tivesse caráter científico (Diop, 1974, p. xiv, tradução nossa).

O renascimento cultural africano somente estará completo quando formos capazes de construir um corpo de conhecimentos que articule nossas experiências presentes com as das clássicas civilizações do continente. Concordamos com o professor Gabriel Swahili

ao sustentar que “Em muitos sentidos, a Afrocentricidade busca responder ao chamado Diopiano de desenvolvimento de um corpus de ciências Africano, especialmente em termos das “Humanidades” (Almeida, 2021, p. 17).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. S. S. Prefácio Afrocentricidade: o caminho se faz caminhando... *In*: ALMEIDA, G. S. S.; BENEDICTO, R. M.; REIS, M. C. (orgs.). **Afrocentricidade: contribuições para pesquisas e práticas sociais no Brasil**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021.

ASANTE, M. K.; MAZAMA, A. (org.). **Egypt vs Greece and the American academy**: the debate over the birth of civilization. Chicago: Africa American Images, 2002.

\_\_\_\_\_. **Afrocentricity**: the theory of social change. Chicago: Africa American Images, 2003.

\_\_\_\_\_. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

DIOP, C. A. **The African origin of civilization myth or reality?** Westport: Lawrence Hill, 1974.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 24-32.

FINCH III, C. S.; NASCIMENTO, E. L. Abordagem Afrocentrada, História e Evolução. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 37-69.

MAZAMA, A. A afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111-127.



## AFROITALIANIDADE

Bruno Ferreira Vicente  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Cristiane Lopes Landulfo  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Não é uma tarefa nada simples reunir em poucas páginas questões relacionadas à afroitalianidade, visto que é um argumento recente – embora não devesse – e ainda um tanto movediço. A fim de darmos conta dessa empreitada, ora chamaremos vozes para se misturarem às nossas e ora somente mediaremos as suas narrativas, pois, como nos ensinou Lélia González (1983), como ficaríamos falando sobre esse tema/conceito, sem a participação das pessoas que mais o conhecem porque o vivenciam em seus corpos-territórios? Assim, para iniciarmos, decidimos por retirar a epígrafe de um mero local acessório, performático, e costurá-la no corpo do texto. A epígrafe/citação em questão é um trecho de *Noi italiani neri*<sup>1</sup>, livro em que Pap Khouma, um dos primeiros escritores afroitalianos a conseguir entrar no mercado editorial, apresenta passagens de racismo que sofreram e sofrem italianos negros na Itália:

Saba estava casualmente em uma cidadezinha no lago de Como na noite em que a Itália venceu a copa do Mundo de 2006, na Alemanha. A gente da cidadezinha festejava,

---

1 Nós italianos negros

como em toda a Itália. Um belo rapaz negro tocava um tambor para festejar a grande vitória da Itália contra a França. Alguns rapazes do lugar, contrariados, se aproximam dele: “O que você está fazendo aqui?”, perguntam com hostilidade.

“Estou comemorando”, o rapaz negro responde com um sorriso, sem parar de tocar.

“Pare de tocar”, lhe ordenam.

“Por que devo parar de tocar?”

“Esta é a nossa festa”.

“Eu sei que é a nossa festa. Estou tocando porque estou muito feliz. Viva a Itália! Como é grande a nossa Itália”, responde com desarmante naturalidade.

“É a festa dos italianos! Você deve ficar feliz pelas suas festas”.

“Eu sou italiano!”.

“Você não é italiano”, decide o grupo: “Você é negro”.

“Sim, mas sou italiano e festego pela nossa grande nacional”.

“Um negro não pode ser italiano”.

“Eu nasci aqui perto, de pais italianos”.

“Não é italiano do mesmo jeito. Pare já com o tambor e vá embora da nossa festa e da nossa praça, [...]. Volte para sua casa em África” (Khouma, 2010, p. 50, tradução nossa)<sup>2</sup>.

---

2 Saba si trovava casualmente in un paesino sul lago di Como la sera in cui l'Italia vinse la coppa del Mondo 2006, in Germania. La gente del paesino festeggiava, come in tutt'Italia. Un bel ragazzo nero suonava un tamburo per godersi la grande rivincita dell'Italia contro la Francia. Dei ragazzi del posto, contrariati, gli si avvicinano:  
“Cosa ci fai qui?” chiedono con ostilità.  
“Sto festeggiando”, risponde col sorriso il ragazzo nero, senza smettere di suonare.  
“Smetti di suonare”, gli ordinano.  
“Perché devo smettere di suonare?”  
“Questa è la nostra festa”.  
“Lo so che è la nostra festa. Suono perché sono molto felice. Viva l'Italia! È grande la nostra Italia!” risponde con disarmante naturalezza.  
“È la festa degli italiani! Tu devi essere felice per le vostre feste”.  
“Io sono italiano!”  
“Tu non sei italiano”, decide il gruppo: “Tu sei nero”.  
“Sì, ma sono italiano e festeggio per la nostra grande nazionale”.  
“Un nero non può essere italiano”.  
“Sono nato qui vicino, da genitori italiani”.  
“Non sei italiano lo stesso. Smetti subito con il tamburo e vattene via dalla nostra festa e dalla nostra piazza, [...]. Tornatene a casa tua, in Africa” (Khoma, 2010, p. 50).



Acreditamos também ser importante trazer para esta conversa a voz da jovem escritora e ativista Oiza Queens Day Obasuyi, que, em seu livro intitulado *Corpi estranei*<sup>3</sup>, busca reconstituir a história política e cultural da Itália, dismantelar o sistema de exclusão e discriminação no qual a população negra lá vive e denunciar um país atrasado na sua relação com grupos étnicos e com as migrações. Para isso, a autora nos informa que as/os protagonistas de seu livro são as pessoas negras que tomam a palavra para expor à branquitude as suas “verdades reprimidas, mantidas e guardadas como um segredo”, para recordarmos também o que nos conta Grada Kilomba (2019, p. 41):

- “De onde você é?”

- “Ancona”.

- “Sim, mas de onde você vem?”

Responder com o nome de uma cidade italiana nunca é suficiente, porque, obviamente, a minha pele me trai. Depois tenho que apresentar a história da minha árvore genealógica, explicar por que minha melanina é tão escura em um lugar com tantos brancos. Às vezes faço isso sem problemas, outras vezes me irrita. Ter que me justificar constantemente para pessoas que nem conheço, mas que se sentem no direito de me fazer uma pergunta dessas, me irrita. E não é porque eu tenho vergonha: a questão é que há conversas certas na hora certa. Se nos encontrarmos na rua ou ficarmos na fila do caixa do supermercado, não há necessidade de você me perguntar “De onde você é?”, nem de me colocar na posição de ter que lhe explicar, essencialmente, por que sou negra na Itália (Obasuyi, 2020, p. 68, tradução nossa)<sup>4</sup>.

---

3 Corpos estranhos

4 “Di dove sei?”

“Ancona”.

“Sì, ma da dove vieni?”

Rispondere con il nome di una città italiana non basta mai, perché, ovviamente, la mia pelle mi tradisce. Allora devo introdurre la storia del mio albero genealogico, per spiegare il motivo per cui la mia melanina sai così scura in un posto con così tanti bianchi. A volte lo faccio senza problemi, altre mi irrita. Il dovermi giustificare costantemente con persone che nemmeno conosco, ma che si sentono in diritto di farmi una domanda del genere, mi dà fastidio. E non perché io provi vergogna: il punto è che esistono discorsi giusti al momento giusto. Se ci incontriamo

Entendemos ser necessário explorarmos a acepção de algumas palavras, a fim de melhor compreendermos os sentidos que permeiam o termo ‘afroitalianidade’. Para tanto, a partir dos trechos extraídos das obras literárias afroitalianas acima mencionadas, consideramos importante fazermos algumas indagações/reflexões: 1) Qual a cor das pessoas consideradas italianas? 2) O que é essa tal ‘italianidade’? 3) A italianidade tem cor? 4) Por qual critério ela é medida? 5) Quem está legitimado para defini-la?

Recorremos aos dicionários, glossários e vocabulários italianos a fim de tentar compreender o sentido da palavra “italianidade”. Segundo o *Dizionario Corriere della Sera*, é um “1) conjunto de características históricas e culturais que conotam fortemente o costume e a psicologia dos italianos; 2) sentimento de pertencimento à Itália”<sup>5</sup>. Outro dicionário italiano muito difundido, o *Vocabolario Online Treccani*, por sua vez, amplia a definição do termo e nos informa:

“1) O ser conforme aquilo que se considera peculiarmente italiano ou próprio dos italianos na língua, na índole, no costume, na cultura, na civilidade [...]; 2) o ser e o sentir-se italiano; pertencimento à civilidade, à história, à cultura e à língua italiana, e, sobretudo, a compreensão desse pertencimento”<sup>6</sup>.

É notório que os verbetes de dicionários não conseguem abarcar (e talvez não se proponham a tal) todo um conjunto de questões históricas, políticas, culturais e sociais, que dizem de uma natureza mais ontológica.

---

per strada o stiamo in fila alla cassa del supermercato, non c'è bisogno che tu mi chiedi “Di dove sei?”, né tantomeno mi devi mettere nella condizione di dover ti spiegare, sostanzialmente, perché sono nera in Italia (Obasuyi, 2020, p. 68).

5 “1) Complesso di caratteri storici e culturali che connotano fortemente il costume e la psicologia degli italiani; 2) Senso di appartenenza all'Italia” (Italianità. In: *Dizionario di italiano Corriere della sera*. Milão: Corriere della Sera. Disponível em: [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/I/italianita.shtml](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/I/italianita.shtml). Acesso em: 19 dez. 2022).

6 “1) l'essere conforme a ciò che si considera peculiarmente italiano o proprio degli Italiani nella lingua, nell'indole, nel costume, nella cultura, nella civiltà; 2) l'essere e il sentirsi italiano; appartenenza alla civiltà, alla storia, alla cultura e alla lingua italiana, e soprattutto la coscienza di questa appartenenza” (Italianità. In: *Vocabolario Treccani*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani. Disponível em: <https://www.treccani.it/vocabolario/italianita>. Acesso em: 19 dez. 2022).

Eles nos apresentam apenas – e às vezes –, de modo sucinto, o que são as coisas. Dizemos “às vezes”, pois, se procurarmos em dicionários de língua italiana pelo verbete afroitalianidade ou variações a partir de “afroitalian”, raramente encontraremos algo. Entretanto, na seção de neologismo do *Vocabolario Online Treccani*, o termo “afroitaliano” é apresentado de forma reduzida, sintetizado em um adjetivo ou substantivo que faz referência a uma origem africana e italiana de uma pessoa.

O fato é que as questões reveladas por Khouma (2010) e Obassuyi (2020) denunciam um Estado-Nação que tem, ao longo do tempo, romantizado e banalizado o colonialismo italiano em África (Benvenuti, 2011), apagando das memórias a violência, a carnificina, a violação do Protocolo de Genebra, de 1925, sobre a proibição do uso de armas químicas, quando utilizaram gás asfixiante contra civis a céu aberto na Guerra da Etiópia (1935-1936). Além de ter legitimado, historicamente, o racismo, haja vista a Lei do Madamato (decreto nº 880, de abril de 1937), que punia com pena de prisão de 1 a 5 anos os soldados que casassem e/ou tivessem filhos com mulheres africanas; a lei de cidadania, que retira direitos civis das pessoas afroitalianas (Hawthorne, 2020, p. 19); além do Manifesto Racial publicado em 1938, no qual podemos constatar as seguintes afirmações nos incisos 4º e 10º, respectivamente: “a população da Itália atual é majoritariamente de origem ariana e a sua civilização é ariana” e “as características físicas e psicológicas puramente europeias dos italianos não devem ser alteradas de forma alguma” (Felice, 1988, p. 555-556). Ou seja, o propósito tem sido evitar, a todo custo e a qualquer preço, a miscigenação em função da manutenção do branqueamento/branquitude da população italiana.

Em face do exposto, lemos a ‘italianidade’ como sendo um grupo de características – desde as mais extrínsecas às mais intrínsecas – que compõem a noção de pertencimento e a identidade nacional e cultural do ser-italiano. Um ser que, de acordo com os relatos apresentados acima, é (e deve ser) branco ariano. Isto é, se você é branco, você é italiano, mas, se você é negro, você é afrodescendente, tendo em vista que “um negro não pode ser italiano” (Khouma, 2010, p. 50). Logo, quem define essa italianidade é a branquitude, que, a partir do organizador “raça”, se legi-

tima para determinar o Outro “não civilizado”, enclausurando as pessoas negras em espaços marginais e marginalizados, tirando-lhes o direito às suas próprias identidades e existências.

Desse modo, essa não-existência, em dicionários, de uma lexia que aborde o sentido de afroitaliana(o)s é significativa, mas não surpreendente, visto que toda a construção histórico-ideológica do ocidente advém de uma consciência colonialista e é alicerçada na ideia de branquitude (Giuliani; Lombardi-Diop, 2017; Sodré, 2019). O apagamento, a não existência, o epistemicídio, a necropolítica, a pilhagem epist mica são alguns dos mecanismos para conceber e subjugar o Outro – os corpos negros – como um não-ser, como “um corpo de besta, não um corpo humano” (Mbembe, 2019. p. 19). Um corpo obrigado a adentrar   lógica capitalista enquanto mercadoria e que, por ser lido pela branquitude como um território sem jurisprudência, precisou e precisa ser gerido/dirigido pelo poder hegemônico (Mbembe, 2019).

Diferentemente do corpo negro, o branco   “um conjunto de privilégios, não uma cor. Branco   uma constru o social. Um clube exclusivo onde se pode ser aceito sem correr o risco de ser caçado”<sup>7</sup> (Scego, 2015b, tradu o nossa), e que tem propagado livremente suas práticas racistas contra o sujeito negro com a presença de uma plateia ora consensual, ora silenciadora, de outro/s branco/s que apoiar / o os insultos raciais, as piadas racistas e tantas outras situa es da vida cotidiana (Kilomba, 2019).

MAS, ENTÃO, O QUE SERIA A “AFROITALIANIDADE”?

Seria um habitar e/ou ocupar e ser habitado/ocupado por dois ou mais lugares,   estar em uma encruzilhada-do-ser. Uma encruzilhada formada pelas tensões de ser-italiano e ser-africano e de não-ser-italiano e não-ser-africano. A no o de encruzilhada que aqui trazemos nos   ferramenta necessária para compreendermos o “[...] trânsito sist mico-epistêmico que emerge dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam

---

7 Il bianco   un insieme di privilegi, non un colore. Bianco   una costruzione sociale. Un club esclusivo dove si pu  essere accettati se si hanno le “giuste” credenziali o dove si pu  correre il rischio di essere cacciati (Scego, 2015b).

e se entrecruzam [...] práticas performáticas, concepções cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim” (Martins, 2003, p. 69).

A encruzilhada, conceito cunhado por Leda Maria Martins, é

[...] lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sógnica diversificada e, portanto, de sentidos plurais. Nessa concepção de encruzilhada discursiva destaca-se, ainda, a natureza cinética deslizante dessa instância enunciativa e dos saberes ali instituídos (Martins, 2003, p. 70).

Embora manipulemos aqui esse conceito-potência, poderíamos nos utilizar de outras ferramentas que igualmente nos auxiliariam nessa concepção e compreensão da afroitalianidade, como, por exemplo, o *Entre-lugar* (Santiago, 2000), o *Hibridismo cultural* (Bhabha, 2013), a *Tradução cultural* (Hall, 2013, 2016), a noção de *Fronteira/Borderland* (Anzaldúa, 2016), dentre outras.

Uma virada importante – e muito provavelmente devamos a ela esta discussão – é a inserção de produções artísticas, literárias, midiáticas e performáticas desses sujeito(a)s afroitaliano(a)s no mercado, nas mídias sociais e na internet, mesmo que com grande dificuldade de se manter integralmente devido à necessidade de estiletar um espaço, de inserir seus corpos em determinados lugares. Podemos ler parte desse movimento como uma forma de “resistência visceral” aos tentáculos da branquitude e suas violências, “como resposta à brutalização do sistema nervoso típica do capitalismo contemporâneo” (Mbembe, 2019, p. 18). A respeito dessas produções, Hall diz-nos que:

[d]entro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. Isso vale não somente para a raça, mas também para outras etnicidades marginalizadas [...], como resultado de um novo tipo de política cultural (Hall, 2013, p. 376).

Por fim, como uma forma de encerrar este texto, mas sem a mínima pretensão de concluir toda essa discussão, convocamos três vozes para compor um “triálogo”, que, unidas às vozes de Khouma e Obasuyi, nos dão margens suficientes para traçar algumas noções do que é afroitaliana(o) e afroitalianidade. A primeira voz é a de Igiaba Scego, escritora, pesquisadora e ativista ítalo-somali que publicou inúmeros livros, dentre esses, o romance autobiográfico *Minha casa é onde estou* (2018[2010]), no qual cartografava em mapa pessoal sua dupla identidade; a segunda voz é a do rapper Tommy Kutu, nascido na Nigéria e criado na Itália, que lançou em 2018 o álbum *Italiano vero*, no qual aborda, em sua música intitulada *Afroitaliano*, algumas questões sobre as identidades que o perpassam; por fim, e também a mais recente dessa lista, trazemos a voz de F.U.L.A, rapper nascido no Senegal e criado na Itália. Com a palavra, nossos ilustres artistas:

Sou o quê? Quem sou? Sou negra e italiana. Sou também somali e negra. Então sou afro-italiana? Segunda geração? Geração incerta? Meel Kale? Um estorvo? Negra sarracena? Negra suja? [...] Sou uma encruzilhada, alguém que está sempre no limiar e nunca está. (Scego, 2018, p. 28-29).  
Sou italiana, mas também não sou. Sou somali, mas também não sou.

Um cruzamento. Uma saída.

Uma confusão. Uma dor de cabeça.

Eu era um animal numa arapuca.

Um ser condenado à angústia perene.

Ser italiano para mim...

[...] Era inútil tentar preencher todas as reticências das definições.

Era uma batalha perdida de início (Scego, 2018, p. 154-155).

Nós, filhos de imigrantes, não somos ainda aceitos por um país que é o nosso, o único que conhecemos a fundo. Somos cidadãos, nós ao menos nos consideramos como tal, mas a lei nos esnoba e o imaginário não nos narra. Lutamos, escrevemos livros, postamos vídeos no YouTube, compomos canções, organizamos flash mob<sup>8</sup> (Scego, 2015a, tradução nossa).

Tenho a pele escura, o sotaque bresciano<sup>9</sup>/ Um sobrenome estrangeiro e também um italiano/ Às vezes me parece que estou aqui por erro/ Sabem pouco de mim, sou o alvo deles/ Aquilo que eu passei, eles não sabem/ E o meu passado nunca compreenderão/ Me chamam de ‘negro’<sup>10</sup>, de ‘imigrante’/ O teu pensamento é um pouco limitado/ O mundo mudou, não é complicado/ ‘Afroitaliano’ para você é um quebra-cabeça/ Não sabem quem somos neste Estado/ Me querem longe, eu li o teu estado/ Quem não te quer, vê só a cor/ A nossa nação está escrita no coração [...]/ ‘Mas o senhor se sente mais africano ou se sente mais italiano?’/ Afroitaliano, porque estou cansado de me ouvir dizer o que sou ou o que não sou/ Sou muito africano para ser só italiano e muito italiano para ser só africano/ Afro-

---

8 Noi figli di migranti non siamo ancora accettati da un paese che è il nostro, l'unico che conosciamo a fondo. Siamo cittadini, noi almeno ci consideriamo tali, ma la legge ci snobba e l'immaginario non ci racconta. Abbiamo lottato, scritto libri, postato video su YouTube, composto canzoni, organizzato flash mob (Scego, 2015a).

9 Comuna da Região da Lombardia, no norte da Itália.

10 Mantive o termo “negro” em língua italiana por não ter um correspondente tão preciso em língua portuguesa. “Negro” é uma forma pejorativa usada para referir-se às pessoas negras. Deixo a referência de um texto da Accademia della Crusca que discute mais amplamente a questão: FALOPPA, Federico. Nero, negro e di colore. *Crusca per voi*, Florença, 12 out. 2012. Disponível em: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/nero-negro-e-di%colore/734>. Acesso em: 14 nov. 2019.

taliano, porque o mundo mudou<sup>11</sup> (#AFROITALIANO, 2018, tradução nossa).

*I love you, Italy/ Mas sinto o desejo de retornar lá/ [...] Nasci Yeumbel/ Onde ninguém nasce no luxo/ Oh, África querida! Te fazem triste, doente, um caixão/ Sabem dos diamantes, sabem do Saara,/ Ninguém sabe de Lumumba e Sankara/ E há muito mais/ Somos verdadeiros leões/ Também em outras nações/ Alegria, força, cores, raízes e canções<sup>12</sup> (F.U.L.A., 2020, tradução nossa).*

Finalizamos a nossa escrita, certos de que esse conceito não se encerra em nossas palavras e, inclusive, nem temos esse propósito. Pelo contrário, temos a consciência de que não existe uma identidade afroitaliana única, mas uma “multiplicidade de experiências que convergem em torno de uma série de subjetividades e lutas compartilhadas” (Hawthorne, 2020, p. 21). E apesar das inúmeras tentativas de invisibilização perpetradas pelo poder colonial/racista/brancocêntrico, como a máscara (de Anastasia), real e simbólica, que foi amarrada às bocas das pessoas negras, para implementar, por meio da violência e do medo, um senso de mudez (Kilomba, 2018, p. 39), a população afroitaliana vem se destacando e aquilombando-se, como sugeriu Nascimento (2017), resistindo com a coletividade, ocupando território, resgatando a ancestralidade, (re) construindo as comunidades diaspóricas, recuperando as suas narrativas, contando e cantando histórias que não são para “ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Evaristo, 2007, p. 21) e, por fim, reforçando a afroitalianidade, porque, como diz Ndjock Nga-

---

11 Ho la pelle scura, l'accento bresciano/ Un cognome straniero e comunque italiano/ A volte mi sembra di esser qui per sbaglio/ Sanno poco di me, son loro bersaglio/ Ciò che ho passato loro non lo sanno/ E il mio passato mai lo capiranno/ Mi dai del 'negro', dell' 'immigrato'/ Il tuo pensiero è un po' limitato/ Il mondo è cambiato, non è complicato/ 'Afroitaliano' per te è un rompicapo/ Non sanno chi siamo in questo Stato/ Mi vuoi lontano, ho letto il tuo stato/ Chi non ci vuole vede solo il colore/ La nostra nazione sta scritta nel cuore [...] / 'Ma Lei si sente più africano o si sente più italiano?'/ Afroitaliano, perché sono stufo di sentirmi dire cosa sono o cosa non sono/ Sono troppo africano per essere solo italiano e troppo italiano per essere solo africano/ Afroitaliano, perché il mondo è cambiato (#AFROITALIANO, 2019).

12 I love you, Italy/ Ma sento il bisogno di tornare lì/ [...] Sono nato Yeumbel/ Dove nessuno nasce nel lusso/ Oh, África cara! Ti fanno triste, malata, una bara./ Sanno dei diamanti, sanno del Sahara./ Nessuno sa di Lumumba e Sankara/ E c'è molto di più./ Siamo veri leoni/ Anche in altre nazioni/ Gioia, forza, colori, radici e canzoni (F.U.L.A., 2020).



na (1994, p. 134, tradução nossa), poeta camaronês que vive em Roma, “[t]er apenas um corpo/ apenas um pensamento/ um conhecimento/ uma essência/ ter apenas um ser/ é prisão”. E tudo o que se quer é ser livre para ser o que se é.

## REFERÊNCIAS

#AFROITALIANO. Publicado pelo canal Tommy Kuti – Tema. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=37W2gIAEtNo&ab\\_channel=TommyKuti-Topic](https://www.youtube.com/watch?v=37W2gIAEtNo&ab_channel=TommyKuti-Topic). Acesso em: 07 out. 2022.

ANZALDÚA, G. **Borderlands: la frontera**. Madri: Capitán Swing Libros, 2016.

BENVENUTI, G. Letteratura della migrazione, letteratura postcoloniale, letteratura italiana. Problemi di definizione. In: PEZZAROSSA, F.; ROSSINI, I. **Leggere il testo e il mondo**. Vent’anni di scritture della migrazione in Italia. Bologna: Clueb, 2011, p. 247-260.

BHABHA, H. **O local da cultura**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FELICE, R. **Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo**. Torino: Einaudi, 1988, p. 555-556.

F.U.L.A. M. Publicado pelo canal **IaPOP**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (3 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=wYxU9IeOii&ab\\_channel=IaPOP](https://www.youtube.com/watch?v=wYxU9IeOii&ab_channel=IaPOP). Acesso em: 07 out. 2022.

GIULIANI, G.; LOMBARDI-DIOP, C. Per una lettura del contemporaneo. La costruzione della nerezza in Italia. In: GIULIANI, G.; LOMBARDI-DIOP, C. **Bianco e nero: storia dell’identità razziale degli italiani**. 5. ed. Florença: Le Monnier Università, 2017, p. 124-130.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências Sociais Hoje, 2, Anpocs, Brasília, 1983, p. 223-244

HALL, S. Que “negro” é esse na cultura negra? In: HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, p. 372-388.

HALL, S. Diásporas, ou a lógica da tradução cultural. **MATRIZES**, v. 10, nº 3, p. 47-58, 2016.

HAWTHORNE, C. Prefazione. In: SCEGO, I. (Ed.). **Future: Il domani narrato dalle voci di oggi**. Firenze: Effequ, 2020.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019, p. 244.

KHOUMA, P. *Giovani italiani neri*. In: KHOUMA, P. **Noi italiani neri: storie di ordinario razzismo**. Milão: Baldini Castoldi Dalai editore, 2010, p. 50-63.

ELIDE. F.U.L.A. nel singolo Maldafrica innalza la voce degli afroitaliani nel silenzio delle ingiustizie. **Revista Afro Italian Souls**. Disponível em: <http://www.afroitaliansouls.it/f-u-l-a-nel-singolo-maldafrica-innalza-la-voce-degli-afroitaliani-nel-silenzio-delle-ingiustizie/>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MARTINS, L. M. Performances da Oralitura: corpo, lugar da memória. **Revista Letras**, nº 26, p. 63–81, 2003.

MBEMBE, A. **Poder brutal, resistência visceral**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**: documentos de uma militância panafricanista. 3ª Ed. rev. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2017.

NGANA, N. P. In: NGANA, N. P. **ÑindôNero**. Roma: Anterem Edizioni Ricerca, 1994, p. 134.

SANTIAGO, S. O entre-lugar no discurso latino-americano. In: SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre a dependência cultural. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Rocco, 2000, p. 09-26.

SCEGO, I. La rivoluzione degli afroitaliani parte dal piccolo schermo. **L'Internazionale**, Roma, 31 out. 2015a. Disponível em: <https://www.internazionale.it/opinione/igiaba-scego/2015/07/18/italiani-neri-bianchi>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SCEGO, I. Quando gli italiani non erano bianchi. **L'Internazionale**, Roma, 08 jul. 2015b. Disponível em: <https://www.internazionale.it/opinione/igiaba-scego/2015/07/18/italiani-neri-bianchi>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SCEGO, I. **Minha casa é onde estou**. Trad. Francesca Cricelli. São Paulo: Editora Nós, 2018, p. 154.

SODRÉ, M. Do lugar de fala ao corpo como lugar de diálogo: raça e etnicidades numa perspectiva comunicacional. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 13, nº 4, p. 876-886.

OBASUYI, O. Q. D. **Corpi Estranei**: Il razzismo rimosso che appiattisce le diversità. Ed. People, 2020.

## COLONIALISMO DIGITAL

Paulo Boa Sorte  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

O meu entendimento de colonialismo digital tem base em discussões recentes de pesquisadores da Sociologia, História e Ciência Política do Sul Global. Ele se conecta à concepção da Linguística Aplicada como área do conhecimento mais próxima das Ciências Sociais do que da Linguística (Sealey; Carter, 2004), bem como de uma Linguística Aplicada mestiça, nômade e indisciplinar (Moita Lopes, 2006).

O colonialismo digital é materializado por poderosas empresas multinacionais, predominantemente sediadas nos Estados Unidos. As *big techs*, também denominadas *big 5*, Amazon, Apple, Google, Meta e Microsoft conduzem uma espécie de colonização empresarial, moldando e interferindo em nações e territórios por meio da expansão, com fins lucrativos, das suas tecnologias digitais integradas a dispositivos móveis conectados à internet. Sem invadir territórios físicos, essas corporações disponibilizam uma ampla gama de produtos e serviços dentro dos seus ambientes digitais que, com poderosas máquinas, protocolos de rede e linguagens de programação extraem uma quantidade massiva de dados pessoais dos usuários e lucram com eles ao mesmo tempo em que concentram poder e recursos em um único país (Kwet, 2019; Avelino, 2021; Faustino; Lippold, 2023; Silveira, 2023). A definição de colonialismo digital que considero ir direto ao ponto está em Kwet (2021, p. 2, tradução minha): “colonialismo digital é o uso de tecnologia digital para a domi-

nação política, econômica e social de outra nação ou território”. Trata-se de um forte dispositivo de dominação com estruturas semelhantes ao colonialismo clássico. Mas como essa dinâmica se concretiza?

As tecnologias digitais estão, em definitivo, incorporadas ao nosso cotidiano e, dificilmente, vivemos sem elas. A nossa dependência desses recursos é tão grande que eles estão naturalizados em nossas atividades de comunicação, compra, estudo, trabalho, transporte, alimentação e entretenimento, por exemplo. Isso significa que carregamos, em nossos smartphones, mídias sociais, mapas, *streamings* de vídeo e música, aplicativos de compras, plataformas educacionais, cartões bancários e, mais recentemente, inteligência artificial generativa, como ChatGPT, Bard, Claude e Llama. Na Linguística Aplicada, especialmente a partir do lançamento de versões comerciais desses modelos de linguagem, vale refletir sobre a confiabilidade dos textos gerados – sejam eles tipográficos ou não, dada a necessidade de observar com cautela questões de apropriação ética, propriedade intelectual, expressão criativa, direitos autorais e revisão de práticas de ensino de língua(gens) (Boa Sorte *et al.*, 2021). Dentre os desafios postos à nossa área, investigar o campo da inteligência artificial é aprofundar tópicos que nos têm sido caros, como antirracismo, branquitude, decolonialidade, educação linguística, hackativismo, performatividades, subjetividades, transgeneridades, dentre tantos outros. Nesse escopo, precisamos de mais pesquisas que envolvam conceitos como *big data*, aprendizado de máquina, aprendizado profundo, redes neurais artificiais, processamento de língua natural e ideologia californiana. Em um contexto mais amplo, o colonialismo digital se manifesta ao obter lucro por meio da oferta de serviços que, teoricamente, são gratuitos, mas que, na realidade, requerem a entrega de nossos dados pessoais como forma de pagamento.

Mesmo que uma pessoa decida não exibir a sua foto no aplicativo de troca de mensagens ou poste apenas fotos de flores ou paisagens nas mídias sociais, a doação dos seus dados já ocorre ao ligar o smartphone e aceitar os termos e condições do usuário. O primeiro episódio da sexta temporada da série *Black Mirror* explora esse tema. Após o clique, o dispositivo tem conhecimento do nosso itinerário; “ouve” as nossas conversas por meio de

tecnologia de reconhecimento de voz e processamento de língua natural, como Siri ou Alexa; e registra quem são e onde estão os nossos contatos telefônicos, disponíveis em áudio e vídeo. Ao chegar aos Estados Unidos, os nossos dados servem para que as empresas tracem perfis de consumo e personalizem ofertas de serviços e produtos por meio de anúncios e postagens patrocinadas. As peças publicitárias não se relacionam apenas ao que nós curtimos, compartilhamos ou postamos como também ao que a empresa acredita que nós poderemos curtir, compartilhar, postar e, principalmente, consumir.

O poder geopolítico das plataformas estadunidenses afeta os interesses internacionais, inclusive de países do rico Norte Global, como os do continente europeu (Mozorov, 2018). Com exceção do Spotify, não existem empresas equivalentes às *big 5* no continente, que se vê geograficamente comprimido pelos Estados Unidos e a China, esta última com a poderosa TikTok. A concentração de poder nas mãos dessas empresas cria um desequilíbrio na governança digital mundial. Não foi uma coincidência a União Europeia ter sido pioneira global na regulamentação da inteligência artificial, em junho de 2023.

O colonialismo digital tem relação estreita e depende de políticas neoliberais para se fortalecer mais rapidamente. O exemplo do Brasil, mencionado por Silveira (2021), ilustra como ele penetra no setor público. Durante a gestão ultraliberal de Jair Bolsonaro, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) do Ministério da Educação decidiu entregar os dados de milhões de estudantes brasileiros para processamento na plataforma Azure da Microsoft. Embora justificada por economia de custos, essa decisão levanta preocupações acerca da soberania e a segurança dos dados dos cidadãos brasileiros.

Como a estrutura do colonialismo digital se assemelha à do colonialismo clássico, o racismo entra em questão. Na análise de Faustino e Lippold (2023), há uma relação constitutiva entre o colonialismo digital e o racismo, reverberando os conceitos centrais do renomado pensador Frantz Fanon. Por meio de uma lente hacker-fanoniana, os autores argumentam que o colonialismo digital não pode ser dissociado do

racismo. Essa interdependência é respaldada pelas reflexões de Fanon, que sustenta o colonialismo e o racismo como entrelaçados de maneira indissolúvel; uma ideia que permanece plenamente relevante no contexto do colonialismo digital. Os autores explicam que, para Fanon, a ausência do racismo era inconcebível em um contexto colonial, pois ele servia como uma ferramenta essencial de justificação e manutenção do sistema colonial. Da mesma forma, no cenário atual, o colonialismo digital, com suas dinâmicas de poder e exploração, não pode prescindir do racismo, uma vez que ele continua a ser um mecanismo arraigado na estrutura do colonialismo em todas as suas formas. Portanto, a análise crítica de Faustino e Lippold ilumina uma conexão crucial que permeia o tecido do colonialismo digital, ressoando com a perspicácia de Fanon sobre a inseparabilidade do colonialismo e do racismo.

Destaco um preciso exemplo de Kwet (2021), que descreve a exploração agressiva de trabalho, conhecimento e bens, além do uso do poder estatal para permitir a exploração de um território específico no contexto do colonialismo digital:

As máquinas pesadas de hoje são as fazendas de servidores em nuvem dominadas pela Amazon e Microsoft, usadas para armazenar, agrupar e processar grandes volumes de dados, proliferando como bases militares para o império dos Estados Unidos. Os engenheiros são os exércitos corporativos de programadores de elite com salários generosos de 250 mil dólares ou mais. Os trabalhadores explorados são as pessoas de cor que extraem minerais no Congo e na América Latina, os exércitos de mão de obra barata que anotam dados de inteligência artificial na China e na África, e os trabalhadores asiáticos que sofrem de Transtorno de Estresse Pós-Traumático após a limpeza de conteúdo perturbador nas plataformas de mídia social. As plataformas e centros de espionagem (como a NSA) são os panópticos, e os dados são a matéria-prima processada para serviços baseados em inteligência artificial (Kwet, 2021, s/p, tradução minha).

A citação destaca, de forma provocativa, a analogia entre a tecnologia contemporânea e as estruturas de poder imperialistas do passado. À medida que a tecnologia se desenvolve, ela espelha e amplifica as desigualdades e explorações que existem há séculos. A concentração de poder nas mãos de gigantes da tecnologia, semelhante à centralização de poder nas mãos de impérios coloniais no passado, levanta preocupações sobre a dominação e o controle exercidos por poucas corporações sobre vastos territórios digitais.

Destaco a obra de bell hooks (1994) como contribuição para compreender a relação constitutiva entre colonialismo digital e o racismo de que trata Frantz Fanon. Ao descrever o sistema político dos Estados Unidos, bell hooks, ao invés de racismo, prefere o termo *White Supremacist Capitalist Patriarchy*, que traduzo como Sistema de Supremacia Branca, Capitalista e Patriarcal. Com esse termo, ela ressalta a colaboração e mútua fortificação dos sistemas de opressão, resultando na criação de um ambiente caracterizado por injustiça social e marginalização. Com efeito, sustenta que o reconhecimento e o desafio a esses sistemas interligados são cruciais para a busca de uma sociedade com mais equidade. Vale a leitura dessa obra, intitulada *Ensinar a Transgredir – A Educação como Prática da Liberdade*.

Finalmente, por que é responsabilidade da Linguística Aplicada estudar o colonialismo digital? A resposta reside na compreensão de que o colonialismo digital não é apenas uma questão tecnológica como também sociopolítica atravessada por linguagens múltiplas. O poder de plataformas tecnológicas globais afeta economias, sistemas políticos, democracias, culturas e subjetividades. Nesse sentido, vale examinar as ramificações do colonialismo digital e explorar possibilidades de promover a diversidade cultural e combater a desigualdade no ambiente digital, apesar dos enormes desafios que ele apresenta. Essa é uma questão que requer uma abordagem verdadeiramente indisciplinar e enfatiza a necessidade de conscientização em escala global, uma vez que o colonialismo digital afeta, principalmente, nós que habitamos os países do Sul Global.

## REFERÊNCIAS

- AVELINO, R. Colonialismo digital: dimensões da colonialidade nas grandes plataformas. In: CASSINO, J. F.; SOUZA, J.; SILVEIRA, S. A. (Org). **Colonialismo de dados**: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.
- BOA SORTE, P.; FARIAS, M. A. F.; SANTOS, A. E.; SANTOS, J. C. A.; DIAS, J. S. S. R.; Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3? **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, nº 00, p. e021035, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15352>>. Acesso em: 30 set. 2023.
- FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. **Colonialismo digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo, 2023.
- hooks, b. **Teaching to transgress**: Education as the practice of freedom. New York:Routledge, 1994.
- KWET, M. Digital Colonialism: The Evolution of US Empire. **Transnational Institute**. 4 mar, 2021. Disponível em: <<https://longreads.tni.org/digital-colonialism-the-evolution-of-us-empire>> Acesso em: 1 out, 2023.
- KWET, M. Digital colonialism: US empire and the New Imperialism in the Global South. **Race & Class**, v. 60, nº 4, 2019.
- LOPES, L. P. M. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu, 2018.
- SEALY, A.; CARTER, B. **Applied Linguistics as Social Science**. New York, Continuum, 2004.
- SILVEIRA, S. A. A hipótese do colonialismo de dados e o neoliberalismo. In: CASSINO, J. F.; SOUZA, J.; SILVEIRA, S. A. (Org). **Colonialismo de dados**: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.
- SILVEIRA, S. A. Apresentação: Colonialismo digital, imperialismo e a doutrina neoliberal. In: FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. **Colonialismo digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo, 2023.



## CORPOS DESVIANTES

José Veranildo Lopes da Costa Junior  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Aceitei o desafio proposto pelas colegas de pesquisa Doris Mattos e Cristiane Landulfo para escrever sobre *corpos desviantes*, termo que aparece em artigos publicados por mim e que costuma fazer parte do meu vocabulário como professor de Literatura.

Confesso que a escrita deste texto me coloca em uma posição de autorreflexão acerca dos privilégios e das características do meu próprio corpo. Antes de iniciar qualquer debate, quero localizar o meu lugar de fala na discussão em questão: sou um corpo branco, professor na Universidade Federal da Paraíba, residente em uma capital nordestina, praticante de esportes e que se desvia do padrão socialmente validado pela colonialidade de gênero em decorrência da orientação sexual. Este é, portanto, um corpo gay, com suas particularidades e que experimenta situações e vivências completamente diferentes do corpo gay preto, do corpo gay favelado, do corpo da travesti, do corpo lésbico, do corpo bissexual etc.

Após essa observação identitária, gostaria de recorrer às ciências sociais para explicar o que entendo por *corpo desviante*. A socióloga brasileira Berenice Bento, em um livro intitulado “Transvi@dos: gênero, sexualidade e direitos humanos”, publicado em 2017, pela Editora da UFBA, aborda o conceito de corpo cirurgiado, concebido como uma estrutura biológica que, desde o nascimento, é operada por

um conjunto de performances e de expectativas de como se portar em sociedade.

Durante o governo de Jair Bolsonaro, a então ministra Damares Alves afirmou, publicamente, que “menino veste azul e menina veste rosa”, em alusão ao modo conservador como esses corpos devem se apresentar no meio social, sintetizando um binarismo de gênero. Temos aí um exemplo de normatização dos corpos, o qual ilustra que *corpos desviantes* não constituem modelos de corpos socialmente aceitos e validados como tal como tal. Recordo – com certa tristeza – que quando criança, por volta dos anos 2000, meu pai repetia diversas vezes que homem não cruzava as pernas, sendo essa uma característica da minha performance corporal. Escutei meu pai afirmar que homem não fazia xixi sentado porque isso era coisa de mulher. Minha mãe também reproduzia uma sequência de estereótipos que moldavam o meu corpo. Ela dizia que menino não podia lavar louça e que não era correto que eu ficasse na cozinha ouvindo as conversas das minhas tias - afinal de contas, o espaço da cozinha era lugar de mulher. Mais uma vez, esses exemplos mostram que nossos corpos, desde antes do nascimento, conforme sustenta Berenice Bento (2017), são castrados, moldados e impossibilitados de performarem gestos e trejeitos que não aqueles delineados pela heterossexualidade compulsória: a masculinidade do homem hétero *versus* a feminilidade da mulher cis, o que também demonstra que, sob esta ótica, só existe uma única forma de ser e viver como homem e só existe uma única maneira de ser e viver como mulher.

É a partir desse contexto, marcado por uma dolorosa normatização dos corpos, que penso na ideia de um *corpo desviante*. Mas não posso discutir o termo sem associá-lo às engrenagens do capitalismo ocidental. Recentemente, em um texto publicado na Revista Caderno de Letras (Costa Junior, 2022), fiz uma análise crítica de uma crônica de Pedro Lemebel sobre Stonewall a partir das categorias de latinidade e capitalismo. Nessa crônica, assim como em outros textos do ficcionista chileno, a exemplo do conhecido manifesto *Hablo por mi diferencia* (Lemebel, 2009), temos a problematização de que ser pobre, proletário e gay é mais difícil do que ser apenas gay. Há, no seio do capitalismo, uma estrutura de poder que se

aproveita do *pink money*, e é por essa razão que alguns corpos gays são menos – ou mais – *desviantes* do que outros. Quando falo de *corpo desviante*, estou considerando um corpo que, conscientemente, desconfigura toda a estrutura de poder das engrenagens do grande capital ocidental.

Escrevo este texto a partir de uma cartografia particular. Neste momento, estou em Santiago do Chile. Acabo de chegar de uma visita ao Cemitério Metropolitano, onde encontra-se a tumba da família Lemebel e onde o corpo de Pedro Lemebel descansa em paz, *atado a los despojos de su mamá*. Essa visita implica um deslocamento não só geográfico, mas social. Estou hospedado a *pasos* da Plaza Egaña, bairro residencial da capital chilena. Essa zona não tem a cara de Pedro Lemebel. Fui ao cemitério utilizando o transporte público. Já no metrô, percebo uma Santiago que vai se distanciando dos bairros de classe média, marcados por uma arquitetura americanizada, e aproximando-se de zonas mais populares. O cemitério está a alguns minutos da estação, em uma área de trabalhadores. Chego à tumba de Lemebel. Não há nenhum tipo de glamorização da morte. Esse não é um cemitério para turistas, diferentemente do Cemitério da Recoleta, em Buenos Aires. Há uma foto de Pedro Lemebel, com características que remetem ao homem tipicamente latino-americano: o sujeito miscigenado, com traços andinos e indígenas. Lemebel foi um militante gay que combateu o regime cívico-militar de Pinochet. Viveu uma vida de proletário, junto ao povo pobre chileno. Sempre maquiado, vestia-se com saias e saltos. Esse corpo, ao se distanciar do corpo de um homem heterossexual padrão, transforma-se em um *corpo desviante*.

Na tese de doutorado (Costa Junior, 2020), analisei o livro “Meu corpo daria um romance”, escrito por Herbert Daniel, em 1984. O enredo do romance divide-se em onze minutos que representam onze momentos em que o protagonista da novela sofre uma série de ações homofóbicas após a troca de um beijo com o seu namorado, em uma parada de ônibus da praia de Copacabana. A homofobia é o sentimento de estranheza a um corpo que se desvia do padrão comportamental do homem cis. Dois homens que se beijam e que desconfiguram a heterossexualidade compulsória.

Na Espanha de 1901, Elisa e Marcela vivem uma história de amor no contexto de um país católico e conservador. Durante a trama, Elisa se veste de Mário, um primo falecido, para viver o romance com Marcela. Nesse caso, fica nítido a necessidade de dois corpos performarem um modo de vida tradicional para não causar ruídos em uma sociedade para a qual um *corpo desviante* não é aceito.

No Brasil, a exposição *Queermuseu* chegou a ser cancelada em Porto Alegre após movimentos religiosos criticarem a exibição de, dentre outros, o quadro “Criança viada”, da artista Bia Leite. Todos os exemplos citados aqui, e outros que poderiam figurar, no âmbito da literatura, do cinema e das artes plásticas, apontam para o fato de que *corpos desviantes* (o homem gay, a mulher lésbica, a criança viada) não podem servir de modelo/representação para a sociedade padrão que se pretende construir.

Entendo um *corpo desviante* como todo e qualquer corpo que refuta, consciente e ativamente, a ótica higienizada de um corpo padrão e que desconfigura os recortes sociais operados por uma lógica binária de gênero e sexualidade (do masculino ou do feminino), aliados a outros marcadores, como a branquitude, o culto de religiões cristãs, o sexismo, a classe social etc. É um corpo que escolhe politizar o próprio corpo, a existência e os modos de ser, viver e estar no mundo.

Nesse sentido, acredito que é fundamental também explicar o que compreendo por *corpo padrão*. Em conversas informais com amigos gays, percebo uma necessidade de autoafirmação enquanto *corpo padrão*. Há, no mundo gay, sobretudo nas performances vividas nas grandes capitais do país, uma admiração aos corpos malhados e definidos. De forma geral, o *corpo padrão* corresponde ao corpo fenomenológico, ou seja, aquele corpo que se define só e somente só por uma estrutura musculosa. É o corpo definido que parece não ser atravessado por nenhum outro elemento sociocultural, resumindo-se à estrutura física.

Gays são sujeitos que precisam de autoafirmação e de aceitação – uma vez que formam parte de uma comunidade historicamente silenciada e desprezada. Penso que é bastante problemática a necessidade de se autoafirmar como um *corpo padrão* porque esse modelo de corpo, que é

o contrário de um *corpo desviante*, é a celebração de uma estrutura física que apaga e invisibiliza outros corpos.

São, portanto, *corpos desviantes*: o corpo periférico, favelado, gordo, preto, indígena, afrodiaspórico, cigano, miscigenado, o corpo LGBTQIAPN+, o corpo com deficiência, o corpo feminino, transviado, travestido, o corpo tatuado, o corpo político, dentre toda uma diversidade de corpos que se contrapõem ao corpo padrão, ao corpo modelo, aos estereótipos do corpo ideal. O *corpo desviante* é o corpo que incomoda, que causa repulsa, é o corpo que sangra, é o corpo que morre, é o corpo atacado, é o corpo alvo dos discursos religiosos e conservadores, mas é também o corpo estranho que sintetiza a heterogeneidade, a complexidade e a diversidade da vida humana. Por fim, o *corpo desviante* é o corpo que ousa ser quem é.

A quem me lê, finalizo este texto consciente de que há lacunas de representação e que compartilho uma visão limitada sobre *corpos desviantes*. Diferentes interpretações podem fortalecer o conceito em pauta, uma vez que há outros corpos ainda mais *desviantes* do que os citados por mim.

## REFERÊNCIAS

BENTO, B. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EdUFBA, 2017.

COSTA JUNIOR, J. V. L. **Homossexualidade e autoritarismo**: uma leitura de Herbert Daniel, Osvaldo Bazán e Pedro Lemebel. 2020. 178 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

COSTA JUNIOR, J. V. L. Leituras de Pedro Lemebel sobre Stonewall (Ou algumas notas sobre homossexualidade, capitalismo e latinidade). **Caderno de Letras**, Pelotas, nº 42, p. 165-177, 2022.

DANIEL, H. **Meu corpo daria um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

LEMEBEL, P. **Loco afán**: crônicas de sidário. Buenos Aires: Editorial La Página S. A, 2009.



## ECDISE EPISTÊMICA

Terezinha Oliveira Santos  
Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob)

“Criar, criar (...)  
coragem nas pontas das botas do roceiro,  
força no esfrangalhado das portas violentadas,  
firmeza, no vermelho-sangue da insegurança(...)”<sup>1</sup>  
(Agostinho Neto)

O presente ensaio aloca-se na transitividade direta do verbo, em destaque na epígrafe. É um criar/tecer que tem como objetivo compartilhar e pôr em diálogo algumas reflexões assentadas nas minhas identidades de mulher negra, docente acadêmica, a partir das “construções epistêmicas” (Souto, 2020) que tenho elaborado, utilizado, deslocado, (in) visibilizado, como formas de (re)existência contra narrativas que se querem cada vez mais hegemônicas na manutenção dos seus privilégios e desigualdades sociais. As considerações estão distribuídas em tópicos, cujos nomes advêm do mesmo fragmento poético supra localizado.

### REFLEXÃO “CORAGEM”

Kassandra Muniz (2016) chama-nos a atenção para a necessidade de se discutir a relação entre ciências, linguagem e identidade racial, no

---

<sup>1</sup> Criar. Agostinho Neto. Disponível em: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/agostinho-neto-criar/>. Acesso 10 jan.2023.

campo do fazer científico sobre linguagem, bem como o lugar da pesquisa linguística gestada a partir do ponto de vista negro afrodescendente, na sua proposta de “(...) (des) pensar o peso do colonialismo em nossa forma de fazer ciência linguística (...) (p.783). Leio seu texto e estendo-lhe as minhas mãos, na composição de um gesto circular, cirandeiro, relembando aquando adentrei o espaço acadêmico, em 2004, buscando, e consegui, construir uma produção de conhecimento na qual eu pudesse falar da minha própria existência linguística, das minhas inter/subjetividades, minhas cosmopercepções direcionadas ao contexto da prática em sala de aula de Língua Portuguesa e da formação docente em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trago essa memória para ratificar a relevância pioneira das minhas agências na área da Linguística Aplicada Crítica. Além de ter sido, e continua a ser, uma forma de rejeitar o silêncio, foi/é a minha “devolutiva decolonial”, conceituando esse termo como rasuras na “colonialidade do poder” (Quijano,2005), para alocar meu corpo sentipensante<sup>2</sup> na contra-história da modernidade. O meu corpo é o meu lugar de poder. É ele que me faz ser quem sou. “Eu sou o meu próprio fundamento” (Fanon, 2008, p.190).

## REFLEXÃO “FORÇA”

O ano de 2023 adensa-se no seu simbolismo de lutas, conquistas e resistências sociopolíticas para as populações minoritizadas, visto que, aquele representa o marco histórico dos 20 anos da sanção da Lei 10639/03<sup>3</sup> frente aos princípios estruturais de uma sociedade em sua ordem política, econômica e jurídica de discriminação sistemática a grupos racialmente identificados (Almeida, 2018). Atualmente, sob a minha identidade docente acadêmica/pesquisadora tenho avançado e compar-

---

2 É um termo registrado pelo sociólogo colombiano Fals Borda (2009), a partir de conversa com pescadores de San Martin de Loba, para uma de suas investigações. Um dos homens lhes falou sobre, “pensar com o coração e sentir com a cabeça” como uma energia vital dos povos das águas nas suas conexões com práticas ancestrais, nas lições do rio e do Tempo que lhes ensinam a enfrentar as dificuldades e, ao mesmo tempo, a desfrutar das alegrias que a vida lhes oferece.

3 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 12 jan.2023.



tilhado resultados do meu processo de letramento racial crítico, seja na graduação com estudantes das Ciências Agrárias ou na pós-graduação, nas orientações de pesquisas das pessoas mestradas nas Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS/UFOB) e na Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC/UFBA), onde atuo como colaboradora. Na Extensão, o compromisso com uma Educação Antirracista se dimensiona e assim parcerias acontecem na circularidade dos afetos, diálogos e conhecimentos que se abrem decoloniais porque

“(...) nossas aulas, autorias e atuações como docentes precisam ser rupturas com as histórias coloniais e seus enunciados de horror e violência; uma inscrição no agenciamento de subjetividades outras que promovem a coexistência na diferença. Esse movimento é possível por meio do letramento racial crítico que não traz de modo vazio as imagens de corporeidades negras, numa vã representação para suprir a demanda da branquitude liberal, mas acontece a partir da efetiva prática de racializar os discursos e questionar as injustiças sociais, políticas e econômicas por eles/elas geradas” (Jesus; Soares; Santos, 2021, p.155).

Mais que parcerias, nossas agências podem ser lidas como “aquilombamentos” e, esses, inspirados em Beatriz Nascimento(1985), como práticas políticas de resistência e afirmação identitária; como espaço epistemológico para o cuidado de si e de nós, na troca de experiências e na abertura à recepção de linguagens diversas como estratégias contra hegemônicas, necessárias, no fortalecimento mental cotidiano, visto que o racismo, em seus aspectos social, histórico e político, representado pelo preconceito de cor, a exemplo, persiste no caminho demarcador das relações étnico-raciais, enredando a população negra no “círculo infernal” (Fanon, 2008, p.109,126,181) dos “estereótipos raciais derogatórios” (Moreira, 2019, p. 18), como o único lugar de representação para aqueles corpos, o que afeta sobremaneira seus modos de existência conforme têm apontado os estudos psicossociais.

## REFLEXÃO “FIRMEZA”.

Sem perder de vista o propósito de uma contribuição reflexiva implicada com a construção de epistemes na Linguística Aplicada Crítica (LAC), tenho como objetivo, neste tópico, apresentar, explicar e contextualizar o conceito do que tenho chamado de “*ecdise epistêmica*”, como uma estratégia de ressignificação identitária negra, em prol de rotas psíquicas que nos permitam uma consciência de si, enquanto potência que somos.

Das formas de negar poder, a acentuação do complexo de inferioridade nos corpos negros é uma estratégia colonial que tem nos estereótipos a sua força discursiva (Bhabha, 1998; Fanon, 2008). Memmi (2021) adita que na relação colonialista e colonizado, o opressor precisa envidar esforços incessantes no explicar, justificar e manter “(...) tanto pelo verbo, quanto pelo comportamento, o lugar e a sorte do colonizado, seu parceiro no drama colonial, e, portanto, seu próprio lugar” (p.107). O autor destaca três elementos importantes nessas estratégias:

- i) Descobrir e pôr em evidência as diferenças entre colonizador e colonizado; ii) Valorizar essas diferenças em benefício do colonizador e em detrimento do colonizado; Levando essas diferenças ao absoluto afirmando que são definitivas e agindo para que passem a sê-lo. (Memmi, 2021, P.108).

O que nos leva a inferir que os estereótipos, por si, não têm fundamentos. Em tempos hodiernos de “*Post-Truth*”<sup>4</sup> (Marques, 2022), os estereótipos negativos podem ser considerados como *fake news* coloniais. Essa percepção nos impõe a necessidade de criarmos mecanismos de empoderamento. Ciente da complexidade que envolve esse conceito, aqui o utilizo no sentido derivacional de “*dar poder*”, contido no próprio termo, visto que ele se alinha com as ressignificações postuladas dentro

---

4 Post-Truth foi a palavra do ano de 2016. Uma escolha do Dicionário Oxford, em alusão à fabricação de mentiras, em escala industrial, pelas campanhas do americano Donald Trump e do Britain Exit (Brexit- União Europeia), pelo Reino Unido. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/>. Acesso em 15 jan.2023

dos campos teóricos do feminismo negro e interseccional, em consonância com Gonzalez (1984) Freire; Shor (1986), hooks (2013), Davis (2018), Collins: Bilge (2021); Berth (2021). Em resumo, a consciência de si está atrelada a estágios de empoderamento pois, aquela perpassa pela autoaceitação, autovalorização, autoafirmação, autoconhecimento, autorreconhecimento, no trânsito político entre o individual e o coletivo, rumo a uma transformação social, no sentido de alterar as estruturas sociais vigentes O empoderamento no âmbito individual, por si só, não é suficiente para transformar a sociedade, visto que a libertação é um ato social. Se alguém se liberta, necessário se faz ajudar outras/ outros a se libertarem.

A “ecdise epistêmica” é um processo íntimo de empoderamento. O conceito advém da minha leitura de um fenômeno inerente aos artrópodes, um olhar justificado pela docência num campus de Ciências Agrárias, portanto, uma mirada perceptiva ao que se passa ao meu redor. Tenho olhado para a área da Entomologia, conversado com colegas e vejo que, se quisermos, evitar a “queda do céu” (Kopenawa; Albert, 2015) ou “adiar o fim do mundo” (Krenak, 2019) outras criaturas, a exemplo dos insetos, também, têm muito a nos ensinar na defesa da vida planetária. Precisamos, em especial, fazer uma revisão do conteúdo ideológico desse signo linguístico (Bakhtin, 1999), já que geralmente, quando nele pensamos, seu significado é depreendido como algo indesejável. Essa monovalência nos leva ao “perigo da história única” (Adichie, 2009) e essa nos remete ao racismo e suas dissonâncias, em relação aos corpos que devem ser repelidos, expulsos, eliminados pela sua diferença. Estou afirmando que há uma relação direta entre os corpos que se querem subalternizados e os insetos, porque todos sabemos o que devemos fazer com ambos.

Os insetos estão inseridos na categoria dos artrópodes, espécie na qual ocorre a ecdise, no entanto ela também ocorre em serpentes. Na convergência dos meus propósitos, tenho interesses nas criaturas da entomofauna. motivo daquela ocorrência, esses são revestidos por uma casca, denominada exoesqueleto. A saber, a ecdise, ou muda, ocorre porque esses invertebrados precisam seguir em seu crescimento, ação impedida pela referida estrutura. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que o exoesqueleto se constitui num entrave é uma armadura que os protege contra as injúrias

externas. A característica tutelar daquele escudo é o ambiente favorável para que, silenciosamente, o animal reúna as condições convenientes à sua mudança de tamanho. Ao final, aquela cutícula é deixada para trás e ele garante a sua (re) existência (Gallo *et. al.*, 2002).

“(...) o inseto escapa de sua cutícula velha e expande suas asas e o corpo devido a contrações de músculos abdominais, concentrando” assim o sangue na cabeça e no tórax. A pressão assim criada fere a cutícula, ao longo da ecdise, e o inseto vagorosamente dirige-se para fora do velho tegumento. Uma vez fora da pele velha, o inseto expande a nova cutícula, que ainda é mole e flexível, deglutindo ar ou água, e assim aumenta seu volume (p.129).

Numa analogia, quando digo que meu corpo é, por si, o meu lugar de poder, é porque ali posso realizar a “ecdise epistêmica”, na rejeição a toda narrativa patológica a ele dirigida. Argumento que os insetos nos ensinam formas de aniquilar as ameaças dos estereótipos negativos, na sua função de nos aprisionar em armadilhas psíquicas. Afirmo que a consciência crítica de si, pode criar estratégia de subversão; no modo de negação e manipulação de uma representação e essa forma de poder é exercida nos próprios limites da identidade do corpo, conforme Bhabha (1998).

Apresento o meu conceito de “ecdise epistêmica” como uma deriva íntima, um desvio de rota. É a metáfora para a descolonização mental e sua estreita ligação com acionamentos de mobilidades identitárias, já que o racismo é polimórfico e poliglota (Barros, 2011), logo, o nosso abrir-se em diálogo, no falar de si, com / para o Outro, é um mover que exige a sagacidade ancestral de observar, aprender e apreender sem nos esquecermos do sagrado que há em cada movimento, seus ritmos e pulsações definidos pelo Tempo, que não pode ser aprisionado na matemática das horas, um tempo que não pode ser dimensionado, um tempo espiralar (Santos, 2015, Martins, 2021). O Tempo é o meu compromisso com a vida e essa me diz na voz de quem veio antes que: “Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na

existência. No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente” (Fanon, 2008, p.189). Nesse criar/tecer, assim o fiz.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo da única história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9ª Ed. Trad. Michel Lahud *et.al.*, Hucitec: São Paulo, 1999.
- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliane Livia Reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- BARROS, A. **O racismo é um camaleão poliglota**. São Paulo: Ética, 2011.
- BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza, 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FALS BORDA, O. **Uma sociologia sentipensante para América Latina**. Victor Manuel Moncayo (Org.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso, 2009.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GALLO, D. *et.al.* **Entomologia agrícola**. Piracicaba-Fealq, 2002.
- GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JESUS, L. A.; SOARES, M. R.; SANTOS, T. O. Letramento Racial Crítico na Educação Superior: reexistências possíveis. In: LUCAS, C. H.; SANTOS, T. O. (Orgs.). **Temas Contemporâneos em Ciências Humanas e Sociais**. Curitiba: CRV, 2021, p. 143-156.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARQUES, L. **Lula e o espírito do nosso tempo**. Focus Brasil/Fundação Perseu Abramo. 14.11.2022. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/>. Acesso em: 20 jan.2023.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MEMMI, A. **Retrato do Colonizado precedido de Retrato do Colonizador**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MOREIRA, A. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

MUNIZ, K. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. *In*: Revista **D.E.L.T.A.**, Documentação e Estudos em Linguística Aplicada. Unicamp, v 32, nº 3, 2016, p. 767-786.

NASCIMENTO, B. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Revista Afrodiaspóra: Revista do mundo negro, nº 6-7, Ipeafro, 1985, p. 41-49.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). A colonialidade do poder: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: Incti/UnB, 2015.

SOUTO, S. Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea. *In*: **Revista Metamorfose**, Ihac/UFBA, v. 4, nº 4, jun./ 2020, p.133-144.

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE DECOLONIAL

Naiara Santos Felipe Costa  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ao contrário do que se pensa, a Educação Bilíngue no Brasil não é tão recente. A Educação Escolar Indígena, por exemplo, foi garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), e busca afirmar identidades étnicas e valorizar línguas e conhecimentos indígenas. A Educação Bilíngue para Surdos, assegurada desde 2002 (Lei nº 10.436) e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, propõe a instrução em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com o português como segunda língua. A Educação Bilíngue em Contextos de Imigração, por sua vez, adapta-se às diversas línguas presentes no cenário nacional, desafiando a homogeneidade linguística. Já a Educação Bilíngue de Fronteira, que lida com a complexidade linguística e cultural ao longo da extensa fronteira do país, vem englobando diversas iniciativas desde 2005.

De acordo com a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue<sup>1</sup>, a decisão de implementar a modalidade de ensino bilíngue em um país transcende a esfera pedagógica, sendo moldada por fatores culturais, históricos e econômicos. Nesse sentido, escolas que optam por adotar essa modalidade de ensino deveriam ser reflexo de interações complexas entre esses aspectos. Porém, a demanda mercadológica que temos observado no Brasil nos últimos anos, principalmente nas escolas privadas e

---

1 Disponível em [www.abebi.com.br/bilinguismo-no-brasil/](http://www.abebi.com.br/bilinguismo-no-brasil/). Acesso em: 22 jan. 2023.

sobretudo as que escolhem as aulas em português e inglês, é somente um aspecto desta modalidade de ensino que vem crescendo nos últimos anos e colocando a tão desejada Educação Bilíngue na posição de condição fundamental para sucesso profissional. Megale (2023) explica que

No Brasil, há tempos, a língua inglesa tem sido um produto lucrativo, de desejo e sonho, com promessas de um futuro melhor, razão pela qual o ramo das “escolas bilíngues” tornou-se tão atrativo [...] Essa visão tem permeado as crenças da sociedade sobre os propósitos da Educação Bi/Multilíngue, em geral confundidos com os de programas tradicionais para o ensino de línguas (El Kadri; Megale, 2023, p. 40-41).

Vou me ater a essa Educação Bilíngue que, além do currículo exigido pelo Ministério da Educação, opta por priorizar o ensino de uma língua estrangeira, principalmente, as línguas europeias. Embora não seja atualmente minha área de pesquisa, a Educação Escolar Indígena, a Educação Bilíngue para Surdos, a Educação Bilíngue em Contextos de Imigração e a Educação Bilíngue de Fronteira representam, individualmente, formas de resistência à colonialidade. Em contrapartida, a Educação Bilíngue que privilegia as ditas línguas de prestígio, que constitui também minha área de atuação, está intrinsecamente ligada às colonialidades. Nesse sentido, é essencial discutir e refletir sobre a possibilidade de decolonizar essa perspectiva na Educação Bilíngue. Ademais, antes de elucidar uma possível explicação para o que seria uma Educação Bilíngue Decolonial, é importante diferenciar Ensino de Língua Estrangeira de Educação Bilíngue.

## ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O que se entende por ensino de língua estrangeira é o que tradicionalmente podemos encontrar em centros de idiomas, onde a língua é o objetivo maior e, muitas vezes, o único. Para isso, diferentes métodos são utilizados de acordo com as concepções de ensino dos cursos ou centro de língua estrangeira. Em geral, as turmas são menores do que as turmas



de escolas regulares e são divididas de acordo com níveis de proficiência geralmente baseados no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR), concebido em 1991, por iniciativa do governo federal suíço, e posteriormente apresentado ao Conselho da Europa, em 2001. Sua concepção ocorreu durante discussões sobre a relevância do ensino de idiomas em meio a transformações sociais e à crescente mobilidade internacional. Ao expandir-se na Era Digital, o CEFR revela uma perspectiva europeia, enfatizando línguas e padrões culturais específicos. Isso se traduz em uma manifestação de hierarquias linguísticas e culturais, fortalecendo, assim, as dinâmicas de colonialidade.

Não importa a metodologia utilizada nos centros de idiomas, a língua é vista como um objetivo a ser alcançado para se medirem níveis de proficiência através de avaliações padronizadas, internacionais ou não, dentro de uma carga horária previamente estipulada. Ainda que haja heterogeneidade nas salas de aula, o estudante é alocado em turmas conforme sua idade e nível, via de regra, estabelecido por um teste de nivelamento interno.

O CEFR<sup>2</sup> pretende determinar competências linguísticas dentro de uma escala de seis níveis, do A1 (iniciantes), passando pelo A2, B1, B2, C1 até o C2 (avançados). Com a finalidade de atingir o nível C2, é necessário que o aprendente tenha o dito domínio pleno das quatro habilidades: ler, falar, ouvir e escrever, bem como do uso da língua no que diz respeito às estruturas gramaticais e o léxico.

Há também uma estimativa de carga horária ou horas de exposição formal prescrita para esse contexto de aprendizagem. De acordo com o CEFR, para atingir o nível A1 são necessárias de 80 a 100 horas, enquanto para atingir o C2 se quantifica entre 1.000 e 1.200 horas de exposição à língua.

A partir dessas normativas, podemos perceber que a rigidez do modelo do CEFR não reflete adequadamente à avaliação da aprendizagem em ambientes de Educação Bilíngue. Tais ambientes exigem flexibilida-

---

2 Informações disponíveis em <http://britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 17 jan. 2023.

de para atender às particularidades individuais dos alunos e lidar com a complexidade da dinâmica linguística e cultural das escolas.

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE

É basilar que se entenda que a Educação Bilíngue não deve, ou pelo menos não deveria, priorizar as línguas como objetivo maior ou objetivo final do ensino, e sim utilizá-las não somente para abordar os conteúdos de diferentes componentes curriculares, mas também para facilitar as práticas sociais dos indivíduos envolvidos no contexto escolar. Com efeito, se a língua é ensinada na escola, a sala de aula se torna ainda mais heterogênea, pois não se organiza através de nivelamento e sim dos grupos da educação infantil, dos anos escolares do Ensino Fundamental I e II e das séries do Ensino Médio.

Em julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil<sup>3</sup>. Esse documento, que aguarda homologação desde então, estabelece uma série de determinações para que a escola seja considerada bilíngue, desde uma nova organização curricular, carga horária mínima e máxima oferecida na língua estrangeira, nível de proficiência mínima e formação do corpo docente e nível de proficiência a ser atingida pelo corpo discente. Essas diretrizes apresentam uma série de problemas que revelam um alinhamento preocupante com padrões coloniais. Os exames de proficiência, por exemplo, refletem a imposição de um currículo eurocêntrico e negligenciam e hierarquizam as línguas e culturas.

Mesmo com extensa experiência como professora de língua inglesa tanto em centros de idiomas quanto em escola regular, me senti extremamente desafiada ao me deparar com a proposta de trabalhar conteúdos de diversos componentes curriculares. O desafio parte de todas as direções, primeiramente por eu ser graduada em Letras e não em pedagogia, uma outra questão abordada nas diretrizes, que sugere a substituição de uma

---

3 As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Plurilíngue no Brasil podem ser lidas na íntegra no <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 17 jan. 2023.

graduação pela outra. Para uma prática responsável e possivelmente efetiva eu tenho enfrentado a necessidade de aprender de forma continuada as didáticas específicas dos componentes curriculares, tenho cada vez mais compreendido como funciona este ensino em salas de aula tão heterogêneas, associado ao conhecimento e análise das várias noções de bilinguismo, para então aprender a “descontrolar” o aprendizado e a produção oral em inglês não reforçando monoglossia que pressupõe a separação de duas línguas de um indivíduo, modelo ao qual García (2009) tece críticas. A referida pesquisadora defende que se enxergue o bilinguismo a partir da heteroglossia, quando o sujeito bilíngue é concebido na imbricação das línguas que o constitui. Ao descontrolar o aprendizado eu sou convocada a desafiar métodos tradicionais de ensino de língua, que foram pensados e concebidos no norte global, e passo a ir de encontro à hierarquização e separação rígida entre línguas, a compreender que a escola não é um local previsível e que é lá que os indivíduos vivem situações desafiadoras que incluem conflitos e descobertas e que esse aprendizado transcende o aprendizado de línguas que devem ir além do aprendizado de conteúdos pré-concebidos.

Por conseguinte, precisei desconstruir e reconstruir o que eu entendia por ensino de língua estrangeira e as expectativas de aprendizagem e produção em sala de aula. Um elemento-chave desse novo paradigma foi acolher a prática do *translanguaging* para promover uma integração inclusiva do entorno escolar em harmonia com o ensino de línguas estrangeiras. Para Ricare (2002), “[...] uma abordagem pedagógica heteroglossica/translínque visa alavancar, ou valorizar, a corrente translínque produzida pelos aprendizes; ao mesmo tempo em que se contemplam os parâmetros curriculares e linguísticos”. Ou seja, compreendendo como valorizar quando as estudantes lançam mão de todos os recursos, linguísticos ou não, para que possam trazer à tona as suas subjetividades e participar tanto em situações propostas quanto em situações espontâneas e imprevisíveis, próprias do contexto escolar.

## UM DESPERTAR PARA NOVOS OLHARES NA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Me considero privilegiada por, atualmente, lecionar em uma escola que me dá liberdade para trazer minhas ideias e por não comprar um sistema educacional pré-fabricado, como muitas escolas começaram a fazer. Foi a primeira vez que me senti intrinsecamente motivada a voltar para a academia, estudar e contribuir para a literatura acerca da Educação Bilíngue no Brasil. Estava repertoriada por técnicas de ensino de língua inglesa, superficialmente conectada a questões interculturais, mas não havia tido a oportunidade de estudar e discutir sobre decolonialidade, confesso que nunca tinha ouvido falar nesse termo.

Entendendo os desafios que estavam postos em 2020, ano em que a Covid-19 se tornou pandêmica, a escola propôs que eu começasse a experimentar a implementação da Educação Bilíngue em minhas práticas pelo viés da literatura, já que seria supostamente menos complexo para mim, graduada em Letras. Comecei no mesmo ano os meus estudos na Universidade Federal da Bahia, como aluna especial de mestrado e, depois, participante de grupo de pesquisa, concomitantemente com essa nova forma de lecionar. Na ocasião, ensinava turmas de segundo a quinto ano do Ensino Fundamental 1, e era professora do meu filho João, que estava no segundo ano.

Foi em uma aula remota<sup>4</sup> sobre características físicas de personagens<sup>5</sup> que ele, aos 7 anos de idade, me provocou a enxergar como eu poderia colocar em prática o que estava começando a ler e a compreender na teoria.

---

4 Durante a pandemia, as aulas remotas se tornaram a norma para instituições educacionais em todo o mundo, substituindo as presenciais e utilizando plataformas online para a interação entre professoras e alunas. Essa mudança foi uma resposta às restrições impostas pela Covid-19, possibilitando a continuidade do ensino, embora tenha apresentado desafios como a adaptação rápida às tecnologias digitais e a gestão de horários flexíveis. Vale ressaltar que, em muitos casos, as escolas e universidades particulares tiveram privilégios em comparação às públicas, pois muitas alunas de instituições públicas enfrentaram dificuldades com a falta de acesso equitativo à conectividade e dispositivos tecnológicos adequados para participar efetivamente das aulas remotas.

5 Esta aula fez parte de uma sequência didática cujo projeto interdisciplinar de língua portuguesa e inglesa tem como empreendimento uma exposição de galeria de personagens de livros de turmas bem como suas características em forma de texto descritivo, assim como realizar uma simulação de programa de TV (*talk show*) interativo a serem apresentados na feira literária do colégio.

A apresentação de slides durante a aula tinha como objetivo apresentar e/ou revisar vocabulário e praticar, através de *drillings*<sup>6</sup>, a pronúncia dessas palavras, e trazia, por exemplo, personagens altos, baixos, gordos, magros, e, fadidamente, caí em uma armadilha de escolher uma princesa para representar uma personagem bonita e uma bruxa para representar uma personagem feia. Conhecendo meu filho, respirei fundo quando percebi que ele havia levantado a mãozinha virtual para pedir a palavra:

João: – Ms. Nai, achei esse slide muito machista. Você não sabia que antigamente eles inventavam que as mulheres muito sábias eram bruxas feias e perigosas? Eles faziam isso porque não queriam que as mulheres tivessem direitos de saber mais e até queimavam elas. E por que a bruxa tem que ser feia? Não gostei.

Uma breve hesitação foi o tempo suficiente para que praticamente todas as crianças da turma pedissem a palavra para contribuir com a colocação de João, em geral, concordando com ele. Quando eu contava esse caso para colegas e família, sempre concluía falando que, depois da fala de João, a aula tinha acabado, mas hoje eu entendo que tinha apenas começado.

Em sua proposta de pedagogia engajada, bell hooks aponta para a real valorização da presença de cada um e para a necessidade de “reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica de sala de aula, que todos contribuem” (HOOKS, 2017 p. 18). No final da aula, simplesmente agradei pela conversa e disse que elas estavam certas, mas que eu ia querer conversar mais sobre o tema beleza na aula seguinte.

Imediatamente, iniciei um processo de reflexão sobre o que tinha ocorrido durante a aula e a pesquisar o que poderia fazer com toda aquela inquietação gerada por um slide que seria, como foi por muito tempo, uma forma simples para aprender a palavra *ugly*. Precisei me lembrar dos ensinamentos de hooks e ter coragem de transgredir no meu ato de ensinar.

Apesar de ter assentido que as crianças argumentassem na língua mais confortável, me dei conta de como eu havia produzido um padrão colonial e de como fui insensível ao abordar beleza e feiura de forma

---

6 *Drilling* é uma técnica que consiste em repetições de padrões orais e estruturas.

tão objetiva. Lembrei das palavras de Oliveira (2018), quando reúne as discussões sobre colonialidade e decolonialidade a partir do grupo Modernidade/Colonialidade<sup>7</sup> e sintetiza que

[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Decolonialidade, portanto, é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia [...] Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber<sup>8</sup> (Oliveira, 2018, p. 54).

É possível identificar a tentativa e muitas vezes sucesso da manutenção da hegemonia etnocêntrica europeia em diversas dimensões da vida. Na educação podemos observar nas propostas curriculares e nos materiais didáticos. Como aponta Landulfo (2022) «[...] o currículo é espaço de disputa, pois ele parte de uma tradição seletiva, e é sempre resultado de escolhas de alguém, e, portanto, reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos.» Desta maneira, podemos observar a colonialidade refletida nas formas que conteúdos de cada componente curricular são ensinados e como são abordados nos livros didáticos, ou seja, a partir de que ponto de vista, por exemplo a história é contada, de que saber a matemática e a ciência são compreendidas, que literatura é escolhida, quais são os rostos e os corpos e como esses são retratados nos materiais didáticos e assim por diante.

No que diz respeito à Educação Linguística, mais especificamente no ensino de língua inglesa, a colonialidade se materializa através da busca pelo padrão de inglês, reforçando a “necessidade de se alcançar uma competência linguística baseada [...] no modelo do falante ‘nativo’,

---

7 Grupo formado por intelectuais transdisciplinares latino-americanos que convergiam dentro da proposta decolonial. Destacam-se Enrique Dussel, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Ramón Grosfoguel.

8 Para compreender as noções de colonialidade do ser, do poder e do saber consultar Suleando Conceitos em Linguagens, Decolonialidades e Epistemologias outras (Landulfo, Matos, 2022).

preconizando como falante ‘ideal’ de uma ‘língua nacional’, e na subalternização de falantes que não atingem [...] essa competência” (Espírito Santos e Barros, 2018). De encontro à Educação Bilíngue com visão de língua monoglóssica, Liberali e Swanwick (2020) sustentam que *translanguaging* é considerada uma ferramenta ou expressão de decolonialidade.

Mas, voltando ao meu breve relato, me deparei com o vídeo de Lupita Nyong’o contando a história do seu livro *Sulwe*<sup>9</sup>. Trata-se de um livro infantil sobre identidade e beleza, racismo e colorismo. Após apreciar e me emocionar com a história e contação encantadora da atriz, o plano de aula se concretizou. Tivemos a rica oportunidade de conversar sobre o Quênia, país de origem dos pais da autora e onde ela foi criada, sobre a forma que ela fala inglês e finalmente sobre a história e como a beleza é discutida no livro de belíssimas ilustrações de Vashti Harrison<sup>10</sup>.

Compreendi que promover a Educação Bilíngue na escola é e sempre será desafiador, por outro lado, pode ser uma grande brecha para favorecer a transversalidade e a decolonialidade dos conteúdos didáticos e aprendizado da língua estrangeira. A literatura foi uma via de entrada para perceber que seria possível abranger outras autoras, outros países e outras temáticas. A pequena resistência decolonial se materializou para mim a partir do olhar e da voz de uma criança que não absorveu passivamente o conteúdo e me provocou a discutir sobre estereótipos que subjugarão mulheres no passado. Pequenas resistências decoloniais como essas emergem como atos de questionamento e reflexão diante de contextos e propostas coloniais.

Um exemplo prático para nós professoras e para gestoras de escolas é a indagação sobre a prática de adquirir programas educacionais pré-elaborados. A pergunta “Por que seguir comprando programas prontos?” não busca oferecer respostas definitivas, mas sim problematizar

---

9 Lupita Nyong’o é uma atriz mexicana/queniana vencedora do Oscar de Melhor Atriz Coadjuvante pela atuação no filme “12 Anos de Escravidão” em 2014, produtora executiva e escritora. O vídeo da contação de história do livro *Sulwe* feita pela autora está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vujbTOuzg2Q>. Acesso em: 19 jan. 2023.

10 Vashti Harrison é uma escritora, ilustradora e cineasta americana baseada na Brooklyn, Nova York. Ela nasceu na Virgínia e seus filmes e outras obras de arte estão enraizadas na herança e no folclore caribenhos.

a adoção acrítica de abordagens coloniais e modelos pré-estabelecidos. Ao questionar a compra de programas prontos, surge uma oportunidade para reflexão sobre a origem desses materiais, suas perspectivas culturais embutidas e como podem reproduzir visões hegemônicas. Essa pequena resistência desafia a lógica de adotar soluções padronizadas, convidando a pensar em alternativas mais alinhadas com a diversidade cultural e as necessidades específicas do contexto local.

A Educação Bilíngue Decolonial, conforme concebida aqui, vai além do ensino de línguas, é um convite a repensar e remodelar os currículos. Assim sendo, as línguas e culturas locais são valorizadas como expressões autênticas das subjetividades e sensibilidades das estudantes. Essa visão destaca a educação como instrumento de mudança social e cultural, buscando uma maneira mais inclusiva e justa de promover o compartilhamento de saberes.

Tais manifestações de resistência, mesmo que aparentemente pequenas, têm o poder de gerar diálogos críticos, fomentando a conscientização e incentivando práticas mais inclusivas e contextualmente relevantes. Ao questionar o status quo, as pequenas resistências decoloniais contribuem para a desconstrução gradual de estruturas coloniais, abrindo espaço para abordagens mais autênticas e emancipadoras no campo educacional.

Meu compromisso dali em diante se tornou desenvolver projetos, sequências didáticas e planos de aula de todos os componentes curriculares que sejam socialmente relevantes e significativos. Conteúdos que possam permitir uma possível transformação de visão de mundo das crianças e adolescentes com quem trabalho e por conseguinte minha também, na direção de fomentar discussões que possibilitem a promoção de uma sociedade respeitosa, antirracista, amorosa, justa e equânime.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB no 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos Secad, v. 3, 2007.

EL KADRI, M.; MEGALE, A. (org.). **Escola bilíngue** [livro eletrônico]: (trans) formando saberes na educação de professores. 1ª Ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

ESPÍRITO SANTO, D. O.; SANTOS, K. B. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. Calidoscópio. Vol. 16, nº 1, jan/abr 2018.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando Conceitos e Linguagens**. Decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

LIBERALI, F.; SWANWICK, R. **Translanguaging as a Tool for Decolonizing Interactions in a Space for Confronting Inequalities**. D.E.L.T.A., nº 1-26, p. 36-3, 2020.

MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, A. H. (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

OLIVEIRA, L. F. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

RICARTE, V. Inflexões no Ensino sob uma Perspectiva Translíngue: A Relação entre Línguas no caso da Educação Bilíngue Português-Inglês. *In*: LIBERALI, F.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. A. (org.). **Por uma Educação Bi/Multilíngue Insurgente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.



## EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL

Carolina Pizzolo Torquato  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Não escrevo este texto em terceira pessoa: escrevo em primeira pessoa, como ato político e como gesto decolonial<sup>1</sup>, sem camuflar a perspectiva e a subjetividade que subjazem a todo discurso. A perspectiva deste breve ensaio não é neutra, não é apolítica e tampouco é a-histórica: é a perspectiva de quem aprende e ensina língua italiana no Brasil com o desejo de não repetir a prática colonialista, eurocêntrica e racializante, tão arraigada no ensino de línguas europeias.

Pretendo escrever este texto na língua brasileira contemporânea com o necessário cuidado de não ferir, excluir, deslegitimar ou desumanizar qualquer existência. Afirmando que espero poder fazer isso porque me esforço nesse sentido: é um exercício constante aprender a acolher toda a diversidade de vida existente e latente na biosfera da qual somos parte. Contudo, reconheço que, a despeito desse meu desejo, não estou isenta de reproduzir preconceitos que são estruturais e que, por isso mesmo, foram por mim incorporados – dentro do corpo, literalmente. Desaprender preconceitos é um (des)caminho decolonial contínuo, sem fim.

Este ensaio começa com um metatexto e com um não em letra maiúscula para fazer oposição ao projeto colonial e para lembrar, já de partida, que língua é poder e que é preciso aprender a dar ênfase ao não

---

1 Como em Kilomba (2019).

diante das diferentes formas de opressão colonial, incluindo as violências praticadas por nós através da linguagem. Procuo, agora, desdobrar essa reflexão relacionando a (de)colonialidade à educação linguística como uma introdução ao tema, abrindo a discussão para futuras e necessárias pesquisas (e práticas) no ensino de línguas no Brasil.

## O FIM DO COMEÇO

Quantas vezes, ao longo de nossas vidas, alguém nos impactou profundamente com a sua fala? Com a palavra se fere e com a palavra se cura; o ódio pode começar com as palavras (não) ditas, o amor também. Tudo o que se faz, se faz com a linguagem. Saber dar nome às coisas, saber nomear os afetos, encontrar palavras para o que vivemos, sentir o efeito do que é dito no próprio corpo: tudo isso nos atravessa.

No contexto brasileiro, no lugar de pessoas colonizadas, a relação com a linguagem é ainda mais controversa<sup>2</sup>, porque falamos a língua que foi violentamente imposta pelos colonizadores. Entretanto, a nossa fala não se restringe à língua: inclui o corpo, todas as expressões da arte, os símbolos, os afetos, o inconsciente, os sonhos. Afinal, de que são compostas as nossas memórias afetivas (aquelas que nos afetam), se não pela linguagem?

Como indica a Psicanálise, uma pessoa quando fala sempre diz mais do que pensa que diz – e sempre diz menos do que gostaria. Quando dizemos a palavra “homem” como sinônimo de “pessoa”, por exemplo, falamos da misoginia que incorporamos, tão evidente no uso generalizado das formas masculinas como categoria supostamente universalizante. Por outro lado, quando fazemos um uso binário da língua, reduzindo as pessoas à performance masculina ou feminina, falamos da nossa transfobia e da nossa discriminação em relação às pessoas não binárias. Como nos ensina Ailton Krenak<sup>3</sup>, quando dizemos “humanidade” em referência apenas às pessoas *Homo sapiens*, falamos do antropoceno e do especismo que reproduzimos cotidianamente.

---

2 Há mais de meio século Frantz Fanon (2020) já havia elucidado a relação intrínseca que se estabelece entre o colonialismo e a linguagem e, mais especificamente, a relação que os povos colonizados estabelecem com a língua de povos colonizadores.

3 Cfr. Krenak, 2020.

A esse respeito, tomo como exemplo uma árvore jurássica quase extinta pelos colonizadores: a araucária (*Araucaria angustifolia*). Dela dependem inúmeras outras espécies vivas; é uma árvore muito alta e longeva (pode viver bem mais de dois ou três séculos), habita esta terra há cerca de 200 milhões de anos, antes da deriva dos continentes e muito antes de o *Homo sapiens* surgir na biosfera. A araucária também pode nos ensinar sobre a colonialidade. Muitas espécies animais e vegetais dependem da araucária para se alimentar e para viver; o mesmo não pode ser dito de nós, povos “ocidentais” ou “civilizados”: nós, ao contrário, vampirizamos todas as formas de vida do planeta. A araucária é mais antiga e mais longeva, é mais alta e mais relevante: por que razão alguém que vive mais do que nós e é mais importante para outras vidas deveria ter a sua existência ameaçada de extinção e a sua vida reduzida a “recurso natural”? Algum corpo pode ser reduzido ao estatuto de “recurso” a ser explorado, mutilado, aniquilado, exterminado? Alguma vida pode valer mais do que outra? Algum ser vivente pode ser definido como propriedade ou como objeto?

Parece ser esse o cerne do projeto colonial: as vidas são reduzidas a coisas a serem usadas, a obstáculos a serem destruídos, a inimigos a serem exterminados. No colonialismo, as vidas são desumanizadas e dizimadas, especialmente as vidas dos povos originários, as vidas das florestas, das pessoas negras, das mulheres, dos rios, das montanhas. No regime colonial-capitalístico<sup>4</sup>, muitos corpos são subalternizados porque não correspondem ao modelo cis-heteropatriarcal imposto pelos seus interesses econômicos. Há símbolo maior que chamar um continente com o nome de seu invasor?

A gerações inteiras foi ensinado e repetido que o território que habitamos foi “descoberto” por portugueses. A chegada dos portugueses marca, na verdade, um grande trauma, uma ferida colonial<sup>5</sup> que permanece aberta nas veias sociais dessa terra que invadimos, ocupamos e exploramos. A chegada das caravelas não representa o começo da história brasileira; na verdade, representa o fim do começo: o fim de um outro mundo que existia e que deixou de existir porque foi invadido, saqueado, arrasado, destruído.

---

4 Cfr. Rolnik, 2018.

5 O termo foi usado por Kilomba (2019).

À invasão se deu o nome de “descoberta”; ao saque se deu o nome de “conquista”; a torturadores, estupradores, ladrões e genocidas se deu o nome de “desbravadores”; ao extermínio de populações inteiras que aqui habitavam há milênios e que tinham os seus próprios modos de viver, ao aniquilamento dos seus saberes ancestrais e das suas línguas e culturas, a todo esse rastro de violência se deu o nome de “processo civilizatório”; à escravização de povos sequestrados se deu o nome de “miscigenação”. Nessa dinâmica evolucionista, que supõe uma hierarquia entre povos, as palavras são usadas para distorcer os fatos e para deslegitimar qualquer tentativa de resistência à violência; narrativas e ficções (e fixações) são criadas e repetidas à exaustão para justificar e, mais do que isso, para naturalizar a violência, a expropriação, o racismo, a misoginia, o especismo, a desumanização.

No Brasil de 2023 os povos indígenas ainda lutam pela demarcação das suas terras e ainda são alvo de extermínio do regime colonial-capitalístico, hoje executado pela grilagem, pelo garimpo, pelo agronegócio e pelo próprio Estado. A população negra também continua sendo alvo das políticas de morte. A despeito de não sermos mais colônia de exploração dos portugueses, mantemos uma dinâmica colonial de matar gente, cavar terra, queimar florestas, destruir biomas milenares, encher os rios e os lençóis freáticos de veneno (agrotóxicos, mercúrio, microplástico), produzir toneladas de lixo a cada dia, impermeabilizar tudo de asfalto e de concreto, mutilar as raras árvores que resistem nas cidades para fazer passar a fiação elétrica e o cabeamento. Afinal, o que nos distingue dos colonizadores?

Não é apenas a nossa língua que está permeada pela colonialidade, mas toda a linguagem que nos constitui. Com efeito, a colonialidade foi por nós incorporada e está nos nossos corpos (e nas nossas corpos), no nosso inconsciente e até nos nossos sonhos, reduzidos apenas a sonhos coloniais, distantes dos sonhos do povo Yanomami<sup>6</sup> – com o qual temos muito a aprender. O conceito de colonialidade é amplo demais, em tempo (mais de meio milênio), em espaço (dois hemisférios) e nos seus efeitos; de fato, o tema abrange todos os campos da nossa existência subjetiva e

---

6 Cfr. Kopenawa, 2015 e Limulja, 2022.

coletiva: por isso, aqui cabem apenas algumas reflexões sobre como o ensino de língua se entrelaça a todas essas questões.

## O COMEÇO DO FIM

Temos, como se sabe, um longo passado pela frente. A colonialidade, alimentada pela cristianização e pela expansão global do capitalismo<sup>7</sup>, com todo o seu instrumental linguístico, narrativo e imaginário, nos fez incorporar a sua gramática e a sua perspectiva. Assim, no Brasil contemporâneo, a opressão colonial ainda é naturalizada e perpetuada na perversa desigualdade social, sendo vivida de forma mais intensa nas relações de raça, gênero, classe e orientação sexual. Hoje sociedades colonizadas como a nossa subjagam, exploram e matam em seu próprio nome os seus próprios membros: é o que fazemos com a população negra, com os povos indígenas, com as populações do campo, com as mulheres, com as pessoas LGBTQIA+, com a população em situação de rua, com as pessoas encarceradas, com pessoas idosas e com todos os grupos sociais que estão nas periferias econômicas ou às margens do poder.

No Brasil escravocrata<sup>8</sup>, a expectativa de vida de um homem negro escravizado no campo era de 25 anos; no Brasil contemporâneo, a expectativa de vida de uma pessoa trans é de 35 anos. Passam os séculos, permanece a perversa violência colonial – que também está viva na educação, na produção de conhecimento e no ambiente acadêmico: as universidades continuam sendo um reduto da branquitude, em proporção inversa às prisões e aos manicômios nos quais pessoas negras estão encarceradas em massa.

Talvez não haja nada mais relevante e efetivo para a continuidade ou para a ruptura do projeto colonial do que o uso que se faz da linguagem, afinal, a colonialidade não se sustenta só de sangue e de morte física, mas também de morte simbólica, psíquica, cultural. Todas essas formas de violência colonial se entrelaçam, de algum modo, com a língua e com a subjetividade: um exemplo disso é a resistência (inclusive

---

7 Cfr. Federici, 2017.

8 Cfr. Schwarcz, 2019.

pela força de decretos) ao uso da linguagem neutra, que incorpora na língua a legitimidade da existência de pessoas trans no Brasil. Assim, coibir o uso inclusivo de gêneros significa, em última análise, negar o direito à existência de pessoas que transcendem a cisnormatividade, com todas as consequências políticas, sociais e subjetivas que culminam na desumanização de identidades dissidentes. As palavras, portanto, têm imenso poder – na macropolítica e na micropolítica<sup>9</sup> dos afetos – e impactam diretamente as nossas vidas. Com palavras se faz política, se faz e se desfaz comunidade, se faz violência e se faz resistência e arte.

Falar uma língua nunca é falar uma língua com neutralidade<sup>10</sup> ou com imparcialidade, razão pela qual um ensino de línguas que não se implica com as questões sociais e éticas da contemporaneidade é alienante e reprodutor da gramática colonialista: alienante justamente porque destitui o sujeito de historicidade e de subjetividade. Se a língua tem o poder de acolher ou de excluir existências, saberes e cosmologias, o ensino de línguas inevitavelmente lida com o desafio de transitar entre culturas sem tomar a alteridade como necessariamente inferior ou superior. Em outras palavras, o ensino de línguas pode e deve significar um encontro com a alteridade, sem que esse encontro resvale, no entanto, para uma comparação hierárquica das línguas-culturas.

O que a Antropologia nos ensina, e o que deveríamos aprender também no ensino de línguas, é que a alteridade, em si, não significa inferioridade ou superioridade. O que pode produzir a ideia de uma cultura superior é, na verdade, a perspectiva a partir da qual se observa, se investiga e se pretende qualificar uma cultura ou um povo; assim, quem julga, por exemplo, a cultura europeia como superior, pressupõe pertencer a uma cultura hierarquicamente inferior. Essa é uma posição na qual frequentemente nos colocamos, docentes e discentes de línguas europeias, nas salas de aula: há um desejo de saber que, muitas vezes, se deixa limitar pela sensação de não saber o suficiente. Não se sentir à altura daquela língua-cultura que aprendemos – ou seja, se sentir abaixo, em nível inferior – diz muito da nossa ferida colonial.

---

9 Cfr. Rolnik, 2018.

10 Cfr. Freire, 2019.



Aprender e falar uma língua é, nesse sentido, tomar uma posição (nem sempre consciente) no processo histórico da colonialidade. Usar palavras, (re)contar histórias, articular discursos, incorporar gramáticas e (re)escrever narrativas é necessariamente se implicar diante da herança colonial como forma de elaborar o passivo acumulado em séculos de luto e de violência. O desejo é o de se implicar para apressar o começo do fim da colonialidade, mas aqui, vale lembrar que, no mundo e nos dias em que vivemos, a colonialidade está colocada para todos os povos, ou seja, a educação linguística decolonial se faz numa encruzilhada: de um lado, no trabalho de nos livrarmos de uma secular inferiorização em relação às línguas-culturas europeias; de outro, no esforço de não resvalar para uma homogeneização e demonização dessas culturas.

Tão importante quanto retomar a nossa própria subjetividade é não denegar ao outro a sua humanidade, mas reconhecer que também nessas culturas outras há diferenças importantes, desigualdades desumanizadoras e violências coloniais. Relativizar o conhecimento que temos de uma determinada cultura implica ponderar sobre o que ignoramos, sobre o que não sabemos a seu respeito. Todo etnocentrismo priva o outro de humanidade, por isso, transitar entre línguas é (ou deveria ser) aprender que a diferença entre as culturas e os povos não é de ordem hierárquica, mas natural. Na encruzilhada do ensino decolonial de línguas, o encontro com a alteridade não deve nunca abrir espaço para qualquer etnocentrismo – embora ele esteja sempre à espreita.

## REFERÊNCIAS

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu editora, 2020.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUERRA, A. M. C.; GOES e LIMA, R. (Orgs.). **A psicanálise em eclipse decolonial**. São Paulo, 1ª ed. 2021.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMULJA, H. **O desejo dos outros**: uma etnografia dos sonhos yanomami. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: 1ªed. 2018.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

## ESPAÇOS DE FALA

Viviane Pires Viana Silvestre  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Violência é uma língua que não acaba de se soltar.  
Quem não tem, por acaso, voz? Quem não grita?  
Não, não é dar a voz: é escutá-la ali, onde já se fazia presente.  
(Carlos Skliar, em *A escuta das diferenças*, 2019, p. 84)

Gostaria que a discussão que trago neste texto fosse desnecessária. Escrevo com a esperança de que um dia esta discussão se torne obsoleta, pelo fato de já se fazer inerente a qualquer práxis educativa. Por ora, no entanto, ela (ainda) se faz premente.

Tenho me dedicado à formação de professoras/es de línguas há pelo menos 20 anos (exatamente metade da minha existência; só agora me dei conta disso!). Ao longo destes anos, algo que tem nutrido meu desejo de seguir neste caminho é o reconhecimento de que nosso trabalho na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas tem o potencial de contribuir na construção de um mundo menos sofrido. Em sintonia com a epígrafe que abre este texto, indago: *Como tornar a sala de aula de línguas um lugar menos violento, onde as línguas acabam de se soltar e os gritos são escutados?* O encontro com perspectivas críticas em Linguística Aplicada, pautadas na práxis problematizadora (Pennycook, 2001, 2021), atreladas aos estudos decoloniais latino-americanos (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Mignolo; Walsh, 2018)

e fundamentadas em ontoepistemologias suleadas do Centro-Oeste do Brasil, me permitiu propor em minha tese de doutoramento<sup>1</sup> o construto *espaço de fala* como um *esforço decolonial* na formação crítica docente e educação linguística crítica.

Compreendo *espaço(s) de fala* “como tempo e lugar de insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos” (Silvestre, 2017, p. 165) em nossas salas de aula (de línguas). Cabe ressaltar que a escuta atenta está imbricada no conceito, uma vez que a emersão de diferentes vozes e saberes precisa estar atrelada à sua escuta com sentido.

Por vezes, as salas de aula, nos mais diferentes contextos educacionais, se figuram como espaços homogeneizantes, avessos às diferenças, em que seres e saberes são desmerecidos em detrimento de outros. Essa configuração tolhe, oculta e apaga subjetividades, cosmovisões e modos de ser/estar/tornar-se no mundo que não estejam em consonância com uma tal matriz colonial de poder (que é racista em sua essência). Se nos atentarmos para o fato de que a instituição escola - e, por conseguinte, a instituição universidade - é fruto do projeto colonial, entendemos por que isso ocorre. Como nos advertem Rezende *et al* (2020, p. 20): “O ensino e a formação, neste território, têm um peso ideológico da transmissão de um saber de cultura a um povo despossuído de cultura”, ou seja, de alguém que detém o conhecimento válido e certo a alguém destituído de qualquer saber. “Isso é um entendimento do que foi a colonização e de como essa colonização permanece no que nós estamos chamando de colonialidade”, afirmam as autoras.

Ora, identificado esse indício de colonialidade conferido à escola/universidade, um modo de confrontá-lo seria justamente *coconstruir* na formação docente e em nossas salas de aula (de línguas) “tempo e lugar de emersão e escuta atenta de distintos saberes na construção de saberes outros, fundamentados em uma lógica plural e dialógica de construção de conhecimentos” (Silvestre, 2017, p. 253). Nas palavras de Rezende

---

1 Defendida em 2016 pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, sob orientação da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, e publicada em livro em 2017.

(2017, p. 287), “[p]romover espaços de fala e garantir o merecimento da escuta é conferir poder, é decolonialidade do poder”. Como nos lembra Walsh (2013, p. 67), a “decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir”. No entanto, ainda que assumamos o projeto decolonial em nossa práxis, é preciso reconhecer que estamos imersas/os na matriz colonial de poder e é por isso que assumo a *coconstrução de espaços de fala* como um *esforço decolonial* de nos desprender dessa matriz que impera nas mais diferentes facetas de nossas vidas.

Nos *espaços de fala*, que são *coconstruídos* local e coletivamente – e não simplesmente promovidos pela/o docente –, faz-se imprescindível importar-se com o dito, que não se reduz às palavras sonorizadas/sinais gesticulados, mas a todos os sentidos inerentes a elas/es: Saberes, identidades, emoções, ontoepistemologias e cosmovisões ali presentes/expressas. Esse movimento – *importar-se* – nutre um senso de pertencimento às pessoas que *coconstroem* esse(s) espaço(s), não isento(s) de tensões e conflitos. Daí a necessidade de estarmos atentas/os a como cada uma/um compreende e se sente ali, uma vez que “se posicionar nesses *espaços de fala* pode se mostrar um processo árduo, conflituoso e desafiador” (Silvestre, 2017, p. 170), consequência das muitas colonialidades que nos constituem.

Com Rezende (2022, p. 193-194), aprendemos que

[c]omo toda existência é política (Arendt, 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 posicionamen-

tos na vida e no mundo, nas diversas relações socioculturais estabelecidas.

Por isso, nos cabe refletir recorrentemente: *Que formação de professoras/es de línguas queremos? Para quem? A favor de quê/ quem? Contra quê/quem? Quem pode falar em nossas aulas? Que seres e saberes estão evidenciados em nossos currículos e nos materiais que usamos/criamos?* O mestre Freire (2020, p. 195) nos ensina que “o esforço de diminuir a distância entre o que a gente faz e o que a gente diz [...] chega a um limite tão grande que o que você diz já é o que você faz e o que você faz é a expressão do que você diz”, uma questão de coerência indispensável à práxis docente, ele afirma. “Um outro saber que o professor deve ter é *saber que precisa aprender a escutar*” (Freire, 2020, p. 196, ênfase no original), completa o mestre. Em suas palavras, “[o] professor que nunca sabe mudar do “ao” ao “com” se perde profundamente na contradição, portanto, na falta de coerência. [...] Esse exercício de *falar a* a *falar com* implica necessariamente aprender a escutar” (Freire, 2020, p. 196, ênfase no original). E não se trata de qualquer escuta, mas uma *escuta empática*: “o escutar com o coração o pulsar silencioso da alma d@s sobreviventes do genocídio, o *desvozeio* histórico do linguicídio e do epistemicídio, que ainda perdura nessa sociedade perversa e injusta (Rezende, 2017, p. 285, ênfase no original). Esse exercício de aprender a escutar exige, portanto, aprender a desaprender (Andreotti, 2013).

Nos diferentes coletivos docentes de que faço parte<sup>2</sup>, temos constantemente nos desafiado a construir *espaços de fala* em nossas vivências na formação crítica de professoras/es de línguas. Dos muitos trabalhos desses coletivos, destaco quatro como amostra. Começo pelo trabalho desenvolvido por Rosa-da-Silva (2021) em sua tese de doutoramento: *A pesquisadoraformadora* discute com singular beleza e intensidade os movimentos decoloniais coconstruídos em uma experiência de estágio de língua inglesa no curso de Letras e destaca como as rodas de conversa

---

2 Grupo de estudos interinstitucional “Transição” (UFG/UEG), Grupo de estudos “Integra” (UEG), GEPLIGO (UEG/UFG/Seduc-GO/SME-Goiânia), Grupo de pesquisa “Rede cerrado de formação crítica de professoras/es de línguas” (UFG/UEG/UnB/UFR/CNPq), Rede de pesquisa “Projeto Nacional de Letramentos” (USP/CNPq), entre outros.

(52 no total) sobre as vivências no estágio constituíram *espaços de fala* das/os agentes da pesquisa (entendida como uma escrevivência). Sabota (2021), por sua vez, compartilha como suas aulas de inglês no curso de Letras se tornaram *espaços de fala* por meio do sensível trabalho com temas vivenciais, mesmo em contexto de aulas remotas, dado o momento de extrema fragilidade e limitações ocasionadas pela pandemia da Covid 19. Em Pessoa *et al* (2022), encontramos relatos de um importante e urgente movimento de aproximação entre universidade e escola, no escopo da educação linguística crítica, fruto das ações de três grupos de estudos<sup>3</sup> com professoras/es de inglês e outras línguas, os quais têm se mostrado *espaços de fala* em que são problematizados coletiva e horizontalmente os sentidos de *ensinaraprender* língua(s) na escola. Por fim, ressalto o forte e afetuoso trabalho de formação docente discutido por Ramos-Soares (2023) em sua dissertação de mestrado, por meio do qual conhecemos como um *alpendre* se destacou como um *espaço de fala* de licenciandas/os em Letras em movimentos de corporificar suas vivências na educação linguística crítica.

Todos esses trabalhos são embasados em ontoepistemologias suleadas do Centro-Oeste brasileiro e demonstram a potência de nossos esforços na construção coletiva de uma formação *outra* de professoras/es de línguas em nosso local. Espero que este texto possa ajudar a nutrir o desejo de seguirmos construindo, por meio de nossas práxis na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas, um mundo menos perverso. Por isso, gostaria que o construto *espaço de fala* fosse difundido na Linguística Aplicada “não para concordar, mas para superá-lo, para ir mais além ou para ficar com ele” (Freire, 2020, p. 197), para que houvesse mais *envolvimento* na práxis docente. Como sabiamente nos alerta o intelectual indígena Krenak (2020, p. 24, ênfase adicionada): “Temos que parar de nos *desenvolver* e começar a nos *envolver*”.

---

3 Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás (GEPLICO), Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (GEPLIMT) e Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal (GEPLIDF).

## REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, V. O. Renegotiating epistemic privilege and enchantments with modernity: the gain in the loss of the entitlement to control and define everything. **Social policy, education and curriculum research unit**. North Dartmouth: Centre For Policy Analyses/UMass, Dartmouth, 2013. p. b-s.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality**. Durham: Duke University, 2018.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical re-introduction. New York/London: Routledge, 2021.
- PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Universidadescola e educação linguística crítica**: compartilhando vivências dos Geoplis GO, MT e DF. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.
- RAMOS-SOARES, W. **Alpendre como um fazer docente outro**: corporificando vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s. 2023. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2023.
- ROSA-DA-SILVA, V. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa**: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública. 2021. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2021.
- REZENDE, T. F. Posfácio. In: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes, 2017. p. 279-289.
- REZENDE, T. F.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R.; SABOTA, B.; ROSA-DA-SILVA, V.; SOUSA, L. P. Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks**: Revista de Letras e Artes, v. 20, nº 1, p. 15-27, 2020.



REZENDE, T. Geo-ontopistemologia decolonial. *In*: MATOS, D.; LANDULFO, C. (Org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 191-200.

SABOTA, B. **Esperança equilibrista**: educação linguística crítica em busca de conexões no ensino remoto. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HzJa3K-usDo> Acesso em: 09 mar. 2023.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes, 2017.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-68.



## GLOTOPOLÍTICA

Xoán Carlos Lagares  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

A origem da política linguística como área de conhecimento e pesquisa, associada enquanto campo de saber aplicado à sociolinguística, surge nas décadas de 1950 e 1960, em contextos pós-coloniais, na África e na Ásia (Spolsky, 2012). O seu objetivo, de acordo com a ideologia monoglóssica que caracteriza o estado nacional moderno, é instaurar uma ordem (e uma hierarquia) linguística em sociedades multilíngues, nos novos países em formação. Para isso, a distribuição de funções sociais entre as línguas em uso e o “equipamento” (Calvet, 2007: 61-70) dos idiomas locais para dotá-los de algum grau de reconhecimento oficial são vistos como uma necessidade política associada à ideia de “modernização”. A língua de colonização costuma ser consagrada como língua oficial pelas constituições políticas dos novos estados, em muitos casos, junto com outra língua de uso estendido ou própria de algum grupo de poder local. Esse reconhecimento é fundamental para a sua utilização pela burocracia estatal e pelo sistema educativo. A hierarquia no reconhecimento de línguas se dá, frequentemente, designando como “línguas nacionais” alguns idiomas autóctones falados, por exemplo, em volta da capital do país ou por grupos culturais com influência no exército, na educação ou no controle da riqueza (Kaplan e Baldauf Jr., 1997: 16). O idioma de colonização, em todas essas situações, costuma ocupar um lugar privilegiado em tudo aquilo que diz respeito à administração do Estado.

Nesse contexto, pesquisadores em política linguística participam, enquanto especialistas, do “planejamento de status” das línguas, elaborando planos de ação para a extensão de funções sociais de algumas línguas, fixando objetivos e estratégias e aplicando princípios de administração econômica e política, com técnicas formais de avaliação, análise do contexto macroeconômico e cálculo da relação custo-benefício. O “planejamento de corpus”, por outro lado, supõe a criação de equipamentos linguísticos para tornar essas línguas adequadas para as novas funções: desenvolvimento de sistemas ortográficos, elaboração de gramáticas e dicionários, assim como de livros didáticos para o seu uso no sistema de ensino.

Tal visão da política linguística, relacionada exclusivamente à ação do Estado, realizada verticalmente, une de forma estreita *política* e *planejamento*, sendo que, nesse modelo tecnocrático, a tomada de decisão se localiza em outro lugar, cabendo apenas aos linguistas que participam do processo a definição das estratégias de gestão, a serviço do poder político. Segundo Rubin e Jernudd (1971: XVI), enquanto empreendimento técnico, o objetivo do planejamento é “resolver problemas e se caracteriza pela formulação e avaliação de alternativas para resolver problemas de linguagem, para encontrar a melhor (ou ótima, mais eficiente) decisão”.

Nessa formulação está ausente, precisamente, a dimensão política da linguagem, ao não se definir por que ou para quem uma decisão seria a melhor e mais eficiente, e ao desconsiderar completamente os interesses em jogo e as forças sociais que agem para a implementação (ou não) de uma determinada política de Estado.

O próprio desenvolvimento da área vai introduzindo questões que são centrais para um entendimento dessa dimensão política da linguagem, como diz Silva (2013), colocando em pauta as relações de poder que se expressam nas relações linguísticas e as questões identitárias e culturais implicadas em todo e qualquer conflito idiomático. Na década de 1970, à luz de teorias críticas e pós-modernas, são questionados pressupostos que se baseiam numa suposta neutralidade das descrições sociolinguísticas. Conceitos como “falante nativo”, “língua materna” ou “competência

linguística” e teorias linguísticas adotadas pelos planejadores, longe de serem ferramentas neutras e objetivas, constituem uma base problemática para lidar com situações multilíngues. O seu uso corresponde a uma visão eurocêntrica e monolíngue da realidade linguística e, ao cabo, como diz Ricento (2006: 13-14), contribuiu para dar uma aparência de racionalidade à imposição das línguas de colonização, com seus interesses econômicos associados, sobre as comunidades linguísticas locais.

Roger Cooper (1997: 60), que define o planejamento linguístico como o conjunto de esforços deliberados para influir no comportamento de outras pessoas, naquilo que diz respeito à aquisição, estrutura ou funções das suas línguas, reconhecia já a necessidade de agir como os detetives dos romances policiais à hora de pesquisar no âmbito das políticas linguísticas: perguntando quem se beneficia realmente do planejamento e sobre que aspecto da vida social ele tem um impacto efetivo. A própria noção de planejamento vai sendo substituída pela menos determinista ideia de “gestão”, sendo contemplados também vários níveis e âmbitos de intervenção para além do Estado, tais como uma família, uma escola, um bairro, uma igreja, um lugar de trabalho etc (Spolsky, 2009).

É nessa virada sobre a concepção da política linguística que se deve entender, no meu parecer, a proposta terminológica dos sociolinguistas franceses da Université de Rouen, Jean Guespin e Jean-Baptiste Marcellesi (1986), que em seu artigo-manifesto “Pour la glottopolitique” defendem uma visão mais ampla, e mais engajada, do estudo da dimensão política da linguagem. Na sua proposta, eles definem a *glotopolítica* como um termo que designa “as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso” (Guespin e Marcellesi, 1986: 5). Isso implica renunciar a um “ideal abstrato de língua” para prestar atenção às práticas de linguagem e à sua relação com as práticas sociais. Ao enxergarem de forma integrada o linguístico e o social, eles concebem a glotopolítica como uma perspectiva necessariamente transdisciplinar, capaz de observar as consequências sociais das intervenções sobre a linguagem e também as consequências linguísticas de qualquer mudança social:

O conceito de glotopolítica dá conta de um eixo vertical, ligando o fato normativo ou antinormativo aparentemente mais insignificante aos fatos mais salientes de política linguística. Cobre também um terreno horizontal muito mais vasto do que aquele coberto pela noção de política linguística, pois a inovação glotopolítica nem sempre é percebida como tal: toda decisão que modifica as relações sociais é, do ponto de vista do linguista, uma decisão glotopolítica (Guespin e Marcellesi, 1986: 15).

Como diz José del Valle (2017), a normatividade é um aspecto central quando se concebe a linguagem em sua dimensão sócio-política, tanto no que diz respeito às intervenções padronizadoras, no ponto mais alto desse eixo vertical (que podemos identificar com os fatos mais salientes de política linguística: elaboração de gramáticas e dicionários, imposição de sistemas ortográficos etc.), quanto no que se refere aos fatos (anti) normativos “aparentemente mais insignificantes”: pequenas coerções, violências simbólicas ou atos diversos de “higiene verbal” que se dão não apenas de forma institucionalizada, mas também em “relação às práticas metalinguísticas cotidianas” (Cameron, 1995: 2).

O terreno horizontal, que iria além do que se identifica como política linguística, se refere aos efeitos nas relações linguísticas que qualquer modificação nas relações sociais pode suscitar. Isso amplia consideravelmente o escopo das análises glotopolíticas, exigindo dos linguistas um deslocamento em relação ao seu objeto de estudo, que não é mais a língua concebida como um sistema autocontido, considerado para além da realidade social, mas uma instituição construída historicamente, cujo controle está em permanente disputa, inseparável das tensões identitárias, econômicas e culturais que atravessam a sociedade.

A política de demarcação de terras indígenas no Brasil, por exemplo, não pode ser considerada uma “política linguística”, mas não custa reconhecer que ela tem efeitos políticos evidentes nas relações linguísticas das comunidades afetadas, que precisam de seu território para poderem existir enquanto tais. Nesse sentido, a aprovação da proposta do “marco

temporal” (segundo a qual os povos indígenas só teriam direito de ocupar as terras que já ocupavam em 5 de outubro de 1988, quando se aprovou a Constituição), se consumada, teria consequências linguísticas evidentes (precisamente por ter consequências sociais, culturais e ambientais). Ao limitar o direito de ocupação de seus territórios, a comunidade linguística se vê também seriamente afetada.

A política, do ponto de vista glotopolítico, não se confunde com a simples “gestão”, ela é compreendida como um espaço de relação, caracterizado pela liberdade e pela igualdade. Em diálogo teórico com Aristóteles, o filósofo francês Jacques Rancière (1996) define a justiça política como a ordem que determina a divisão do que é comum. Entre aqueles atributos que fazem com que um sujeito seja parte da comunidade apenas um, a liberdade, é comum a todos e não pertence particularmente a ninguém; e é isso que caracteriza o ‘demos’, o povo.

O escândalo da democracia, segundo Rancière (1996: 22-23), é que aqueles que não têm riquezas nem virtudes sociais específicas reconhecidas, que só têm o fato de não serem escravos (isto é, só possuem a sua liberdade), possam participar em pé de igualdade da comunidade política. Esse escândalo acontece sempre que são reconhecidos novos direitos sociais (que são construídos historicamente) ou sempre que surgem processos constituintes de novos sujeitos políticos: mulheres, trans, gays, indígenas, negros, quilombolas ou despossuídos em geral. É o que acontece também quando falantes não hegemônicos são reconhecidos como parte da comunidade política, quando se autoriza por meio de um ato político a possibilidade da sua palavra (Arendt, 1997: 22).

Assim, a perspectiva glotopolítica define um programa de pesquisa que procura identificar na linguagem formas de luta contra a dominação política, com um claro engajamento democrático (Lagares, 2018, 2021). Enquanto objetos sociais em disputa, as línguas são concebidas como “forças ativas na sociedade” (Del Valle, 2015), inseparáveis dos processos sociais de que participam, com sua dimensão identitária, cultural e política.

Na América Latina, o termo “glotopolítica”, com esse sentido ampliado, é retomado no início do século XXI por pesquisadores que não se

reconhecem na concepção clássica da política linguística como um simples campo aplicado da sociolinguística. Uma das principais insatisfações em relação a esse olhar tradicional da política linguística surge da reflexão sobre o próprio papel das/dos linguistas nas intervenções políticas sobre a realidade linguística empreendidas pelos estados nacionais. Como diz Elvira Narvaja de Arnoux, pesquisadora da Universidad de Buenos Aires, num artigo publicado em 2000, a participação das/dos linguistas nas tomadas de decisão política sobre as línguas, enquanto especialistas nos estudos da linguagem, os obriga a exceder o seu próprio campo disciplinar e a regular a sua prática científica.

Entender o contexto político concreto em que se dá a sua intervenção é fundamental para perceber o modo como pesquisadores/as lançam seu próprio olhar ideológico sobre a realidade em que são chamados/as a intervir:

Nesse olhar incidem também os avatares do campo acadêmico e a relação dos pesquisadores com os centros de poder: em muitos casos, e sobretudo nos países periféricos, a sua posição é marginal e só se recorre expressamente a eles em situações de conflito ou fundacionais, quando se necessita um saber especializado (Arnoux, 2000: 15).

Para a pesquisadora, o termo “glotopolítica” permitiria legitimar o campo do ponto de vista disciplinar, apresentando a pesquisa nessa área não apenas como “domínio de um saber aplicado”, mas como um “campo de conhecimento teórico”. O seu objeto de estudo estaria constituído não apenas pelos conflitos entre línguas, mas também entre variedades linguísticas e entre práticas discursivas. E o seu olhar abrangeria tanto as realidades locais quanto as novas configurações políticas formadas pelos blocos regionais, para além do espaço do estado nacional.

Na história glotopolítica traçada por Elvira Arnoux no espaço latino-americano, destacam-se as discussões sobre o papel das línguas indígenas, em que o principal centro de reflexão e ação glotopolítica se situa primeiramente no Peru, com suas políticas orientadas a uma edu-



cação bilíngue intercultural castelhano-quíchua. O desenvolvimento do campo, entre os anos 1970 e 1980, se dá com o avanço das reflexões sobre diversidade linguística e sobre os processos históricos de constituição das línguas nacionais, sendo o foco a desigualdade linguística, a minorização e substituição linguística e a padronização.

A última etapa identificada por Elvira Arnoux no artigo de 2000 se situava no final do século passado, caracterizada pela constituição de espaços transnacionais que exigiam intervenções linguísticas em matéria educativa. Nesse momento, surgem também projetos globais de fortalecimento de áreas idiomáticas, com construtos ideológicos como o da *hispanofonia*, que Del Valle (2007: 37) define como uma ideologia que reserva à Espanha um lugar privilegiado na gestão internacional do castelhano, associando esse idioma a conceitos como concórdia, universalismo e rentabilidade.

O contexto político concreto da América do Sul explicaria, segundo Elvira Arnoux, as dificuldades encontradas para que as línguas majoritárias do subcontinente – espanhol, português e guarani – funcionassem realmente como instrumentos de construção de uma identidade compartilhada nesse processo de constituição de um espaço político de integração regional. Numa obra mais recente, Maria Teresa Celada e Adrián Fanjul (2022) refletem sobre casos e intervenções glotopolíticas no Brasil e nos países hispânicos, comparando o modo como duas línguas próximas, espanhol e português, se constituem politicamente, ao entender a América do Sul como um *espaço de enunciação* em que ambas funcionam como línguas hegemônicas, dividindo-se, misturando-se e transformando-se “por uma disputa incessante” (Guimarães, 2002: 18).

Em qualquer caso, a pesquisa glotopolítica coloca no centro das reflexões as tensões e conflitos que envolvem toda e qualquer intervenção sobre a linguagem, assim como as representações que as sustentam. Ao mesmo tempo, para essa perspectiva, é imperativo questionar o próprio papel de pesquisadoras e pesquisadores na realidade linguística, partindo de um radical engajamento democrático.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. (1997). **¿Qué es política?** Tradução de Rosa Sala Carbó. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ARNOUX, E. N. (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: A. Rubione (org.). **Lenguajes: teorías y prácticas**. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado, p. 15-42.
- CALVET, L.-J. (2007). **As políticas linguísticas**. Prefácio: Gilvan Müller de Oliveira. Trad.: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.
- CAMERON, D. (1995). **Verbal Hygiene**. London: Routledge.
- CELADA, M. T.; FANJUL, A. P. (2022). **Língua e política**. Conceitos e casos no espaço da América do Sul. São Paulo: Edusp.
- COOPER, R. L. (1997). **La planificación lingüística y el cambio social**. Madrid: Cambridge University Press.
- DEL VALLE, J. (2007). La lengua: patria común: la *hispanofonía* y el nacionalismo panhispánico. In: José del Valle (ed.). **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert.
- DEL VALLE, J. (2015 [2013]). Lenguaje, política e historia: ensayo introductorio. In: José del Valle (ed.). **Historia política del español. La creación de una lengua**. Madrid: Aluvión Editorial. p. 3-25. [*A Political History of Spanish. The Making of a Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1ª Ed.].
- DEL VALLE, J. (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. Anuario de Glotopolítica, n° 1, p. 17-39. Disponível em <https://glotopolitica.com/2017/09/23/anuario/>. Acesso em: 25 de outubro de 2023.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. (1986). Pour la Glotopolitique, **Langages**, n° 83, 1986, p. 5-34. GUIMARÃES, E. (2002). **Semântica do acontecimento**: Um Estudo Enunciativo da Designação. Campinas: Pontes.
- KAPLAN, R. B.; BALDAUF JR., R. B. (1997). **Language Planning**. From Practice to Theory. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters.
- LAGARES, X. C. (2018). **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola.
- LAGARES, X. C. (2021). Uma leitura da “Defesa da Glotopolítica”. In: Mônica Maria Guimarães Savedra, Telma Cristina de Almeida Silva Pereira, Xoán Carlos Lagares (orgs.). **Glotopolítica e práticas de linguagem**. Niterói (RJ): Eduff, p. 51-62.

RANCIÈRE, J. (1996 [1995]). **O desentendimento. Política e Filosofia**. São Paulo: Editora 34.

RICENTO, T. (2006) Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. In: Thomas Recent (ed.). **An Introduction to Language Policy**. Theory and Method. Oxford: Blackwell Publishing, p. 10-23.

RUBIN, J.; JERNUDD, Björn (1971). **Can Language Be Planned?** Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations. Honolulu: The University Press of Hawaii.

SILVA, E. R. (2013). A pesquisa em política linguística. Histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas (52.2): 289-320.

SPOLSKY, B. (2009). **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press.

SPOLSKY, B. (2012). What is language policy? In: Bernard Spolsky (ed.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-15.



## INTERNACIONALIZAÇÃO CRÍTICA

Julia Vasconcelos Gonçalves  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Desde 2011, trabalho com atividades relacionadas à internacionalização da educação superior no Brasil. Contudo, preciso admitir que apenas a partir de 2017 passei a atuar de forma consciente e efetiva nos variados processos de internacionalização das universidades brasileiras. Esse lapso temporal demonstra, em verdade, uma mudança de pensamento e ganho de conhecimento em relação ao real papel e propósito da internacionalização da educação superior.

Considero esse espaço de tempo como o meu trajeto de aprendizagem sobre internacionalização. Ele foi necessário para que eu conseguisse compreender a internacionalização como um processo, isto é, “um esforço contínuo, uma transformação” (Knight, 2020, p.25) das instituições visando à integração do internacional e o intercultural. E, mais do que isso, esse tempo foi crucial para o meu entendimento de que apenas internacionalizar não é suficiente, esse processo de internacionalização das universidades precisa passar por reflexões e ponderações sobre suas reais motivações, benefícios e resultados. Ou seja, não podemos apenas tratar de ‘internacionalização’ da educação superior, precisamos fazer a denominada ‘internacionalização crítica’.

E, para entender essa demanda por uma ‘internacionalização crítica’, precisei compreender como os estudos sobre internacionalização começam. Em primeiro lugar, foi necessário depreender que o termo ‘interna-

cionalização’ não se restringe a uma única área de estudos e aplicabilidade, sendo encontrado no direito, na economia, na política, na educação etc.

Como bem coloca Schriewer (1996, p.17), o termo ‘internacionalização’ se originou com o Direito Internacional, tendo sido empregado desde o século XIX para “se referir às limitações da soberania de um Estado sobre a totalidade ou parte do seu território nacional em favor de outros estados do conjunto da comunidade internacional”. O autor ainda destaca que o termo assume um significado mais amplo e geral apenas em 1945, com a criação das Nações Unidas.

Na área da educação, o primeiro conceito formal sobre internacionalização das instituições de Ensino Superior foi elaborado por Arum e Van de Water, em 1992 (Romani-Dias *et. al.*, 2019, p.302), a definindo como “múltiplas atividades, programas e serviços relacionados aos estudos internacionais, intercâmbio internacional educacional e cooperação técnica internacional”. Contudo, o conceito mais conhecido de ‘internacionalização’ surgiu dois anos depois, com Jane Knight (1994, p.3), a qual definiu internacionalização da educação superior como

o processo de integrar uma dimensão internacional nas práticas de ensino/aprendizagem, pesquisa e funções de serviço de uma universidade ou faculdade. Uma dimensão internacional refere-se a uma perspectiva, atividade ou serviço que introduza ou integre um panorama internacional/intercultural/global nas principais funções de uma instituição de nível superior.

Nessa perspectiva, a internacionalização da educação superior saiu do patamar de ‘atividades’ e passou a ser considerada parte intrínseca da instituição, em todas as suas esferas e funções. Apesar desse conceito ser considerado um marco e ainda ser utilizado como uma das principais referências no que concerne à conceituação do termo ‘internacionalização da educação superior’, é necessário salientar que o mesmo não pode ser considerado estático e imutável, precisando ser adequado às demandas e necessidades de cada instituição.

Isso ocorre, pois as pesquisas realizadas em relação à internacionalização são moldadas pelos valores, culturas e interesses de seus pesquisadores, instituições e agências vinculadas. Desse modo, cada instituição de nível superior precisa refletir sobre os conceitos formais de internacionalização existentes e, por fim, conceber o seu próprio conceito e visão sobre esta, em vez de meramente replicar um processo utilizado por outra universidade.

Em termos gerais, o processo de internacionalização é composto por elementos acadêmicos e organizacionais. Os elementos acadêmicos se referem, de forma sucinta, diretamente às práticas de ensino, pesquisa e aprendizagem, em geral, tais como a mobilidade acadêmica, as concessões de pesquisa internacional, os projetos internacionais de pesquisa cooperativados, as consultorias internacionais para universidades estrangeiras, a cooperação internacional, o ensino de línguas estrangeiras, a implementação de um currículo internacional, as disciplinas ministradas em línguas estrangeiras etc.

Por sua vez, os elementos organizacionais condizem com aspectos estruturais e funcionais das instituições de Ensino Superior, podendo ser citado o desenvolvimento de políticas linguísticas, a criação de campus e filiais em diferentes países, o planejamento estratégico e integrado voltado para metas internacionais, a existência de uma superintendência para assuntos internacionais etc.

Ou seja, os elementos constituintes do processo de internacionalização são os mesmos, independentemente da universidade e de sua localização geográfica. Entretanto, percebi que a forma como as instituições os aplicam, consideram e modificam determinará significativamente se o que está sendo realizado é uma ‘internacionalização padronizada’ ou uma ‘internacionalização crítica’.

Denomino ‘internacionalização padronizada’ a mera réplica de processos realizados em instituições estrangeiras, em sua maioria, modelos advindos de universidades americanas e/ou europeias (o Norte Global). Por outro lado, com ‘internacionalização crítica’ me refiro à problematização de “abordagens extremamente positivas e despolitizadas sobre

internacionalização as quais dominam as universidades, e perpetuam padrões eurocêntricos de produção intelectual, relações de exploração e inequidade no acesso de recursos” (Stein, 2019, p.03). Em suma, a ‘internacionalização crítica’ visa a refletir sobre os diferentes aspectos da internacionalização, colocando como ponto central a necessidade de questionarmos a sua efetividade e democratização, tomando como base a implementação de sua “natureza essencial: um instrumento para melhorar a qualidade da educação ou pesquisa” (Brandenburg; De Wit, 2011, p.16 e 17).

Nesse sentido, a ‘internacionalização crítica’ me fez refletir, ao menos, sobre três importantes aspectos: a) a educação superior como uma *commodity*, b) as peculiaridades do Norte e Sul Globais e c) a integração do internacional com o ‘local’. Desde a década de 1990, a Organização Mundial do Comércio tem classificado a educação superior como um serviço, conseqüentemente, designando a ela uma função na promoção do crescimento econômico, posto que a “relação educação superior e desenvolvimento econômico é tratada sob o viés de que a educação superior assume o papel de formar indivíduos qualificados tecnicamente, facilitando a sua integração no mercado de trabalho” (Borges, 2009, p. 87).

Essa categorização da educação superior como um serviço a transforma em uma mercadoria a ser negociada pelas diferentes instituições, organizações e países. E esse é um dos aspectos encontrados na internacionalização, a qual, em muitos casos, é vista como uma forma de exploração comercial e forma de aumentar a lucratividade e fundos das instituições internacionais.

Isso ocorre quando as instituições executam e fomentam atividades financiadas por agências e/ou instituições internacionais sem questionar os reais ganhos e benefícios para a sua prática e realidade institucional, gerando, basicamente, lucros e ganhos para terceiros e não para si mesmas. Sendo assim, a internacionalização da educação superior foi transformada em uma indústria que movimenta bilhões anualmente e envolve atividades como a mobilidade acadêmica, a criação de marcas educacionais internacionais e institutos de idiomas (em especial de língua inglesa).



Essa prática se correlaciona diretamente com as peculiaridades do Norte e Sul globais, posto que, por muito tempo, foi permeada a visão de que o Norte Global detinha conhecimento e produção acadêmica superiores, sendo incentivada, por exemplo, a mobilidade acadêmica desenfreada aos países do Norte, para que os estudantes recebessem diplomas de universidades de ‘classe global’ (*world-class universities*). Propagou-se, assim, a concepção de que as universidades do Norte Global ajudam as do Sul a “melhorar suas práticas de ensino, pesquisa e capacidade de divulgação” (Vavrus; Pekol, 2015, p. 10), sem que seja feita a devida reflexão sobre as motivações e retornos dessa ajuda; além de desconsiderar por completo a relevância e a capacidade de pesquisa das instituições e profissionais do Sul Global.

Percebi que, realizadas dessa maneira, as práticas de internacionalização meramente reforçam e intensificam a dicotomia Norte-Sul. Por isso, a internacionalização crítica se torna imprescindível, posto que “chama a atenção e analisa as formas nas quais as instituições do Norte e Sul globais ocupam diferentes posições dentro da economia política global” (Vavrus; Pekol, 2015, p. 07), suscitando reflexões sobre ideologias políticas, sociais e econômicas que permeiam o processo de internacionalização da educação superior.

Ademais, considero que esses aspectos econômicos e de disparidade Norte-Sul da internacionalização ocorrem principalmente pelo apagamento do pensar local. Quando replicamos processos de internacionalização e/ou apenas abarcamos projetos internacionais sem a devida consideração em como esses refletem e realmente se aplicam ao nosso contexto, estamos fadados a uma internacionalização apenas na teoria, registrada em documentos institucionais, mas sem a devida aplicabilidade. O pensar local é o que dá o poder e viabiliza a implementação e continuidade do processo de internacionalização em uma universidade - não podemos pensar em internacionalizar sem considerar as particularidades e demandas da universidade na qual aquele processo em específico será desenvolvido.

Essa integração do internacional com o ‘local’ parte da própria terminologia ‘internacionalização’, a qual se caracteriza por ser um processo

de mudança, designando uma ação, marcado pelo ‘-ização’ (Knight, 2020, p.23), e que denota uma relação entre o internacional e o nacional, através da prefixação ‘inter’, referindo-se a uma relação entre nações (Sandmann, 2020, p.22). Diante disso, não podemos conceber um processo de internacionalização que apague os conhecimentos, características e necessidades locais; o aspecto internacional desse processo precisa ser pensado a partir de uma melhoria e ganhos locais, e não o contrário. A internacionalização crítica da educação superior, portanto, surge como uma maneira de se garantir e respeitar a instituição na implementação, reflexões e práticas do seu processo de internacionalização.

Isso posto, percebi que meu trajeto nos estudos e práticas de internacionalização foi (e ainda será) construído e reconstruído inúmeras vezes. Iniciei a minha participação nesse contínuo e evolutivo processo com uma visão restrita da internacionalização, como algo a ser implementado de ‘fora para dentro’, do internacional para o nacional. No decorrer dos anos, das práticas e reflexões, visualizei que o maior ganho da internacionalização é o incessante e fascinante questionar que esse rico processo desencadeia nas práticas da educação superior: o fazer a internacionalização crítica.

## REFERÊNCIAS

BORGES, M. C. A. **A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio.** In: Revista Brasileira De Política E Administração da Educação, 25. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol25n12009.19328>. Acesso em: 08 de dezembro de 2022.

BRADENBURG, U.; DE WIT, H. **The end of internationalization.** In: International Higher Education, nº 62, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>. Acesso em: 08 de dezembro de 2022.

KNIGHT, J. **Internationalization: Elements and Checkpoints.** In: Canadian Bureau for International Education, Ottawa, pp. 1-15, 1994. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823>. Acesso em 08 de dezembro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios.** São Leopoldo: Oikos, 2020.

ROMANI-DIAS, M.; CARNEIRO, J.; BARBOSA, A. S. **Internationalization of higher education institutions: the underestimated role of faculty.** *In*: International Journal of Educational Management Vol. 33, nº 2, p. 300-316, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325071017\\_Internationalization\\_of\\_Higher\\_Education\\_Institutions\\_The\\_Underestimated\\_Role\\_of\\_Faculty](https://www.researchgate.net/publication/325071017_Internationalization_of_Higher_Education_Institutions_The_Underestimated_Role_of_Faculty). Acesso em: 08 de dezembro de 2022.

SANDMANN, A. J. **Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo.** Curitiba: Editora UFPR, 2020.

SCHRIEWER, J. **Sistema mundial y redes de interrelación.** La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *In*: PEREYRA, M. A.; GARCÍA MÍNGUEZ, J.; GÓMEZ, A. J.; BEAS, M. (Org.). Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor, p. 17-58, 1996.

STEIN, S. **Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges.** *Studies in Higher Education*, v. 44, nº 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>. Acesso em: 08 de dezembro de 2022.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. **Critical internationalization: moving from theory to practice.** *In*: Fire – Forum for International Research in Education, v. 2, nº 2, p. 5-21, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18275/fire201502021036>. Acesso em: 08 de dezembro de 2022.



## INTERSECCIONALIDADE

Jakelliny Almeida Santos  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Nos Estados Unidos, a ideologia racista branca sempre permitiu que mulheres brancas assumissem que a palavra “mulher” é sinônimo de “mulher branca”, porque as mulheres de outras raças são sempre consideradas as Outras, seres desumanizados que não cabem sob o título “mulher” (bell hooks, 2022 [1981], p. 222).

O feminismo, a priori, não foi uma alternativa política pensada para nós, mulheres não brancas, e isso foi e é questionado por diversas intelectuais negras, conforme veremos no decorrer desta leitura. Assim, abrimos este capítulo com as palavras de bell hooks<sup>1</sup>, educadora negra e ativista antirracista estadunidense, que apresentam a opressão vivenciada pela mulher negra estadunidense na década de 80, e que persiste na atualidade em diversas sociedades.

Além disso, a citação acima expõe o contexto histórico em que os debates acerca da interseccionalidade surgiram, mas é preciso reconhecer que, antes mesmo de haver um termo estabelecido, a interseccionalidade

---

1 Nos estudos feministas, Simone de Beauvoir compreendeu que a mulher [branca] é o *Outro* do homem. Posteriormente, em resposta póstuma a Beauvoir, Grada Kilomba afirma que a mulher negra é o *Outro do Outro* (Ribeiro, 2019). Entretanto, é válido ressaltar que quando bell hooks apresentou as mulheres negras como *Outras* ela não estava pautada nos saberes beuvoirianos, mas em uma leitura interseccional entre sexismo, racismo e patriarcado que circunscrevem a mulher negra.

já existia. Compreender isso nos leva a enxergar a profundidade dessa ferramenta, que teve os seus passos embrionários entre as décadas de 70 e 80, nos movimentos feministas negros dos Estados Unidos e Reino Unido (Crenshaw, 2002). Assim, as experiências subjetivas e coletivas das nossas ancestrais negras e os questionamentos que elas fizeram no passado, de certo, foram portas de entrada para a construção da intelectualidade afro-diaspórica que concebemos hoje.

Foi especificamente na década de 70, nos Estados Unidos, quando Emma DeGraffenreid e outras mulheres negras não obtiveram êxito ao se candidatar a vagas de emprego na fábrica da General Motors. Por conseguinte, elas tentaram processar a empresa, argumentando que foram recusadas por suas condições, que geravam duas naturezas de subordinação, de serem mulheres e negras. Contudo, elas não conseguiram dar continuidade ao processo porque o juiz constatou que a empresa contratava pessoas negras e mulheres. Entretanto, o que ele não levou em consideração é que todos os negros eram homens e todas as mulheres eram brancas. Dessa maneira, havia segregação em detrimento da raça e do gênero.

Com base na observação negligente do tribunal diante desse caso, no fim da década de 80, a professora negra estadunidense Kimberlé Crenshaw notou que as pessoas negras e brancas realizavam trabalhos específicos nessa fábrica. Enquanto os homens negros podiam se candidatar para trabalhar no chão da fábrica, as mulheres eram contratadas para ser secretárias, mas, só se fossem brancas. Cada indivíduo tinha a sua função pré-estabelecida: homens negros no “serviço braçal” e mulheres brancas assistentes do administrativo. Ao observar esse caso, Crenshaw (2002) compreendeu que havia uma interação entre duas ou mais formas de subordinação, nesse caso, o sexismo, o racismo e o patriarcado. Dessa forma, a intelectual definiu a interconexão entre as subordinações como *interseccionalidade*.

Assim, observou que determinados grupos de pessoas são discriminados além da sua condição de raça, mas, também, pelo gênero que lhe era atribuído. Retomamos a citação de bell hooks (2022), que introduz este texto, em que ela apresenta o racismo e machismo como opressões

que agem de maneira concatenada e isso é exatamente o que a interseccionalidade considera. Toda opressão, ainda que parta de uma natureza subordinadora específica, possui ramificações repressivas e dialogam entre si. Como consequência disso, não se pode ser, por exemplo, mulher negra, periférica, gorda e lésbica e experivenciar somente as aflições do racismo. Em vista disso, essa pessoa será atingida por variadas formas de opressão de maneira interseccional e “uma das razões pelas quais a interseccionalidade constitui um desafio é que, francamente, ela aborda diferenças dentro da diferença (Crenshaw, 2002, p. 9).

Como foi possível perceber, com o passar do tempo, a interseccionalidade ganhou força tanto nos círculos militantes como nos acadêmicos. Na transição das últimas quatro décadas contamos com intelectuais que possibilitaram a construção de uma ferramenta epistemológica que observasse simultaneamente como as opressões operam. A socióloga negra norte-americana Patrícia Hill Collins, por exemplo, recebe destaque por suas colaborações. Em parceria com a socióloga turca Sirma Bilge, Collins afirma que:

A teoria é necessária, contudo, não pode ser o ponto final, pois existem lutas e necessidades políticas. As experiências que emergem das lutas políticas podem catalisar um vocabulário conceitual enriquecido para entendermos as opressões interseccionais, **mas a experiência não examinada também é insuficiente**. A sinergia entre ideia e ação é importante (Collins; Bilge, 2021, p. 97, grifos nossos).

Assim, a interseccionalidade é um conceito acadêmico-científico que estuda como as opressões agem simultaneamente. Mas, ao compreender que ela age em prol daqueles que estão à margem, percebemos que é também uma ferramenta de intervenção política. Além disso, hoje, pode ser entendida como identidades coletivas, nomeando movimentos sociais, tal como o *Feminismo Interseccional*.<sup>2</sup>

---

2 Quanto ao término *Feminismo Interseccional*, Carla Akotirene (2019, p. 51) afirma que: “Acredito, por identidade política, que devemos mencionar a interseccionalidade como sugestão das feministas negras e não dizer feminismo interseccional, uma vez que este escamoteia o termo

A interseccionalidade não teve sua produção sociopolítica e teórica somente nos Estados Unidos. No Brasil, contamos com a intelectual negra baiana Carla Akotirene que compreende a interseccionalidade como uma ferramenta metodológica que proporciona sensibilidades analíticas singulares. A intelectual propõe reflexões cirúrgicas para pensarmos, *despensarmos e repensarmos* as intersecções de opressões sobrepostas às outras. Vejamos:

**A interseccionalidade não é narrativa teórica de excluídos.** Os letramentos ancestrais evitam pensarmos em termos como “problema do negro”, “problema da mulher” e “questão das travestis”. Aprendamos com a pensadora Grada Kilomba que **as diferenças são sempre relacionais, todas e todos são diferentes uns em relação aos outros** (Akotirene, 2019, p. 50, grifos nossos).

Diante dessa citação, esperamos que até aqui você não tenha chegado à conclusão de que a interseccionalidade se trata de uma teoria dos marginalizados. Vamos *repensar* mais uma vez? A interseccionalidade não é sobre excluídos, mas sobre como as pessoas e os grupos sociais que são colocados à margem da sociedade são atingidos pelo cruzamento das opressões. Não há espaço para exclusões dentro da interseccionalidade, uma vez que as particularidades do grupo social e as subjetividades das pessoas em questão são e devem ser consideradas. Dessa maneira, pessoas racializadas como brancas também são, de algum modo, atravessadas pela intersecção de seus marcadores sociais.

Em sua pesquisa, Akotirene (2020) fez uso da interseccionalidade para observar o funcionamento das engrenagens que operam dentro das instituições penais na Bahia. Ao investigar esse contexto, ela notou opressões que circunscrevem os modos de viver na condição prisional. Ela observou que os homens negros são, geralmente, sentenciados por tráfico, assalto, homicídio – e outros delitos – em contrapartida, as companheiras desses homens, que podem ser a esposa, filha, mãe, avó ou

---

negro, bem como o fato de ter sido as feministas negras proponentes da interseccionalidade enquanto metodologia”.



irmã, são conduzidas ao cárcere por crime hediondo de tráfico, sob às âncoras do machismo e da dependência patriarcal, ao tentar transladar drogas para dentro dos presídios em seu ânus ou vagina. Isso acontece, em síntese, por uma questão de continuidade dos mecanismos carcerários que envolvem *a integridade da masculinidade* do homem negro e a *manutenção do comércio ilegal de tráfico*.

A branquitude científica, a partir de ideias eurocêntricas, construiu narrativas ocidentais acerca das concepções de raça e gênero. Esses entendimentos pautados em uma ótica hierarquizadora e hegemônica define quais conhecimentos são válidos e quais são dispensáveis para a nossa formação cidadã. Diante disso, a história dos povos originários e escravizados que antecede as colonizações é perpassada, por séculos, sob a visão eurocêntrica.

Essa perspectiva alcança todas as esferas sociais de modo que a educação é um dos alvos principais. A educação brasileira, por exemplo, possui um histórico excludente no que se refere à inserção e manutenção das comunidades negras no âmbito educacional. Em linhas gerais, a Lei Áurea, n.º 3.353 de 1888, não trouxe benefícios para a população negra no Brasil. A posição de subserviência intensificou-se, uma vez que homens e mulheres descendentes de africanos precisavam se inserir em uma sociedade que não foi feita para pessoas não brancas.

Sem qualquer tipo de assistência e garantia para africanos e afrodescendentes, no pós-abolição aumentou o número do trabalho informal de ambulantes, quitandeiras, empregadas domésticas e, em muitos casos, prostitutas (PETRÔNIO, 2001). Percebam que a mulher negra, diferentemente do homem negro, foi colocada no cruzamento interseccional das posições de servidão doméstica e sexual. Aliás, deixamos aqui uma reflexão: a hipersexualização do corpo negro (independentemente do gênero) é coisa que ficou no passado pós-abolição?

Abordagens pedagógicas que se debruçam criticamente sobre pautas sociais marginalizadas contribuem na reparação histórica do povo brasileiro. O Novo Ensino Médio, por meio do componente curricular Projeto de Vida – Lei nº 13.415 de 2017, solicita que a escola contemple a valorização

e a diversidade dos conhecimentos e vivências culturais para o trabalho e exercício da cidadania. Esse componente curricular prevê, também, que o estudante desenvolva consciência crítica, responsabilidade e autonomia. Assim, como dispensar a interseccionalidade diante do entrelaçamento inevitável desses marcadores sociais da diferença? Se os/as estudantes não sabem lidar com as diferenças na sala de aula, como poderão desenvolver um projeto de vida que enxergue e valorize a diversidade?

Visando estas e outras reflexões urgentes, consideramos que a educação é a principal alternativa para mudanças possivelmente decoloniais nos modos de pensar e agir em sociedade. Ao levarmos reflexões reais e críticas para sala de aula, estamos, enquanto corpo docente que educa, possibilitando que outras óticas, além da hegemônica, sejam contempladas. Neste caso, a visão periférica das narrativas. Quanto a isso, a educadora negra mineirense Nilma Lino Gomes (2019) afirma:

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos (Gomes, 2019, p. 21).

De fato, a educação não é um campo fixo e reservado ao conservadorismo, ao menos não deveria ser. Gomes (2019) acrescenta afirmando que com a educação há possibilidade de intervenção e emancipação social política. Isso parece extravagante de ser dito, não? Contudo, para nós, isso é palpável. A educação, comprometida com as mudanças sociais, molda-se questionando o seu passado, repensando o seu presente e propondo novas alternativas para o futuro. De fato, todos os ambientes em que estamos inseridos/as apresentam quem somos na sociedade, porque é pela linguagem e suas respectivas ações que difundimos ideias.

A sala de aula da escola pública brasileira é um exemplo de outros ambientes que apresentam opressões enfrentadas pelas classes minoritizadas. A diferença da sala de aula para uma academia fitness, fábrica, mercado ou restaurante é que estamos contribuindo, diretamente, na for-

mação cidadã de alguém. É no campo educacional que lidamos com as dificuldades de aprendizagem, a evasão escolar, os infortúnios familiares e os estigmas sociais que geram e levam violências para o convívio na sala de aula e a diversidade do outro que, muitas vezes, é incompreendida. As experiências da sala de aula não morrem na escola, elas eclodem nas interações que estabelecemos cotidianamente. Por isso, consideramos relevante e urgente compreender as diferenças e saber lidar com elas dentro e fora da sala de aula.

### CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

A interseccionalidade é uma ferramenta analítica, teórica e política afro-diaspórica que olha para as múltiplas marcações das diferenças sociais cruzadas. Nasceu na área do Direito, âmbito elitista e branco, foi preconizada por mulheres negras e sua sensibilidade deu origem ao atual feminismo negro. Hoje, proporciona questionar e compreender a coexistência entre o cisheteropatriarcado branco, racismo e capitalismo. Amanhã, de certo, continuará proporcionando compreensões heterogêneas e acompanhará as mudanças sociais opressoras que moldam a estrutura das sociedades.

Ainda temos um caminho longo a percorrer, mas reconhecemos que alcançamos conquistas significativas devido aos movimentos sociais, às epistemologias diaspóricas e suas intervenções políticas. Contudo, ainda há e sempre haverá espaços a serem (re)visitados. As sociedades mudam e as diferenças sempre serão alvos de subordinação. Diante disso, se ontem a interseccionalidade questionou a rejeição da mulher negra dentro do mercado de trabalho formal em detrimento do segregamento. Hoje, perguntamos: Essa segregação de natureza racista ficou no passado?

Figura 1



Fonte: Página do Instagram de Maurício Pestana, 06 de julho de 2022.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **O que é Interseccionalidade?** Entrevista do Programa Perfil & Opinião. Publicada em 28 de abril de 2020 por Rede TVT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LawyU6F0as8> Acesso em: 27 dez. 2022.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, K. **Porque a interseccionalidade não pode esperar**. Publicado em 05 setembro de 2015. Disponível em: <https://blogueirasfeministas.com/2015/10/05/porque-a-interseccionalidade-nao-pode-esperar/> Acesso em: 05 novembro 2022.

DOMINGUES, P. J. **Uma História Não Contada**. São Paulo, Editora Senac, 2004.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

hooks, b. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo**. Tradução Bhuvli Libanio. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

## INTOLERÂNCIA LINGUÍSTICA

Jocnilson Ribeiro  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

### PALAVRAS INICIAIS<sup>1</sup>

Na ocasião de um evento sobre pesquisas linguísticas numa universidade no Estado de São Paulo, em 2011, uma linguista brasileira proferiu, em auditório repleto de estudantes de graduação, pós-graduação e professores, o seguinte comentário: ‘Não gosto de telefonar para o *call center* de minha operadora de celular porque a pessoa do outro lado fala um sotaque “carregado”, um sotaque nordestino, que me causa arrepio só em ouvir’. Tal afirmação quase não chamou a atenção dos presentes, porém, o evidente preconceito não passou despercebido aos ouvidos de dois ou três nordestinos ali presentes. Mesmo depois de ter cursado graduação em Letras, passado por um programa de mestrado e doutorado em Linguística, ter orientado pesquisas linguísticas, seu preconceito regional e cultural contra o Nordeste, quiçá sua intrínseca glotofobia, seguiam sólidos nos discursos que a permitiam sentir-se como falante superior, falante

---

<sup>1</sup> Uma versão mais desenvolvida deste texto foi apresentada na XV edição do Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em Linguística da UFSCar (XV SPLin), entre os dias 4 e 6 de outubro de 2022, sendo publicado no *Projeto Alma - Audiovisual, literatura, modernismo e antropofagia*, sob coordenação do Prof. Dr. Pedro Varoni (UFSCar). Agradeço às colegas Doris Matos (UFS) e Cristiane Landulfo (UFBA) pelo convite e oportunidade de escrever sobre esse tema que muito me inquieta na pesquisa linguística e discursiva e no ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFol); agradeço à Profa. Dra. Maísa Ramos (UFMA) pela leitura cuidadosa e suas valiosas sugestões.

“neutra” do Sudeste, com sua *glottomanie*, nos termos do sociolinguista francês Philippe Blanchet.

Parece mais um caso isolado de preconceito à variante supostamente periférica que não goza do mesmo prestígio da norma imaginária do paulistano ou do sulista, mas, não é. Esse imaginário de língua não se resume a uma variedade de dada região, idade, sexo, classe social do falante, nem ao sotaque “carregado”. Esse fenômeno é muito mais profundo, estrutural e histórico do que se possa imaginar nas sociedades, ainda que seja pouco estudado na história das ciências da linguagem. O problema é menos de acento ou de prosódia, e mais da ordem dos discursos sobre as línguas e seus falantes, em oposição aos falantes de uma língua estandardizada na hierarquia constituída por critérios subjetivos. É, sobretudo, um problema do ideal de superioridade de um grupo de falantes em relação à estrangeiridade estigmatizada por esse mesmo grupo de sujeitos que gozam de ilusórios prestígios e pelas relações de saber-poder (Foucault, 2009) que legitimam tais prestígios, na lógica do discurso econômico. Nesse sentido, a expressão linguística e cultural das regiões Sul e Sudeste se impõe, no imaginário de seus falantes, como superior em relação à das demais regiões brasileiras.

Em meio à pandemia, surgiu nos EUA a *startup Sanas.ai*<sup>2</sup>, dispositivo tecnológico de inteligência artificial capaz de mudar o sotaque dos falantes em tempo real, com a finalidade de “melhorar” a comunicação entre os trabalhadores de *telemarketing* e seus clientes. Assim, os críticos dizem que o controverso *software* do “branqueamento” da voz, além de ter gerado bastante debate sobre o que Nascimento (2019) chamaria de racismo linguístico, e infringido o código de ética de responsabilidade social dos profissionais de tecnologia e de processamento de linguagem natural, contribui sobremaneira para a manutenção de preconceitos, em vez de evitá-los. Em outras palavras, o *Sanas.ai*, avaliado em quase seis milhões de dólares, foi criado para falsear ou apagar sotaques, promovendo a voz da classe média branca estadunidense, sob o discurso da “neutralidade linguística” de uma variante de prestígio do inglês. Sabe-se que o dispositivo foi lançado em 2021, por quatro amigos estrangeiros

---

2 Disponível em: <https://www.sanas.ai/>. Acesso em: 12 out. 2022.

(nicaraguense, russo, chinês e venezuelano) residentes nos EUA, após um deles ter sofrido discriminação e preconceito por seu *sotaque cultural* (Viana, 2003) e, na sequência, demissão numa empresa de *call centers* onde trabalhava<sup>3</sup>, motivado pela recusa dos clientes, que reclamavam do seu sotaque estrangeiro em inglês, embora muito fluente na língua e qualificado para a função.

Estamos aqui diante de duas situações de intolerância distintas, porém, com muita coisa em comum entre elas. Uma delas trata-se da *intolerância linguística* contra alguns sujeitos marginalizados pelo discurso do monocentrismo linguístico marcado pelo prestígio sócio-histórico e pelo imaginário de uma norma superior posta como instrumento e dispositivo de opressão contra outras variedades, sotaques, falantes etc. Não pretendo esgotar as discussões em torno dessa noção-conceito nestas páginas, tampouco gostaria de vulgarizar um tema que carece de ponderações e muito aprofundamento; ao contrário, quero promover um encaminhamento para que se possa aprofundá-lo com pesquisas, na medida em que diferentes olhares teóricos possibilitem uma melhor compreensão do fenômeno na sociedade brasileira, particularmente aquela constituída por sujeitos periféricos, negros, indígenas, residentes nas favelas e zonas rurais, nordestinos, estrangeiros vulneráveis e em situação de migração, acolhimento etc. Se esse olhar se deslocar das fronteiras regionais para o sentido Sul-Sul transfronteiriço, promover uma escuta plurilíngue e intercompreensiva, um diálogo decolonial e leituras interseccionais, o objetivo deste capítulo terá sido cumprido. Pretendo aqui dar a conhecer a noção de intolerância linguística e despertar o interesse pelo fenômeno na medida em que se puder analisá-lo por meio de uma abordagem discursiva, crítica e pluricêntrica. Tenho procurado estudar, analisar e compreender a emergência desse problema na contemporaneidade sob uma mirada discursiva e histórica, que parte da materialidade linguística e semiótica para a exterioridade dos discursos como efeito de suas manifestações no acontecimento histórico, não como causa restrita ao sistema da língua, muito menos como um fato ou evento sociológico.

---

3 Disponível em: <https://www.inputmag.com/tech/sanas-accent-software-voice-deepfake-venture-capital>. Acesso em: 12 out. 2022.

O objetivo central deste capítulo é refletir sobre o fenômeno da intolerância linguística enquanto atitude discriminatória, tratamento da diferença, objeto de estudo da linguística, problema de análise de discurso sobre as línguas e, particularmente, uma noção genérica associada e/ou confundida com outras designações. Mais do que um preconceito linguístico, entendo a intolerância linguística como um problema de violência simbólica e linguística notadamente atrelada à retórica da hostilidade, para a qual a glotofobia é um de seus inúmeros tentáculos (Ribeiro, 2022).

## A INTOLERÂNCIA LINGUÍSTICA

A questão da intolerância e das diversas formas de violência simbólica, física e psíquica na sociedade é tema de estudos e pesquisas em vários campos das humanidades há décadas. No entanto, no Brasil, a intolerância à língua, a uma manifestação natural de língua e pelas linguagens ainda carece de muitos estudos, muito debate e, principalmente, de reflexões fora dos espaços acadêmicos, notadamente restritos a linguistas, sociedades de pesquisadores, estudantes e profissionais de Letras. É verdade que esse tema têm sido objeto de estudo e de preocupação em âmbito internacional como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), atentos ao fenômeno que tem desafiado a paz mundial, aos acordos e tratados em prol dos direitos humanos e às políticas de integração e educação no âmbito global. No terreno dos estudos linguístico-discursivos, a intolerância política e a agressividade (Sargentini; Reis, 2022) entre adversários de campanha em contexto eleitoral, a discriminação à fala pública feminina (Braga; Piovezani, 2021) e o silenciamento da tomada da palavra pelas mulheres e outros sujeitos minorizados (Ramos, 2021) também têm sido objetos de estudo.

Sabe-se que os usuários de línguas, nas modalidades orais e escritas, ágrafa ou visuoespacial, na escola ou na universidade, na interação social cotidiana e nas redes sociais, reagem de forma eufórica ou disfórica sobre as manifestações naturais da linguagem. Tais reações vêm quase sempre atreladas a outras questões não ditas ou que se escapam, a exemplo da



origem e procedência dos falantes, da cor de sua pele, do grau de instrução, da identidade de gênero, da condição socioeconômica, do prestígio de uma língua estrangeira ou materna (ex.: inglês, francês, alemão X guarani, aimara, zulu, afrikaans), além de outros fatores.

A depender do aporte teórico-metodológico, do grupo de sujeitos violentados ou silenciados, do tipo de problema e recorte de objeto, dos procedimentos de análise e da orientação epistemológica do pesquisador, o problema da violência da/na linguagem, nas e sobre as línguas adquirem diferentes acepções ao menos no discurso científico. Elenco algumas das noções mais comuns em portais, bases de dados e *sites* de divulgação científica, como o portal de periódicos, de teses e dissertações da Capes, a saber: preconceito linguístico, violência linguística, discriminação linguística, intolerância linguística, linguicídio, racismo linguístico, xenofobia linguística, xeno-racismo linguístico, glossofobia, glotofobia, glotofilia, glotomania, silenciamento linguístico ou de falantes, necropolítica linguística, estereótipos linguísticos, estereótipos e estigmatização da fala etc.

É importante destacar aqui que não estou tomando tais expressões como sinônimas nem as colocando no mesmo campo teórico-analítico. Contudo, tenho notado que alguns trabalhos vêm evidenciando atitudes, sentimentos e condutas de intolerância sob a prerrogativa do medo, aversão, desprezo, ódio/hostilidade, repúdio, tentativa de silenciamento, insultos e outras reações repressivas, coercitivas ou passionais. Os intolerantes da língua(gem), portanto, podem ser caracterizados como puristas, higienistas, conservadores da norma, legisladores da língua, antiestrangeiristas, normativistas, gramatiqueros, separatistas, bairristas, xenófobos, homofóbicos e misóginos, glotofóbicos, glotomaníacos, racistas, idealistas da língua, para ficar em alguns rótulos. Essa rotulagem é pouco produtiva em nossas análises, porém nos dá uma dimensão das posturas do falante apegado a uma exacerbada higiene linguística.

Quero apenas destacar que os pesquisadores que tratam da discriminação e da intolerância linguísticas, cada um a seu modo, fazem uso de algumas noções que elenquei acima, problematizando-as ou simplesmente incorporando-as a seus textos sem maiores discussões. Obviamente, para

delimitar o objeto ou um dado fenômeno, os sintagmas não se esgotam nessa lista. No caso brasileiro, em língua portuguesa, algumas dessas expressões vinculam-se a grupos de pesquisadores norte-americanos, franceses, ingleses ou de países hispanófonos na América Latina e Caribe, quando não são traduções e ressignificações da terminologia destas línguas, salvo os casos em que a noção-conceito é desenvolvida e problematizada apenas no Brasil.

A noção de *intolerância linguística* tem sido usada ora como expressão genérica, que engloba diferentes nuances e aspectos da violência linguística, ora como sinônimo de discriminação linguística para designar ocorrência do fenômeno de forma específica, a exemplo de intolerância ao negro, ao indígena, ao estrangeiro ou ao homossexual pelo seu modo de falar - do nível prosódico ao nível lexical.

Na verdade, do levantamento que fiz, não há consenso em uma definição objetiva do que se entende por intolerância linguística, simplesmente pela diversidade de uso e abordagens teóricas às quais tal sintagma se vincule. Arrisco-me concebê-la em meus estudos como sendo uma atitude mental e psíquica disfórica caracterizada pela falta de interesse pela língua do outro e reação de medo, ódio, negação ou repúdio para reconhecer a diversidade linguística do outro-estrangeiro ou conterrâneo como diferente da sua língua e cultura. Essa atitude manifesta-se nas práticas de linguagem e nas práticas discursivas, não como algo isolado ou personificado no indivíduo, mas como construto histórico-ideológico que afeta os sujeitos.

A intolerância linguística se dá pela diferença interna a uma língua no território (ex.: acento ou sotaque distinto; sotaque de paulista X sotaque pernambucano) ou diferença externa ao território em processos de contato linguístico no entendimento, intercompreensão ou desentendimento (ex.: línguas de origem europeia X línguas ameríndias; língua portuguesa/brasileira X uma língua indígena; língua materna X língua estrangeira). Enfim, esse tipo de intolerância sustenta-se em preconceitos, encaminha-se para a discriminação e pode legitimar a violência física e psíquica, pelo simples fato de o outro não se enquadrar nos parâmetros imaginários do intolerante, nem na cultura, na ideologia, tampouco na língua.

Diana Luz Pessoa de Barros afirma que a intolerância linguística caracteriza-se por três principais aspectos (Barros, 2011; 2014): i) aquele atrelado ao uso da língua marcado pela intolerância e preconceito camuflados por valores éticos e estéticos, a exemplo de desvio de normas e de variedades de uma língua que goza de prestígio sociocultural ou, ainda, um sotaque diferente do “padrão”; ii) aquele atrelado às relações entre usos linguísticos, a questão do contato linguístico de registros ou a presença de línguas distintas determinadas politicamente por caráter público ou privado, decidido pelas instituições ou pelas relações entre falantes. Um exemplo disso se vê com o espanhol, o português e o inglês como línguas de prestígio no comércio de Ciudad del Este (Paraguai), e a tentativa direta ou indireta de silenciamento das línguas guarani e jopará restritas à comunicação oral interna dos vendedores daquela cidade, quando o Estado e a economia local hierarquizam as línguas; ou os próprios usuários inibem o uso do guarani ao concebê-lo como “língua de pobre”, “língua de índio”, “língua rural”, “língua *agramatical*”, “língua *ágrafa*” etc.; e, por fim, iii) o aspecto da intolerância fortemente relacionada a outras manifestações de intolerância, como a racial, a sexual, a político-ideológica, a econômica. A própria autora usa como exemplo o preconceito racial contra negros (para ela, intolerância primária) atrelado ao preconceito por seu simples modo de falar ou à sua religião (intolerância secundária). Sobre este último aspecto, Barros (2014, s.p.) nos apresenta a seguinte situação:

(...) quando, por exemplo, se critica o uso linguístico do nordestino ou do imigrante ou a forma de falar do homossexual, considerando-o como um uso linguístico “errado”, “feio”, que compromete ou ameaça a língua, não se trata realmente ou somente de uma intolerância linguística, mas de intolerância socioeconômica, política, sexual, racial etc. Nesses casos, é preciso desmascarar o jogo de manifestação das intolerâncias, mostrar o que há em águas mais profundas.

Tenho estudado a questão da intolerância linguística (Ribeiro, 2021; 2022) no contexto em que o *estrangeiro* e o *estranho* são sujeitos

construídos historicamente nos discursos da hostilidade, seja no âmbito externo ou no interno ao Brasil. No âmbito externo, procuro compreender o modo como o sujeito estrangeiro é acolhido ou rechaçado dentro e fora do Brasil, no trânsito ou na permanência. Interessa-me saber como se fala de sua fala/sua língua e a partir de quais condições de emergência de enunciado os sujeitos em deslocamento são discursivizados na e pela língua. Então tanto os estrangeiros que chegam, passam ou vivem no Brasil quanto os brasileiros em Portugal, ao sofrerem discriminação linguística, me interessam pela interrogação sobre a língua. No âmbito interno ao Brasil, a discriminação sofrida pelos nordestinos ou os povos indígenas e originários, em particular, me levam a interrogar discursivamente o lugar da língua relacionada, de algum modo, a estes grupos de sujeitos. Por que e como a língua do nordestino ou do indígena surgiu como um elemento diferencial na divisão entre o glotofóbico e o outro estrangeiro? Logo, esta divisão não toma a discriminação da língua pura e simplesmente por uma questão linguística e de sistema, ainda que este fato esteja marcado no enunciado enquanto constitutivo dos discursos, mas como um pretexto através do qual outras formas de discriminação estejam em xeque, a exemplo da questão da cor da pele e dos traços étnico-raciais, do tipo de cabelo e vestuário, da identidade de gênero, da origem e da condição socioeconômica.

Nesse sentido, desde uma mirada interdisciplinar e interseccional, ao tomar o discurso como um lugar de constituição e manutenção de [efeitos de] sentidos entre sujeitos históricos, em meus trabalhos, procuro analisar a intolerância e a discriminação linguísticas (e de linguagem) pelas noções de glotofobia e glotofilia, postulados por Blanchet (2005, 2014, 2016). Os processos discursivos de intolerância linguística vão nos revelar não apenas um problema de ordem puramente linguística sobre os sujeitos, mas a relação de outras fobias e manifestação de ódio com a origem, a identidade de gênero, a identidade étnico-racial, ideologia política, modos de vida e de expressão de sua cultura etc. Estas questões podem determinar a atitude de acolhida linguística (glotofilia) ou de hostilidade linguística (glotofobia) em relação à língua do outro, como diferencia Blanchet (2005, 2014, 2016) em vários trabalhos. O discurso da intolerância linguística

estará no limite passional do afeto ou da rejeição a língua, cultura, história e existência do outro enquanto sujeito histórico e social.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU ENCAMINHAMENTOS?)

Diante de tantas manifestações de ódio e discursos intolerantes em nossas sociedades contemporâneas, cabe-nos perguntar: como conviver com o intolerante, desconstruir sua visão única e ortodoxa de língua e combater preconceitos, estereótipos e discriminação do modo de expressar, falar e ser do outro? Não há uma receita, uma resposta única, mas possíveis alternativas e encaminhamentos para promover o respeito às diferenças, sobretudo à diferença de/na língua:

1. Primeiramente, significar o fenômeno como um problema real dando-lhe existência coletiva e social, o que afeta diretamente a vida dos indivíduos, a ponto de gerar demissões ou não aprovação de trabalhadores devido a sua diferença de acento;
2. Resignificar os conceitos herméticos de língua, linguagem e cultura, ao permitir ao intolerante pensar na diversidade das línguas, de seu modo de funcionamento e de constituição de sujeitos distintos dele;
3. Levar o debate sobre intolerância linguística aos meios de comunicação massificados, do rádio e TV às redes sociais, para que os sujeitos afetados pelo fenômeno se reconheçam nas situações de uso e de abuso dos estereótipos - seja como agentes, seja como pacientes;
4. Fazer chegar às esferas políticas e jurídicas a questão da intolerância para que se legisle sobre a questão e se inibam as situações de constrangimentos, evitando a hierarquização de uma língua ou uma dada variante em relação a outras minorizadas;
5. Promover o estudo e a pesquisa na educação básica, na graduação e na pós-graduação para se construir conhecimento crítico sobre o tema;

6. Ler, analisar e interpretar os enunciados e os indícios dos discursos sobre as línguas pela ótica interseccional, interdisciplinar e decolonial, evitando a episteme binocular e

7. Criar condições de empoderamento linguístico entre os falantes para que se posicionem contra o discurso da neutralidade a serviço da manutenção da voz de um dado grupo detentor de privilégios da fala como brancos, heterossexuais etc. e assumam suas identidades linguísticas diversas.

Eis alguns encaminhamentos que poderiam surtir efeitos no combate à intolerância linguística e na promoção do respeito mútuo entre as culturas. Penso que, dessa forma, poderemos evitar que atitudes como a daquela linguista de que falei no início deste capítulo, que não disfarçou seu despreço ao sotaque “carregado” do trabalhador nordestino nos serviços de *call centers*, ou a produção de um *software* de “branqueamento” e “neutralização” da voz nos EUA, continuem reproduzindo estigmas a partir da língua dos brancos, dos heterossexuais, das elites econômicas dos grandes centros urbanos, enfim, de uma norma que exclui e aniquila a nossa existência diversa e plurilíngue.

## REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. A construção discursiva dos discursos intolerantes. *In*: BARROS, D. L. P. (Org.). **Preconceito e intolerância**: reflexões linguístico-discursivas. São Paulo: UPM, 2011, p. 255-270.

BARROS, D. L. P. Intolerância e preconceito na linguagem. *In*: **Inclusive Inclusão e Cidadania**, 2014. Disponível em: [BLANCHET, P. \*\*Discriminations\*\* : combattre la glottophobie. Paris: Éd. Textuel, 2016.](https://www.inclusive.org.br/arquivos/26589#:~:text=A%20intoler%C3%A2ncia%20lingu%C3%ADstica%20est%C3%A1%20portanto,e%20especificidades%20pr%C3%B3prias%20da%20linguagem. Acesso em: 13 out. 2022.</a></p></div><div data-bbox=)

BLANCHET, P. Integração ou discriminação da pluralidade linguística na educação de línguas e pelas línguas: uma questão crucial entre ideologia, ética e didática1. **Revista Moara**, nº 42, jul.-dez, p. 09-21, 2014.

BLANCHET, P. Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe. In: HUCK, Dominique; BLANCHET, Philippe. (Org.). **Minorations, minorisations, minorités** : études exploratoires. Cahiers de Sociolinguistique n° 10, Rennes, PUR, 2005, p. 17-47.

BRAGA, A.; PIOVEZANI, C. Discursos sobre a fala feminina no Brasil contemporâneo. **Revista da Abralin**, [S. l.], v. 19, nº 1, p. 1–19, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v19i1.1694. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1694>. Acesso em: 13 out. 2022.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico**: Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

RAMOS, M. **Silenciamento e tomada da palavra**: discursos de Evo Morales e Lula da Silva. Belo Horizonte: Letramento, 2021.

RIBEIRO, J. Da xenofobia à glotofobia: a estrangeiridade como um problema discursivo. **Revista da Abralin**, [S. l.], v. 20, nº 3, p. 331–356, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1991. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1991>. Acesso em: 13 out. 2022.

RIBEIRO, J. **Xenofobia e intolerância linguística**: discursos sobre estrangeiridade e hostilidade brasileira. Campinas, SP: Pontes, 2022.

SARGENTINI, V.; REIS, G. C. Da falsa harmonia à fala franca: as agressões verbais em campanhas eleitorais presidenciais. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 66, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/8JLnDFjVD6LfG3VGr34mgxN/>. Acesso em: 14 out. 2022.

VIANA, N. **Sotaque cultural**: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira. Belo Horizonte: 2003, 319f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.





## LETRAMENTO CRÍTICO DECOLONIAL

Flávia Colen Meniconi  
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

Sérgio Ifa  
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

Iniciaremos o capítulo a partir de provocações e questionamentos que temos feito ultimamente: O que justifica o ensino e a aprendizagem voltados para a formação crítica, reflexiva e transformadora em um contexto de incertezas e polarizações? O que motiva a formação linguística subversiva, transgressiva e indisciplinar? Como as ações pedagógicas em sala de aula podem também ser mais amorosas, humanas e afetuosas? E, por fim, o que seria o letramento crítico decolonial?

Vivemos tempos conturbados e obscuros. A violência, o preconceito e o desamor materializam-se em comportamentos, vozes, olhares e notícias diárias que circulam nos diferentes meios de comunicação. Mulheres são frequentemente assassinadas pelos seus companheiros; pretas e pretos são comumente violentados e categorizados como delinquentes e ladrões; crianças e adolescentes sofrem *bullying* nas escolas por não se enquadrarem ao padrão do ser branco, rico, hetero, “normal” e magro. Muitos já não encontram graça e sentido na vida, dedicando grande parte do seu tempo à ostentação de luxos e riquezas fantasiosas em diferentes redes sociais. Mentiras são propagadas e difundidas como verdades inquestionáveis. Sentimentos de tristeza, depressão, carência e

desamor adoecem e atormentam inúmeras almas humanas que, por sua vez, passam a questionar o sentido da vida.

Você deve estar se perguntando o motivo de iniciarmos a nossa discussão a partir dessas problemáticas? A resposta não é simples e, possivelmente, não se apresenta como solução total e definitiva para tais problemas. Essa também não é a nossa intenção. Objetivamos que a discussão que tecemos neste capítulo possa alimentar novas formas de pensar, refletir e, por que não ousar dizer: motivar o ensino e a aprendizagem de línguas baseado na perspectiva do letramento crítico decolonial.

Bom, vamos, então, prosseguir com o nosso diálogo. Acreditamos e defendemos que, por meio do ensino de línguas, podemos formar cidadãos mais críticos, conscientes e atuantes, quando trabalhamos com as linguagens dentro de perspectivas mais questionadoras, discursivas e transformadoras. Tal concepção nos permite dialogar e rever nossas formas de pensar e se comportar socialmente. Para nós, a língua não é apenas um código e/ou um conjunto de regras abstratas. Ela é também uma prática social e só tem sentido quando compreendida como forma de interação e diálogo, imbuída de motivações, intenções e subjetividades. De acordo com Bakhtin, “a experiência discursiva de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (Bakhtin, 2003, p. 294). Portanto, é impossível compreender a língua desvinculada de seus falantes e atos, já que por meio dela expressamos sentimentos, emoções, intenções e participamos de diferentes eventos sociais.

Entretanto, a língua também pode conduzir à expressão da violência, agressão, ódio, preconceitos e mentiras, pois está diretamente ligada aos nossos atos. Observamos esse fenômeno difundido, principalmente, nas redes sociais, nas quais mentiras e notícias falsas se materializam em mensagens, vídeos, áudios que comumente recebemos em *e-mails*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, entre outros. Essa é a parte que mais nos preocupa em relação à formação humana, uma vez que aqueles que “inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se

geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo” (Freire, 1987, p. 27). Entendemos aqui que os “demitidos da vida” e os “esfarrapados do mundo” são os que, em sua ingenuidade, não conseguem identificar o que está por trás das palavras injustas, desumanas e mentirosas que recebem, ajudando, muitas vezes de forma inconsciente, na disseminação do ódio e da violência por meio da propagação desses discursos e comportamentos. Tal preocupação nos leva a defender a importância do letramento crítico (LC) pautado na formação humana. Mas o que seria o letramento crítico? Como ele pode contribuir para a formação de pessoas mais críticas, reflexivas e atuantes? Frente a cenários de confrontos, nossas ações de enfrentamento são informadas pelo LC.

O letramento crítico visa despertar a postura crítica, reflexiva e questionadora em relação a todos os textos que circulam na sociedade, examinando e questionando “as relações de poder” imbricadas na leitura e autoria (Janks, 2010). Para tanto, recomendamos a necessidade de desenvolvimento de uma postura que ultrapasse a aceitação passiva dos fatos e das informações propagadas, instigando o espírito analítico e investigativo do ser em formação. Nessa perspectiva, acreditamos que ser letrado significa “escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos” (Rojo, 2004, p. 1).

Além disso, o ensino de línguas baseado nas perspectivas do letramento crítico nos convida a compreender que a nossa forma de pensar, ler e agir socialmente é diferente da de outros, pois os nossos pensamentos, crenças e posicionamentos diante do mundo são influenciados por nossas histórias individuais, leituras construídas ao longo da nossa existência e experiências de vida. Tudo isso representa a riqueza que nos constitui como seres singulares em nossa forma de pensar e se comportar. Nessa perspectiva, o letramento crítico combina com a educação pautada no respeito e na aceitação das heterogeneidades. De acordo com Menezes de Souza (2011), o letramento crítico deve ir além do trabalho voltado para a percepção dos significados produzidos

em um texto, contemplando também a percepção “de como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos” (Menezes de Souza, 2011, p. 3). Isso ocorre porque as escolhas enunciativas materializadas nas palavras são “sempre influenciadas pelo mundo, pelo uso e pela significação atribuída pelas pessoas” (Silva; Meniconi; Ifa, 2021, p. 15), pois os discursos “são ideológicos, situados e, por isso, contestáveis” (Stella; Ifa, 2014).

Janks (2010) argumenta sobre a importância de associar o letramento com o acesso aos “bens” distribuídos, já que o nosso lugar hierarquicamente definido na esfera social influencia também em nossa capacidade para acessar recursos tais como a moradia, assistência médica, água potável, transporte e alimentação. Por isso, o letramento crítico também deve contemplar a formação para a cidadania, com vistas à luta pela igualdade e justiça social a partir de ações transformadoras dos contextos sociais. Acreditamos que, ao caminharmos em direção ao desenvolvimento de agentes críticos, consequentemente despertaremos consciências para que mudanças sociais, econômicas e políticas aconteçam. Tal proposta formativa possibilita que os nossos alunos tenham “voz e vez nos mais diversos ambientes de convivência” (Silva; Meniconi, 2022, p. 18).

Você deve estar se perguntando a respeito de como o trabalho em torno do desenvolvimento da criticidade poderia ser implementado em sala de aula. Sobre esse ponto, sugerimos que qualquer texto, oral e escrito propicie discussões acerca de temáticas atuais da sociedade, tais como: preconceito, racismo, feminismo, machismo, padrões de beleza, entre outros. Aqui, corroboramos com Bakhtin em sua concepção de texto. O autor concebe o texto como “a representação de “uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento” (Bakhtin, 2003, p. 329). Nessa perspectiva, acreditamos que, ao levarmos gêneros discursivos/textuais diversificados e atuais para a sala de aula, a partir de propostas voltadas para a discussão, problematização e transformação social, podemos contribuir para a formação crítica, reflexiva e cidadã de nosso alunado.

E onde entraria o trabalho com a perspectiva decolonial? Em nossa concepção, quando levamos para a sala de aula questões que envolvam problematizações em torno do preconceito racial, padrões de beleza, LGB-TIqia+, causas indígenas, machismo, sexismo, entre outros, trabalhamos perspectivas OUTRAS, as quais objetivam desconstruir padrões quase sempre reforçados por modelo eurocentrados, focados no homem branco, hétero, magro, ocidentalizado. Ao problematizar sobre tais questões, iniciamos o trabalho de formação de consciências mais livres de preconceitos e mais humanas. Caminhamos rumo à educação da amorosidade, do afeto e da aceitação daquele que é diferente do modelo imposto pelo europeu. Assim, intervimos em subjetividades alimentadas pela crença de que somos inferiores, pois é imperativo construirmos a nossa história como verdadeiros autores e “elaboradores” da cultura (Quijano, 2000, p. 675).

A colonialidade diz respeito às diferentes formas de dominação e opressão “do ser, do poder e do saber” que permanecem ainda nos dias de hoje, com efeito da colonização (Quijano, 2000; Mignolo, 2003; Balles-trini, 2013). Uma das piores marcas deixadas pelo processo colonizador diz respeito aos engessamentos das crenças e subjetividades forjadas na inferiorização daquilo que nos constitui e dos nossos saberes. Aprendemos que o europeu e as pessoas do hemisfério norte, geopoliticamente falando, são melhores do que nós em relação à ciência, conhecimentos construídos, arte e estética. Passamos a nos considerar feios por não termos o cabelo liso, a pele branca e os traços finos. Consumimos a estética e arte burguesa, pois não aprendemos a valorizar a cultura que produzimos. Todos esses fatores justificam a necessidade e insurgência para uma pedagogia decolonial como caminho viável para a ressignificação dos nossos pensamentos e comportamentos direcionados à inferiorização do nosso saber local, supervalorização da ciência e conhecimento do outro. Concordamos com Ortiz Ocaña et al (2021) quando defendem o argumento de que “a decolonialidade da educação se alcança na mesma medida em que se reconhece a validade e a importância dos saberes “outros” não oficializado pela matriz colonial” (Ortiz Ocaña *et al*, 2021, p. 120).

E, então, o que seria o letramento crítico decolonial? Refere-se à união de duas perspectivas teóricas das Ciências Humanas que

usamos em defesa de uma educação menos preconceituosa, mais humana, justa e igualitária. Como isso seria possível? Acreditamos que alguns caminhos viáveis para o desenvolvimento da consciência crítica decolonial seriam por meio de propostas pedagógicas que possibilitassem: 1- a leitura e o diálogo de temas a partir de diferentes ângulos; 2- aproximação dos estudantes aos temas relevantes para o seu contexto, proporcionando a prática de habilidades da língua adicional; 3- o confronto de visões por meio de diferentes situações discursivas (debates, diálogos, conversas informais, narrativas orais, entrevistas, seminários, entre outras); 3- ampliação de conhecimentos não eurocêntricos por meio de apresentações artísticas e culturais sobre os povos latino-americanos invisibilizados. Para tanto, indicamos a leitura de diferentes gêneros textuais sobre temáticas que possam contribuir não só para a aprendizagem contextualizada da língua, mas também para a problematização de tais questões. Em outras palavras, com as atividades de leitura e discussão, objetivamos ampliar o universo de conhecimento dos alunos acerca das temáticas com as quais pretendemos trabalhar, a partir do diálogo direcionado à formação de consciências menos preconceituosas, por exemplo.

Argumentamos ainda que lutamos em prol de um ensino que também seja transformador e que provoque mobilizações, pois apenas a práxis pode promover a formação do agente atuante. Segundo Walsh (2013, p. 27), tal práxis se faz presente em mobilizações direcionadas às ações de “resistência à opressão e à dominação étnico-racial, de gênero e de classe”. Por meio desses movimentos, busca-se construir “condições outras para todos os oprimidos: pobre, índios, negros, mulatos, camponeses, trabalhadores” (Walsh, 2013, p. 27).

O letramento crítico decolonial poderia ser concretizado por meio de procedimentos e ações em sala de aula que fomentassem mudanças de olhares, posicionamentos e comportamentos sociais. Tais propostas didáticas e metodológicas se tornariam possíveis a partir de planejamentos de aulas, oficinas, sequências didáticas e projetos que tornassem os alunos protagonistas não somente dos processos de ensino-aprendizagem, mas também nas escolhas dos temas a serem discutidos, bem como das ações

políticas pensadas e levadas a cabo nos contextos escolares e sociais dos quais participam.

Além disso, nossa proposta de letramento crítico decolonial coloca o “texto”, quer seja ele oral, escrito e/ou midiático como a principal ferramenta de trabalho pedagógico, uma vez que o compreendemos como “expressão da linguagem, pensamento, reflexão, atitudes, interação e enquanto prática social tem o poder de contribuir para o processo de aprendizagem, troca de conhecimentos, experiências, saberes, sentimentos e emoções” (Meniconi, 2022, p. 6).

Nossa proposição de caminhos OUTROS de ensino-aprendizagem da língua na perspectiva do letramento decolonial objetiva, portanto, possibilitar processos de diálogos e construções de conhecimentos baseados na diversidade e valorização das multiplicidades de leituras e construções de sentidos. Acreditamos que o reconhecimento e respeito aos diferentes pontos de vista é o primeiro passo, pois as formas como vemos o mundo e nele agimos socialmente advém de experiências anteriores de leitura e das múltiplas histórias vividas. Deixa-se, portanto, de existir apenas uma visão correta. Posteriormente, propomos diálogos e problematizações a partir do trabalho com textos em sala de aula que, por sua vez, estimulem reflexões acerca de visões preconceituosas e estereotipadas que nos atravessam, contribuindo para a diminuição ou extinção das injustiças e desigualdades sociais. Nosso objetivo mais amplo está voltado para a formação de seres críticos, reflexivos e atuantes. Idealizamos uma sociedade mais plural, diversa, justa e humana por meio de ações formativas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, v.11, 2013, p. 89-117.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JANKS, H. **Literacy and power**. London: Routledge, 2010

MCLAREN, P. L.; LANKSHEAR, C. Critical Literacy and the Postmodern Turn. *In*:

MCLAREN, P. L.; LANKSHEAR, C. (ed.). **Critical Literacy**: politics, praxis and the postmodern. New York: Suny, 1993. p. 379-419.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

MENICONI, F. C. Prefácio. *In*: ROCHA, M. S.; SANTOS, M. S.; TOMAZ, P. R. **Discurso e Texto em Diferentes Domínios Sociais**. Teresina: Editora Pathos, 2022. 226p.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. SANTOS, B. S. (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as ciências. Edições Afrontamento, 2003, p. 23-63.

ORTIZ OCAÑA, A. *et al.* Rumo a uma pedagogia colonial no/do Sul global. **Revista X**, [S.l.], v. 16, nº 1, p. 118-147, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78826>>. Acesso em: 25 abr. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78826>.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World Systems Research**. v.2, 2000, p. 342-386.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: Cenp, 2004.

SILVA, N. L.; MENICONI, F. C. Precisamos Lutar até o fim: Práticas de insurgência evidenciadas a partir do gênero fotodenúncia. **Revista Leia Escola**, v. 22, nº 3, 2022.

SILVA, A. R.; MENICONI, F. C.; IFA, S. Produção Escrita em Língua Espanhola e Práticas de Letramento Crítico no Projeto Casas de Cultura no Campus. **Uniletras**, v. 43, p. 1-18, 2021.

STELLA, P. R.; IFA, S. Uma perspectiva letrada para o referencial curricular de línguas estrangeiras em Alagoas: questões e desafios. *In*: STELLA, P. R. *et al.* (org.). **Transculturalidade e descolonialidade nos estudos em inglês no Brasil**. Maceió, AL: Edufal, 2014.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.



## LETRAMENTO EMOCIONAL

Fabiano Silvestre Ramos  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Tem sido muito comum nos depararmos com notícias sobre o adoecimento docente e discente no contexto escolar. Professores que precisam se ausentar do trabalho devido a problemas relacionados à depressão, estafa mental, ansiedade, dentre outros. São, também, entristecedores os relatos de estudantes que, devido ao ambiente hostil que a universidade proporciona a eles, abandonam os estudos e, por vezes, chegam ao ato extremo de pôr fim à própria vida. Esse cenário, claramente despertado por complexos aspectos relacionados ao modelo de sociedade capitalista que promove o lucro acima das pessoas, indica a necessidade de um maior conhecimento acerca do espectro da afetividade no desenvolvimento e atuação do sujeito.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) prevê o tratamento do tópico das emoções e da educação emocional como uma forma de preparar o sujeito, de maneira holística, considerando-o como um ser que pensa e sente, para que, assim, forme seus repertórios para atuação efetiva no mundo. Para agir no mundo, não basta o desenvolvimento de conhecimentos acerca do mundo, mas também o conhecimento de si mesmo como parte da realidade.

Uma das dez competências básicas estipuladas para a educação básica prevê o conhecimento à apreciação da saúde física e emocional com

vistas à compreensão da diversidade humana, do papel das emoções no desenvolvimento do sujeito enquanto ser socialmente situado, de maneira a valorizar e reconhecer suas próprias emoções e as emoções de seus pares de maneira crítica, para que possam lidar com elas (BRASIL, 2018).

Para compreensão do conceito de letramento emocional, é necessário, primeiramente, entender e conceituar emoções, o porquê de estudá-las e o papel que elas assumem na vida social.

Existem diversas definições para o termo emoções, assim como existem diversas perspectivas teóricas que vão influenciar na maneira como elas são vistas e estudadas. A Biologia, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Educação e, recentemente, a Linguística Aplicada, dentre outras, têm suas variadas contribuições para a temática.

Assumo, aqui, a perspectiva da teoria histórico-cultural, baseada na proposta vigotskiana de compreensão do sujeito histórico e social. Para a teoria, caracterizada como uma teoria da mente, a cognição humana se constrói a partir do engajar-se em atividades sociais, “que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas” (Vieira-Abrahão, 2012, p. 460). Isso posto, o desenvolvimento cognitivo do sujeito social e historicamente situado é interativo, passa pela mediação da cultura, da linguagem e da interação social.

Emoções são definidas, então, como funções psicológicas superiores, com uma base biológica, reguladas pelo cérebro, mas transformadas socialmente a partir das vivências na comunidade de prática. Para Vigotski (2010), elas atuam como um sistema prévio de reações que irão comunicar ao organismo o futuro imediato e organizarão o comportamento do sujeito. Portanto, as emoções deveriam ser analisadas e compreendidas em relação ao modo como irão influenciar e modificar o comportamento humano (Vigotski, 2004).

Para que se possa pensar na importância das emoções, é preciso refletir sobre o papel que desempenham nas questões da vida social. Elas são responsáveis pela manutenção dos vínculos entre os sujeitos (Le

Breton, 2019), permitem o desenvolvimento do senso de pertencimento aos diferentes grupos pelos quais passamos.

No contexto da sala de aula, ressaltamos que, segundo Arnold (1999), a atenção aos aspectos afetivos pode levar a um processo de aprendizagem mais efetivo. Barcelos (2015), corroborando tal afirmação, propõe que o gerenciamento das emoções pode levar a uma aprendizagem mais efetiva.

Ensinar e aprender são atividades que envolvem, em seu cerne, as emoções. Ao sentir-se pertencente à sala de aula, o estimula-se, no aprendiz, sua motivação e investimento dos objetivos do grupo (Murphy; Prober; Gonzalez, 2010, p. 44). Assim, de acordo com os autores, o “grupo aprende menos quando alguns membros são excluídos através de agressão, exclusão auto selecionada, ou vadiagem social”. Logo, quando o estudante sente que a sala de aula é sua sala de aula e que sua participação é bem-vinda, é criado um ambiente estimulante e emocionalmente seguro, propício para a aprendizagem.

Considerando a importância do aspecto emocional na vida social contemporânea e o papel que as emoções desempenham nas dinâmicas interacionais, o conceito de letramento emocional se torna fundamental para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito.

O termo letramento emocional (*emotional literacy*) foi cunhado por Claude Steiner, na obra “Emotional Literacy: Intelligence with a Heart” (2003 [1979]), que o definiu como o reconhecimento das emoções pelo próprio sujeito, o desenvolvimento da empatia, ao escutar o que o outro tem a dizer e o fato de conseguir colocar-se no lugar do outro, bem como o controle das próprias emoções, com vistas a expressá-las de forma produtiva e que traga melhorias para a sua própria vida e a vida daqueles ao seu redor. Em outras palavras, o letramento emocional é considerado como uma estratégia desenvolvida pelo sujeito para transformar “emoções difíceis” em energia produtiva (Antidote, 2003).

Segundo Steiner (op. cit.), ser emocionalmente letrado é saber quais emoções você e seus pares sentem, quão fortes elas são e as possíveis causas delas. Dessa forma, segundo o autor, significa que o sujeito sabe administrar suas emoções porque tem conhecimento sobre elas. O le-

tramento emocional está relacionado à nossa capacidade do sujeito de compreender-se como pessoas e, ao mesmo tempo, conhecer e compreender o outro, como sujeito que sente e pensa (Weare, 2003).

Steiner (op. cit.) ressalta que o letramento emocional seria dividido em cinco habilidades organizadas em diferentes estágios: i) conhecer as emoções; ii) desenvolver o senso de empatia; iii) controlar as emoções; iv) a capacidade de resiliência diante de danos emocionais; v) a combinação das quatro primeiras habilidades.

A primeira etapa consiste em conhecer suas próprias emoções, saber suas origens, o que as causam e os efeitos que tais emoções desempenham nas suas ações cotidianas. A ideia por trás dessa conscientização acerca da maneira como o sujeito se sente é permitir uma compreensão de como as emoções afetam os membros de uma comunidade de prática.

A segunda etapa está relacionada ao reconhecimento das emoções alheias e ao desenvolvimento de um senso de empatia. Para Steiner (op. cit.), quando desenvolvemos essa característica, as emoções de nossos pares passam a ressoar em nós e passamos, de maneira intuitiva, a sentir a emoção do outro e entender suas causas e como elas afetam sua prática social.

A terceira etapa equivale a aprender a administrar nossas emoções. É preciso compreender como e quando a expressão das emoções pode, de alguma forma, afetar nossos pares, sabendo como e quando expressar emoções tais como amor, alegria, bem como aquelas consideradas negativas pelo imaginário social, tais como raiva, medo e culpa.

A quarta etapa corresponde ao reparo de danos emocionais com o intuito de desenvolver uma capacidade de resiliência diante de condições desfavoráveis. Steiner (op. cit.) afirma que é uma condição humana cometer “erros emocionais” que irão, de alguma forma, machucar o outro, porém, precisamos desenvolver a capacidade de reconhecer os nossos erros e consertá-los, tomando responsabilidade, se desculpendo e fazendo as pazes com aqueles a quem ferimos.

Por fim, a última etapa compõe-se pelo agrupamento e repetição dos estágios anteriores. É importante acentuar que o processo de letrar-

-se emocionalmente caracteriza-se por sua complexidade por tratar-se de uma questão subjetiva e social ao mesmo tempo. As fases colocadas por Steiner não podem ser vistas como estanques e excludentes.

No que concerne ao campo da educação, o letramento emocional nas escolas pode contribuir para que possamos, enquanto professores e aprendizes, enfrentar os desafios impostos em nossas instituições de ensino no contexto da pós-modernidade. Isso porque, segundo Antidote (2003), a prática (i) levará tais atores a encontrar maneiras de se sentirem conectados enquanto uma comunidade de prática; ii), aumentará sua potência de ação, ao permitir que professores e aprendizes lidem com as emoções que podem atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem; ii) permitirá que os atores sociais envolvidos no processo educacional se engajem e promovam atividades que busquem o bem-estar físico e emocional.

É preciso salientar, ainda, que a prática do letramento emocional, no contexto escolar, deve envolver, segundo Antidote (op. cit.), todos os membros da comunidade escolar no processo de pensar sobre como as emoções moldam as suas ações e sobre como usar a compreensão sobre as emoções para fortalecer a autocompreensão, de forma a poder desempenhar um papel ativo no quadro social.

Na área de linguística aplicada, Barcelos (2015) nos apresenta o conceito de letramento emocional relacionado aos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Para a autora, letramento emocional não seria simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas o conjunto de práticas emocionais alusivas a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente. Assim, Barcelos refere-se ao conceito como uma nova modalidade de letramento fundamental para a sobrevivência diante às crises de valores, caos, violência e intolerância do contexto sociopolítico pelo qual passamos.

A autora propõe algumas estratégias a serem desenvolvidas por professores que têm interesse em desenvolver uma sala de aula emocionalmente letrada. Enumero, a seguir tais procedimentos: a) criar oportunidades para que os aprendizes discutam sobre suas emoções em sala de aula, criando um ambiente confortável e acolhedor das experiências

discentes e de suas histórias de vida; ii) compreender os aprendizes e colegas de trabalho como seres humanos com potencial para coisas boas e merecedores de carinho e atenção; iii) promover a interação social em sala de aula através de práticas humanistas; iv) propiciar a consciência emocional através da escuta acolhedora e de atividades de letramento emocional.

Pensar o aspecto emocional no desenvolvimento do sujeito e a relação da dimensão afetiva com o processo de ensino e aprendizagem escolar requer, por parte dos atores envolvidos no processo, uma mudança de paradigma da compreensão de um dualismo proposto na ciência há séculos. Orlando e Leite (2020) afirmam que esse apagamento da afetividade no pensamento ocidental está ligado à concepção dualista de ser humano, responsável por opor razão e emoção, cognição e afeto, corpo e mente. À emoção foi relegado o papel de vilã quando o assunto é participação ativa nas atividades sociais, uma vez que sempre foram vistas como um fenômeno que turva a razão. Uma “pessoa emocionada” não tomaria decisões com o melhor dos julgamentos. No conhecimento popular, há um certo privilégio da razão sobre a emoção. Dizeres como “menos emoção e mais razão” são comuns em determinados contextos.

Entretanto, as ciências, principalmente as sociais, vêm cada vez mais mostrando que esse dualismo proposto não existe da forma como vem sendo ditado, uma vez que razão e cognição formariam uma unidade complexa em que um fenômeno alimentaria o outro. Não existe pensamento sem emoção, assim como não existe emoção sem pensamento, conforme a filosofia de Espinosa.

Portanto, entender o papel que as emoções desempenham na vida cotidiana, aprender suas causas, seus efeitos e entender as emoções de nossos pares são competências de fundamental importância em um mundo de transformações constantes, de interações facilitadas por tecnologias digitais. A prática de letramento emocional, assim, viria contribuir para o desenvolvimento dessa competência tão cara ao nosso funcionamento como sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ANTIDOTE, J.P. **The Emotional Literacy Handbook: Promoting Whole-school Strategies**. David Fulton, 2003.
- BARCELOS, A.M.F. Letramento emocional no ensino de línguas. *In*: TOLDO, C.; STURM, L. **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b. pp. 65-78.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- LE BRETON, D. **Antropologia das emoções**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- MURPHEY, T.; PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. *In*: BARCELOS, A.M.F.; COELHO, H.S.H. (orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. pp. 43-56.
- ORLANDO, I.R.; LEITE, S.A.S. Afetividade e práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa. *In*: **Revista X**, v. 15, nº 7, p. 34-56, 2020.
- STEINER, C. **Emotional literacy: Intelligence with a heart**. California: Personhood Press, 2003 [1979].
- VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. *In*: **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, v. 15, nº 2, pp. 457-480, 2012.
- WEARE, K. **Developing the emotionally literate school**. London: Paul Chapman, 2003.





## LETRAMENTO FEMINISTA

Cristiane Landulfo  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Triste, louca ou má  
Será qualificada  
Ela quem recusar  
Seguir receita tal  
A receita cultural  
Do marido, da família  
Cuida, cuida da rotina

Só mesmo rejeita  
Bem conhecida receita  
Quem não sem dores  
Aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define  
Sua casa não te define  
Sua carne não te define  
Você é seu próprio lar

Ela desatinou  
Desatou nós  
Vai viver só

Eu não me vejo na palavra  
Fêmea: alvo de caça  
Conformada vítima  
Prefiro queimar o mapa  
Traçar de novo a estrada  
Ver cores nas cinzas  
E a vida reinventar  
E um homem não me define  
Minha casa não me define  
Minha carne não me define  
Eu sou meu próprio lar

Sempre que ouço a música da banda brasileira Francisco el Hombre apresentada acima, sinto uma mistura de sentimentos que transitam entre a dor, o alívio e uma sensação de libertação. A verdade é que essa letra soa para mim como um desabafo e uma convocação à reflexão. Certamente, sou provocada por essa música porque durante a minha vida tive acesso a diversas leituras, tais como os textos da filósofa Silvia Federici (2019), quando teoriza, por exemplo, sobre o exaustivo e não reconhecido trabalho doméstico não remunerado, o patriarcado e a luta feminista; os textos da escritora Chiamamanda Adichie (2014), que nos alerta para o fato de que a sociedade impõe às mulheres como devemos ser, tirando de nós o direito de sermos livres e fazermos as nossas próprias escolhas.

Infelizmente, não posso afirmar que essa música também suscita sentimentos semelhantes e, tampouco, reflexões em outras pessoas, em outras mulheres. Pois entendo que, para isso, é necessária a compreensão do que, verdadeiramente, está em jogo em uma sociedade marcada pela opressão de gênero e pelo patriarcado. O fato é que “triste, louca ou má” são apenas alguns dos inúmeros rótulos dados às mulheres que, de alguma forma, não aceitam o modelo e a rotina de um ‘lar-família’ e buscam seguir as suas próprias escolhas, certas de suas convicções, sem baixar a cabeça para as diversas normas impostas por uma sociedade capitalista-machista-misógina-sexista-patriarcal.

É comum ouvirmos em nossos locais de trabalho ou em outros contextos sociais que mulheres que questionam e reivindicam os seus corpos, os seus espaços, as suas falas e os seus direitos são ‘proble-máticas’, ‘são pessoas difíceis de lidar e de trabalhar’. Além disso, a mulher que não é prendada o suficiente, no sentido de saber cuidar de uma casa e cozinhar, não é boa para o matrimônio, para ser mãe e tampouco uma exímia dona do lar. É por isso que Tiburi (2018) nos explica que:

(...) todas as vezes que as mulheres se tornaram indesejáveis ou inúteis, perigosas ou desobedientes elas foram perseguidas e mortas. E toda essa perseguição e violência foi sustentada pelo discurso misógino. Sempre é mais fácil odiar mulheres do que homens, mesmo quando eles seriam muito mais odiáveis do que elas (Tiburi, 2018, p. 49-50).

A verdade é que não “seguir a receita tal, a receita cultural do marido, da família” e “rejeitar tão bem conhecida receita” nos coloca em perigo, em um lugar da não aceitação, porque passamos a ser vistas como mulheres inapropriadas, como corpos não dóceis. Afinal, desafiar o sistema é andar na contramão de tudo o que nos foi ensinado ao longo dos séculos. Mas como desatar nós e reinventar a vida? Por que para algumas pessoas é tão difícil perceber o ódio às mulheres? Por que existe tanto desconhecimento sobre os perigos do machismo?

Compreendo que a tomada de consciência é o princípio de tudo. É fundamental estarmos com os olhos e os sentidos bem abertos para que possamos entender que a luta feminista é um modo de perceber o mundo e uma possibilidade de construirmos uma sociedade outra. Portanto, pensá-la, seja a partir de uma música ou após a leitura de um livro, é imprescindível para que possamos nos possibilitar um mundo no qual sejamos respeitadas em todos os espaços, para sabermos (re)conhecer as violências diárias que sofremos, para que as mulheres parem de morrer diariamente e, sobretudo, para que possamos encontrar modos de nos emancipar e, principalmente, de nos salvar.

É nesse sentido que, como educadora e (trans)formadora docente, compreendo a necessidade, a importância e a urgência de promover uma educação feminista ou, como aqui quero chamar, o Letramento Feminista que, dentre as suas acepções, deve ser o de desmascarar todo o cinismo que o machismo evoca ao colocar as mulheres ora como objetos, ora como coisas, ora como culpadas, ora como putas, loucas ou más e tantas outras adjetivações que são normalizadas e naturalizadas ao longo da história e no dia a dia da nossa vida cotidiana.

Entendo o Letramento Feminista como esse processo de leitura, não apenas das palavras escritas, mas da ‘palavramundo’, como bem descreveu o nosso saudoso Paulo Freire (1983), e como Souza, Jovino e Muniz (2018, p. 2) nos explicam sobre letramento de reexistência, o qual busca “apreender, entender as práticas cotidianas de uso da linguagem que provocam releituras de identidades étnicas, de gênero, sexualidade, políticas, dentre outras”. Ou, ainda, em consonância com Aparecida de Jesus Ferreira (2015), quando define o Letramento Racial Crítico (LRC) como uma possibilidade de

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, grifos da autora).

Assim, fazendo uma analogia ao LRC, o desenvolvimento do Letramento Feminista possibilitará a todas as pessoas a consciência das inúmeras violências impostas a todas as mulheres, sejam aquelas ocorridas em âmbito familiar ou comunitário ou as perpetradas pelo Estado. Sejam as discriminações, as violências físicas, psicológicas, econômicas e sexu-

ais, sejam aquelas cotidianas que ocorrem, em especial nos ambientes de trabalho, tais como a apropriação da ideia de uma mulher por um homem, levando todo o crédito no lugar dela (*appropriating*); a interrupção da fala da mulher (*interrupting*); a manipulação da mulher para que ela deixe de confiar em si mesma e passe a desacreditar de sua sanidade mental e das suas potencialidades (*gaslighting*).

Mas como tornar essas violências visíveis? Como possibilitar a indignação e a não aceitação dessas opressões? Como pensar e desenvolver o letramento feminista em uma sala de aula de línguas?

Consciente de que a linguagem nos constrói, performa e reflete a realidade, tenho, ao longo dos anos, desenvolvido em minhas salas de aula muitas atividades didáticas, tendo em vista a promoção do que venho chamando de Letramento Feminista. Ou seja, a princípio, o (re) conhecimento das violências, em especial, aquelas mais sutis, que são naturalizadas e normalizadas na e pela sociedade. Em seguida, busco promover discussões sobre diferentes modos de enfrentamento e, sobretudo, de emancipação. Para tanto, desenvolvi, já há alguns anos, uma unidade didática intitulada ‘língua, cultura e sociedade’, cujo objetivo tem sido fomentar a reflexão sobre os seguintes temas: violências de gênero, sexismo linguístico, mundo do trabalho e gênero, tarefas domésticas e gênero e identidade de gênero.

7 Cosa fanno le persone ritratte?

Foto: Cristiana Lanolite

8 Tu cosa fai a casa?

TU COSA FAI A CASA?	SI'	NO	A VOLTE
Spazz?			
Fai lo spoo?			
Stiri?			
Fai il bucalo?			
Lavi i pavimnti?			
Lavi i piatti?			
Pulisci il bagno?			
Prepari da mangiare?			
Sistemi la tua camera?			
Fai il letto?			
Passi l'aspirapolvere?			
Porti fuori la spazzatura?			
Apparecchi?			
Sparecchi?			
Metti in ordine l'armadio?			
Pulisci le finestre?			

Foto: Cristiana Lanolite

Fonte: Material produzido pela própria autora.

Uma das atividades que mais suscitam discussões diz respeito aos afazeres domésticos, conforme é possível verificar nas imagens acima. O seu propósito inicial é ‘inocentemente’ apresentar o léxico em língua italiana das chamadas “*faccende domestiche*”. Contudo, após a leitura das novas palavras, são apresentadas imagens de homens realizando as tais atividades, o que, geralmente, tem causado estranheza. É comum ouvir de minhas alunas falas como: “Até parece que os homens fazem essas atividades”. “Na minha casa nenhum homem faz isso”. “Ah, como gostaria que meu pai ajudasse a minha mãe”, etc...

A verdade é que pouco se fala sobre essa violência tão naturalizada em nossa sociedade patriarcal, a de delegar todas as tarefas domésticas às mulheres, isentando os homens de realizá-las. O serviço doméstico é exaustivo, não remunerado e, muitas vezes, diminuído. Afinal, cabe às mulheres servirem aos homens. Não foi assim que fomos/somos ensinadas? Sobre isso, a filósofa italiana com quem busco dialogar em minhas aulas, explica que:

O ponto zero da revolução pode significar um momento (que contempla algo de incerteza, mas que precisa ser estabelecido como recurso reflexivo e estratégico) a partir do qual **não se tolerará reflexão revolucionária que não abarque as considerações sobre o trabalho doméstico, a reprodução e a luta feminista** (Federici, 2019 p.11, grifo meu).

Ainda, com foco em mostrar as mais diversas formas de violências contra as mulheres e, em especial, as mais naturalizadas, também tenho trabalhado com a música ‘*Siamo stufe*’, um texto do Movimento Feminista Romano, a qual, assim como a música apresentada no início deste texto, é um grande chamamento às mulheres para que possam perceber as diversas opressões que sofremos. Desse modo, para além de trabalhar apenas o conteúdo léxico-gramatical, como é comum nas aulas de línguas estrangeiras, busco promover uma série de discussões e reflexões. Afinal, nós, mulheres, Estamos fartas!

<b>Stiamo stufe</b>	<b>Estamos fartas</b>
Siamo stufe di fare bambini lavare i piatti stirare pannolini avere un uomo che ci fa da padrone e ci proibisce la contraccezione	Estamos fartas de termos bebês, Lavar os pratos, passar fraldas de termos um homem que se faz de nosso dono e nos proíbe a contraceção.
Noi siamo stufe di far quadrare ogni mese il bilancio familiare lavare, cucire, pulire, cucinare per chi sostiene che ci mantiene	Estamos fartas de todos os meses equilibrar o orçamento familiar lavar, costurar, limpar, cozinhar para quem defende que nos sustenta.
Noi siamo stufe della pubblicità che deforma la nostra realtà questa moderna schiavitù da oggi in poi non l'accettiamo più	Estamos fartas da publicidade que distorce nossa realidade. Essa moderna escravidão que de hoje em diante não aceitamos mais
Noi siamo stufe di essere sfruttate puttane o sante venir classificate basta con la storia della verginità vogliamo la nostra sessualità	Estamos fartas de sermos exploradas, de sermos classificadas como prostitutas ou santas. Chega dessa história de virgindade, queremos a nossa sexualidade.
Ci han diviso fra brutte e belle ma tra di noi siamo tutte sorelle fra di noi non c'è distinzione all'uomo serve la divisione	Eles nos dividiram entre feias e bonitas mas entre nós somos todas irmãs. Não há distinção entre nós. Essa divisão serve aos homens.
Noi siamo stufe di abortire ogni volta col rischio di morire il nostro corpo ci appartiene per tutto questo lottiamo insieme	Estamos fartas de abortar toda vez com o risco de morrer O nosso corpo nos pertence Por tudo isso lutamos juntas
Ci dicono sempre di sopportare ma da oggi noi vogliamo lottare per la nostra liberazione facciamo donne la rivoluzione!	Nos dizem para suportar Mas a partir de hoje queremos lutar para a nossa libertação Mulheres, vamos fazer a revolução! (tradução minha)

A partir da letra dessa canção, é possível identificar as inúmeras temáticas que podem ser trabalhadas em sala de aula: 1) a divisão de trabalho baseada na concepção de gênero, como o trabalho doméstico; 2) a luta por políticas públicas voltadas para as mulheres, pensando nas leis do aborto legal e nas decisões do Estado sobre o corpo das mulheres; 3) o maternar e, conseqüentemente, o paternar; 4) a sororidade 5) a importância da luta feminista, dentre outras.

Ainda na unidade a qual fiz referência mais acima, trato das profissões em língua italiana que não são declinadas no gênero gramatical



feminino. O que para algumas pessoas pode ser percebido como uma condição referente, simplesmente, à gramática da referida língua para mim é uma oportunidade de falarmos do sexismo linguístico como mais uma das consequências do sexismo na sociedade. Ora, quem produziu as gramáticas? Que as inventou? O fato de nomes de profissões de alto prestígio social não serem declinadas no feminino, tais como ministra, engenheira, médica, reflete uma sociedade que demarca o lugar de submissão para as mulheres, enquanto os homens podem ocupar qualquer lugar<sup>52</sup>.

Por essa razão, é essencial falarmos das potencialidades das mulheres cis, trans, camponesas, quilombolas, negras, indígenas, brancas etc. Pois, quantas mulheres se sabotam e se negligenciam porque nunca tiveram consciência de suas potencialidades? Quantas mulheres não conseguem se ver fora de um lar porque acreditam fielmente que é o que lhes resta? Ou quantas mulheres precisam ainda perceber que não há a possibilidade de justiça social, de democratização sem o reconhecimento de que temos e devemos ter os mesmos direitos dos homens? Quantas mulheres são violentadas todos os dias sem se darem conta? E quantas são assassinadas após longos períodos de sofrimento?

As atividades apresentadas neste capítulo são algumas demonstrações do que pode e deve ser trabalhado em uma sala de aula de línguas, a partir do entendimento de que a linguagem nos constitui e nós constituímos a linguagem. E, ao fazer isso, conforme nos explica Melo (2015), coloco a linguagem como ciência social, compreendendo os sofrimentos causados por ela e, principalmente, a possibilidade de desconstruí-los. Além de poder pensar e repensar as construções sociais que nos são impostas, e às quais as pessoas são submetidas, posso, juntamente com as/os aprendizes, vislumbrar caminhos outros para uma sociedade outra.

O letramento feminista é, portanto, uma possibilidade, um dos caminhos que poderão levar as pessoas a: 1) identificar as violências impostas a todas as mulheres nas diferentes esferas da sociedade e nos discursos; 2) compreender as relações de poder que estão em jogo em

nossas relações; 3) elaborar modos de enfretamento e emancipação; 4) construir um sentido de irmandade entre as mulheres; 5) se conscientizar de que a violência contra as mulheres vitimiza toda a sociedade. Afinal, ‘Letrar’ não é apenas ler as palavras, significa ler, compreender e (re) pensar o mundo no qual vivemos e aquele que queremos.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. 63 p.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução de Coletivo Sycorax – São Paulo: Elefante, 2019. 388 p.

FERREIRA, A. de J. **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: Pontes Editores, 2015b. p. 127-160.

MELO, G. C. V. **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. vol. 2. Rio de Janeiro: Mórula, 2023. 296 p.

SOUZA, A. L. S.; JOVINO, I. S.; MUNIZ, K. S. **Letramento de reexistência - um conceito em movimentos negros**. Revista da ABPN, v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência. janeiro de 2018, p. 01- 11.

TIBURI, M. **Feminismo em comum para todas, todes e todos**. 6ª Ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018. 126 p.

## LETRAMENTO INTERCULTURAL

Acacia Lima  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Há algum tempo, as sociedades têm experimentado, de forma mais significativa, a convivência com diversas culturas e realidades advindas das diferentes pessoas e locais, e, ao que parece, isso tende a ficar sempre mais acentuado, pois a globalização e os fluxos migratórios se intensificam com o passar dos anos, seja pelos avanços tecnológicos próprios da contemporaneidade, seja pelos vários motivos de deslocamento do ser humano, respectivamente. Tais circunstâncias exigem que nos movimentemos, nos atualizemos ou até nos reinventemos, para que consigamos acompanhar as transformações do mundo, que, muitas vezes, afetam vários setores de nossas vidas.

Uma das competências para que percebamos e assimilamos essas mudanças é o letramento, pois cada vez mais precisamos nos adequar a novos usos das linguagens, a novos significados e a novos formatos de leitura e escrita.

Além disso, o contato com grande variedade de culturas conduz a um embate de identidades, ideologias, costumes, crenças e valores que nem todas/os estão preparadas/os para vivenciar, ocasionando, muitas vezes, discursos e comportamentos preconceituosos. Nesse caso, pensando em uma alternativa de erradicar, sendo muito otimista, ou, ao menos, tornar menos violenta a aversão a grupos minoritarizados, acredito na prática da interculturalidade, pois, busca, continuamente, ações para combater tal hostilidade (Lima, 2022).

Este texto versa, então, sobre a junção dessas duas práticas, o letramento intercultural (LI). Embora os termos em questão já tenham sido amplamente evidenciados nos mais diversos estudos acadêmicos, penso que é necessário apresentar brevemente as concepções que orientam este verbete. Assim, passo a tratar primeiramente de letramento e, em seguida, de interculturalidade, com o intuito de contextualizar, em minha opinião, como se apresenta o letramento intercultural.

Parto da primeira definição a que tive contato, o letramento como “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2014, p. 44). Tais “Práticas sociais”, relacionadas a esse conceito, podem ser entendidas como quaisquer aplicações da leitura e da escrita na sociedade, desde situações mais simples, como ler e entender um recado, às mais elaboradas, como escrever um ensaio.

Além disso, o começo de meus estudos sobre letramento pautou-se na oposição à alfabetização, quando entendida como simples aquisição do código, em que, para ser alfabetizada/o, bastava saber ler e escrever; já para ser letrada/o, isso não era o suficiente, pois era necessário saber usar as convenções linguísticas nos diversos contextos, sejam eles sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos etc.

Tampouco quer dizer que para uma pessoa ser letrada precisa possuir o conhecimento de todas as práticas sociais, afinal, conforme Soares (2014, p. 49), “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural”. A exemplo disso, uma pessoa pode ser letrada em gêneros literários, ao mesmo tempo em que tem dificuldades em entender manuais de jogos.

Ressalto que, embora vinculado à escrita e à leitura, o letramento pode, também, ser condição de quem não é alfabetizada/o, mas participa de *eventos de letramento* (Heath, 1982, *apud* Kleiman, 2012). Conforme Kleiman (*idem*, p. 40), tais eventos são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estraté-

gias interpretativas”. Eventos de letramento, nesses moldes, ocorrem, por exemplo, quando uma pessoa não alfabetizada pede a outra alfabetizada que leia anúncios de emprego ou notícias em jornais, ou quando dita os ingredientes e o modo de preparo de uma receita para alguém que sabe escrever.

Segundo Street (2014), esses eventos estão incorporados nas *práticas de letramento*, que são mais amplas, construídas e realizadas socialmente. O autor é também um dos representantes do conhecido *modelo ideológico* de letramento, que, entre outras características, busca discutir relações de poder. Fato é que, de modo geral, o uso da leitura e da escrita representou e ainda representa formas de distribuição de poder.

Foi conhecendo esse modelo que cheguei à concepção de letramento de Lankshear (1987, *apud* Soares, 2014, p. 78):

o letramento adequado aumenta o controle das pessoas sobre suas vidas e sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as torna capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído.

De certo modo, essa percepção de letramento se parece com o entendimento de alfabetização de Paulo Freire (1994), em que o indivíduo alfabetizado é capaz de compreender e promover mudanças em sua realidade. Ideia bem distante daquela que concebe a alfabetização apenas como aquisição de códigos e bem próxima ao modelo ideológico e ao que vejo como um letramento intercultural, do qual falarei mais adiante.

Assim como fiz com o letramento, passo a apresentar as concepções teóricas sobre interculturalidade que embasaram minha vida acadêmica e profissional, também de forma breve, apenas com o intuito de contextualização.

Meu primeiro encontro com a interculturalidade deu-se a partir do conceito de Edleise Mendes (2012, p. 360), a saber:

o sentido que atribuo ao termo intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre indivíduos de diferentes referências culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados em processo de partilha (Mendes, 2010; Mendes; Castro, 2008 *apud* Mendes, 2012).

Desse momento em diante, já deu para perceber que a interculturalidade, mais que uma abordagem, como chegou a ser tratada, é um modo de ser, de pensar e de agir, que visa à compreensão da diversidade de identidades, de culturas, de valores e de crenças, minimizando a proliferação de estereótipos e comportamentos preconceituosos nas sociedades.

A interculturalidade, então, não é apenas uma troca entre culturas, como poderia sugerir o nome, ou uma simples comparação, mas, sim, uma prática social que objetiva o diálogo e a interação entre as culturas, proporcionando a integração e a compreensão, tanto individual como coletiva, de diferentes sujeitas/os. Tal postura pode promover a resolução de conflitos, a diminuição de estereótipos e preconceitos e, ainda, o entendimento de que, como agentes sociais, as pessoas são capazes de ter consciência do meio em que vivem e transformá-lo (Matos, 2014, 2018; Mendes, 2007, 2012; Paraquett, 2010, 2011a; Walsh, 2005).

Acredito, então, que para a promoção da interculturalidade é necessário que se discutam, não só em salas de aula, mas nos mais variados locais, temas de relevância social, política e cultural, que promovam a cooperação e a integração entre indivíduos, e consequentemente, a inclusão e a igualdade (Mendes, 2007).

A exemplo disso, posso citar que, dentro da minha área de atuação profissional, a educação linguística de espanhol, há práticas interculturais

quando a/o professora/or incita a/o aluna/o a refletir, entre outras coisas, sobre seu lugar na América Latina e o lugar desta no mundo, sobre a (re) construção de suas identidades, sobre as diversidades sociais, culturais, linguísticas, religiosas e étnicas dos mais variados povos etc.

Isso posto, volto ao que seria um letramento intercultural (LI) e, longe de propor um conceito, apresento características com base no meu entendimento de letramento e de interculturalidade. Assim, percebo o LI como uma ação contínua do indivíduo que usa as práticas sociais, direta ou indiretamente vinculadas à leitura e à escrita, e as utiliza para compreender e refletir suas culturas e as da/o outra/o, promovendo mudanças de realidade e comportamentos contra a violência, o preconceito e a discriminação.

O LI que vislumbro dialoga com a alfabetização revolucionária proposta por Paulo Freire (1994), em que um indivíduo alfabetizado é capaz de compreender o meio em que vive e transformá-lo. Do mesmo modo, o LI é algo libertador, em que uma pessoa consegue entender, agir e livrar-se do domínio de estruturas sociais representantes de um poder que exclui, agride e discrimina grupos minoritarizados. Além disso, a/o letrada/o intercultural atua na defesa e criação de direitos desses grupos, luta para que haja mudanças que beneficiem a todas/os.

Enfatizo que, embora muitos estudos sobre a interculturalidade sejam com base em culturas de nacionalidade diferentes, sabemos das diversas culturas dentro de um mesmo país, de uma mesma cidade, de uma mesma casa. Dessa forma, o LI não está somente restrito a pessoas envolvidas com ensino de línguas ou em contato com imigrantes, mas a qualquer cidadã/ão.

No entanto, como a educação de língua espanhola é minha área de atuação profissional, trato de pensar como promover o LI nas/os minhas/meus alunas/os, lembrando que nenhuma/nenhum delas/es chegará à minha aula com um nível zero de letramento, pois já estão em constante contato com as práticas sociais ligadas à escrita e à leitura de língua portuguesa e já levam consigo um arcabouço social, cultural, religioso e político de sua própria realidade.

Além do conteúdo temático, já citado anteriormente, para o desenvolvimento do LI faz-se necessário uma/um mediadora/or que escolha bons materiais, organize as ações e conduza debates respeitosos, em que se fala e se escuta. Daí o importante papel da/o professora/or intercultural nesse processo. Assim, concordo com Matos (2018, p. 22), quando declara que,

A educação, de maneira ampla, pode e deve incorporar práticas interculturais e, na aula de língua estrangeira, cabe aos professores promoverem essas práticas e uma das maneiras é através da escolha de materiais didáticos que incitem à reflexão sobre temáticas de conflito em nossa sociedade, de modo que, com as discussões travadas em sala de aula, os alunos possam perceber a complexidades das questões culturais e consigam exercer com responsabilidade e criticidade sua cidadania.

Paraquett (2011b, p. 04) corrobora ao afirmar que “Mucho más que cambiar a los alumnos, es necesario cambiar a los profesores”, uma vez que parte da docência não só os materiais didáticos para as aulas, mas também a voz que abre o diálogo e fomenta as atitudes sociais. Uma/um educadora/or que pretende ser intercultural precisa estar disposta/o a entender, por exemplo, que não basta respeitar, é necessário compreender a/o outra/o, e não basta aceitar/tolerar a presença de pessoas diferentes, é necessário interagir com as diferenças. Só assim é possível pensar em salas de aula interculturais.

Para oportunizar o LI também são necessários bons materiais didáticos interculturais. Esperamos, por exemplo, que possibilitem a adaptação para as diversas realidades, conforme as necessidades das/os participantes envolvidas/os no processo educativo; que promovam o trabalho em conjunto, isto é, que fomentem a interação e a cooperação; que sejam apenas um apoio inicial para a construção do conhecimento, ou seja, que instiguem a discentes a buscarem novas formas de aprender fora do material e da sala de aula (Mendes, 2012).



Segundo Paraquett (2011a), o material didático intercultural não pode apresentar as mesmas perspectivas, o mesmo lado do discurso, é necessário que haja uma ampla opção de textos, de diversos gêneros, de variados lugares, de diferentes autoras/es, para que instiguem o debate, a reflexão, o comportamento e a compreensão da/o outra/o como de nós mesmas/os.

Além disso, como objetivam uma formação cidadã e crítica, concordo com Matos (2018, p. 22) ao afirmar que “um material didático intercultural precisa ostentar uma posição de combate à suposta neutralidade”, ou seja, não deve ser um recurso que vise apenas à diminuição de preconceitos entre as/os estudantes, mas que propicie uma atitude antidiscriminatória e que reverbere para além da escola.

Assim, acredito que o letramento intercultural, a partir das práticas sociais, direta ou indiretamente vinculadas à leitura e à escrita, favorece uma educação para a compreensão da/o outra/o, de suas diversidades, de suas crenças, de seus valores, de suas culturas, além de proporcionar uma educação para o enfrentamento contra a violência e o preconceito.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2ª Ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

LIMA, A. **La vuelta al mundo en 4 historias: um estudo sobre Jogos Digitais, Migrações Contemporâneas e Educação Intercultural de Espanhol**. 385 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

MATOS, D. C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Revista Abeache**. Nº 06, 2014, p. 165 -185.

MATOS, D. C. V. S. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. *In: MATOS, D.; PARAQUETT, M. (Orgs.). Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: Edufba, 2018.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. *In*: ALVAREZ, Maria Luisa O.; SILVA, Kleber A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2007.

MENDES, E. Aprender a ser e viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: Edufba, 2012.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In*: COSTA, E. G. M e BARROS, C. S. **Espanhol: ensino médio**. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156. Brasília: MEC/SEF, 2010.

PARAQUETT, M. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. *In*: MENDES, E. (Org.), **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 2011a.

PARAQUETT, M. **La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil**. Fiape. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 2011b.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

STREET, B. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento desenvolvido, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WALSH, C. **La interculturalidad en la Educación**. Lima: Ministerio de Educación/ Unicef, 2005.

## LETRAMENTOS DE RES(EX)ISTÊNCIA ACADÊMICA

Vércio Gonçalves Conceição  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Apesar de possuir uma trajetória investigativa – acadêmica e oficialmente falando – focada na área dos Estudos Africanos, devo dizer que o campo da docência me conduziu a pensar os diferentes letramentos, nos diferentes níveis de formação, em que atua um profissional de Letras. Devo dizer que, apenas hoje, compreendo de forma mais direta o porquê desse meu interesse por ampliar a lente sobre essa questão. Logicamente, como professor-formador que me tornei, não pude deixar de me incluir nas reflexões que fiz e faço sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e, posteriormente, sobre o letramento acadêmico e a formação de professor de Língua Portuguesa.

No processo de construção do profissional que estava sendo formado, na primeira década dos anos 2000, foi e é preciso me enxergar naquelas pessoas a quem estava/estou formando, pois fui e sou aluno/pesquisador da rede pública de ensino, em toda a minha trajetória escolar-acadêmica. Nesse caso, como muitas<sup>1</sup> colegas das licenciaturas, compartilho com essas pessoas a experiência, vivida de corpo presente, e, por isso, sinto-me afetado duplamente pela realidade em que venho atuando, há quase 20

---

1 Farei o uso da linguagem neutra, por questões relacionadas ao meu posicionamento político, frente às questões de gênero, na perspectiva trans, embora essa seja uma pauta aventada pelo movimento feminista, há muito tempo...

anos, justamente por conhecê-la bem de perto, tanto como aluno quanto como docente. Nesse caso, assumo uma explanação em primeira pessoa, buscando apresentar as reflexões que ocorreram no meu percurso, compartilhando com o público leitor as referências que me ajudaram nesse processo de entendimento da realidade das universidades no século XXI.

Começo por evidenciar que, ao trazer o termo “letramento”, estou acionando-o, fazendo coro aos pressupostos apresentados por Magda Soares, Roxane Rojo, Clécio Bunzen, Irandé Antunes, entre outros linguistas, para quem o letramento significa a formação para a prática da linguagem, nas diferentes situações e contextos sociais e culturais, considerando a língua nas modalidades de leitura, escrita e oralidade. Portanto, quando recorro aos demais termos para intitular essa reflexão, “res(ex)istência”<sup>2</sup> e “acadêmica”, conscientemente, venho corroborar para o que propõe, primeiramente, Ana Lúcia Silva Souza (2011), em seu *Letramentos de Reexistência*, ao apontar o Hip-Hop como uma prática eficaz de letramento, contestando a escola, em suas práticas deslocadas das comunidades em que se encontram inseridas, e evidenciando como a utilização de uma linguagem comum ao grupo pode colaborar com o ensino e desenvolver, ao mesmo tempo, a escrita, a capacidade crítica sobre a realidade e o uso da linguagem oral, utilizando do grafite, da dança e da música.

Tratar desse processo no Ensino Superior é pensar a existência e a resistência, portanto, a permanência de discentes que contemplam um perfil, historicamente, alijado do espaço universitário, por motivações que não se explicam, a não ser pelo racismo e classismo que moldaram as instituições brasileiras, pensadas para serem espaços frequentados pelas elites<sup>3</sup>. Isso me faz ativar, então, uma discussão proposta por Edward Said (2007), quando, em análise ao sistema de cotas nas universidades, em seu texto *As novas bases dos estudos e das práticas humanistas*, nos convoca a revisar as teorias “universais: excludentes e inapropriadas para discursos das margens”, a revisar, reconsiderar e revitalizar as humanidades e o humanismo, por fim, reflete sobre as universidades, que ampliam

---

2 Resistência e Existência.

3 Vale lembrar que, nos primórdios, a presença nesse espaço, também, foi moldada por questões de gênero, ou seja, um espaço majoritariamente masculino.

seu público, através das cotas, para construção de um corpo discente “verdadeiramente multicultural”, sem reivindicar a atenção para povos e culturas negligenciadas historicamente.

Até aqui, quis mostrar como estou me situando nessa reflexão. Obviamente, jamais tentarei desmerecer os avanços conquistados, principalmente, em consideração aos anos que correspondem ao período 2003-2016, no Brasil, quando tivemos maior investimento na educação e ampliação do Ensino Superior, com criação de novas universidades e implementação da política de cotas para as populações em desvantagem social – negros, quilombolas, povos originários, pessoas com deficiência ou necessidades especiais. Entretanto, essas ações, quando penso o Ensino Superior, tornam-se insuficientes, porque a inclusão precisa acontecer de fato, por isso, concordo com as reflexões de Said (2007) e defendo que a universidade deva passar por uma mudança em sua estrutura, para que, de fato, haja a inclusão desses grupos, que representam uma minoria no espaço acadêmico.

Sabemos que há, no âmbito da política de cotas, auxílios de permanência (auxílio-xerox, auxílio-transporte, auxílio-alimentação), para evitar a evasão de pessoas cotistas. Não estou, aqui, querendo apresentar uma visão romântica da situação, pois sei que alunes em vantagem social também desistem de seus cursos, abandonam a universidade ou vivem trocando de graduação. O que quero trazer para a análise é uma realidade que vi, observei e agi para tentar mudá-la. Mesmo com as políticas de inclusão e permanência, a evasão de cotistas ainda é um problema presente.

Muites alunes abandonam as graduações por não conseguirem acompanhar o ritmo frenético do mundo textual acadêmico. Para além das necessidades básicas e materiais, como universidade, precisamos pensar num espaço acolhedor a essa diversidade que se apresenta. É preciso reestruturar as grades e os conteúdos das disciplinas ou, ao menos, pensar em como adequar os conteúdos a um público mais plural. E, pelo que notei, isso se inicia por um investimento no letramento acadêmico, que seria uma preparação do público discente, em geral (pois a dificuldade com o mundo textual não assola apenas os cotistas...), para o uso

da linguagem naquele espaço, em que vivem os acadêmicos, aqueles que conseguem lidar melhor com a lei da selva, em que sobrevivem os que têm mais méritos...

Mas como equalizar méritos, quando estamos falando de um espaço com um público múltiplo, diverso, com experiências diferentes na educação básica? Um grupo vem da classe média, estudou sempre em escolas públicas, não precisou trabalhar enquanto estudava e, sobretudo, nasceu numa família em que seus antecessores tiveram experiências de letramento mais padronizada socialmente, ou seja, tiveram uma mesma vivência educacional, cursaram a educação básica completa ou chegaram a fazer alguma graduação.

Do outro lado, tem-se um grupo oriundo de lares em que os pais (isso, quando se pensa uma família com pai vivo e/ou presente) precisaram trabalhar cedo, justamente, porque todas as gerações da família tiveram essa mesma experiência – já que ainda não havia o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, de trabalhar desde a infância, tendo que abandonar a escola, antes mesmo de concluir o Ensino Fundamental I, porque era preciso ajudar no sustento da família. Boa parte desses/dessas discentes representa a primeira geração a concluir a educação básica e adentrar esse semiárido, que é a universidade.

O letramento acadêmico, nesse caso, não se constitui como uma proposta que vai diminuir o nível do Ensino Superior. Pelo contrário, é o instrumento que pode nivelar as diferenças e incluir, de fato, a população historicamente alijada do espaço acadêmico formal. Discentes ingressantes precisam entender como, quando e por que precisam ler e escrever durante a formação acadêmica. Necessitam conhecer os diferentes gêneros textuais que circulam nesse espaço e que farão parte da sua vida, enquanto tiverem condições para estarem ali. Por isso, cabe ao corpo docente que ministrará as disciplinas introdutórias, com o apoio da área de Linguagem, promover esse letramento.

Isso requer, por outro lado, maior sensibilidade, planejamento e destreza na escolha de textos que sejam curtos e com uma linguagem mais acessível, porque muitas dessas pessoas trabalham durante o dia e

estudam à noite e vice-versa. Dificilmente, conseguem ser apenas estudantes... Torna-se, portanto, papel da universidade se adaptar ao novo público, pois precisamos entender esse ato como obrigação, e não uma ação voluntária, já que a educação, em que nível for, está à cargo do Estado e, nesse caso, estamos com a função executiva. Todas as pessoas cidadãs da nação brasileira têm o direito a ocupar uma vaga e adquirir uma formação pelas universidades públicas.

Para isso, como bem problematiza Edward Said (2007), a academia precisa rasurar narrativas que excluem protagonismos e participações de personagens que representam os grupos historicamente minorizados, fomentando um discurso que devolva as assinaturas dos representantes dessa pluralidade – um marcador crucial na identidade do país –, que foi apagada, em nome de uma história muito distante do vivenciado pela maioria dos povos brasileiros. Aos poucos, essas pessoas vêm ocupando a academia e ousar dizer que são elas as responsáveis por dar uma nova cara a pesquisas que têm muito maior relação com a realidade brasileira, desmamando as universidades brasileiras dos pressupostos teóricos eurocentrados.

Ao longo dos últimos 15 anos de experiência em arte-educação em espaços formais e não-formais, em diferentes níveis da educação básica e superior, tenho sido desafiado a exercitar uma prática docente conectada com análises de conjuntura e debates político-sociais possibilitados através de redes de conhecimento ou “redes de *fazeressaberes*” – como sugere Carlos Ferraço (2007), em *Educação & Sociedade* – e diálogo com os movimentos sociais. Seguindo os pressupostos de uma pedagogia dialógica freireana – Paulo Freire (2007), *Escola pública e educação popular* –, as experiências na educação básica e superior foram (e são) ensino, também aprendizado processual e contínuo.

Desde meu primeiro contato com a escola de educação básica pública e Universidade Para Todos<sup>4</sup>, compreendi que estava no lugar onde queria estar, porque houve uma identificação imediata com o espaço e as pessoas presentes, pensando-se em termos de raça e classe social. Desde

---

4 Programa preparatório pré-vestibular/pré-Enem, para alunos oriundos da escola pública, promovido pelo Estado da Bahia, desde a primeira década dos anos 2000.

esse momento, me entendi como professor que preza por trabalhar por um público menos favorecido, acreditando na educação para a autonomia. Passei por algumas escolas e faculdades privadas, mas fui me interessando, cada vez mais, pela universidade pública e pela formação de professores/as. Não à toa, minha prática tem sido marcada pela atuação na área de letramento acadêmico e na formação para o ensino de Língua Portuguesa.

Entendo que, não é porque consegui sobreviver no espaço acadêmico, lidando com as violências de raça e de classe – dispensadas a nós, corpos que não foram eleitos “naturalmente” para estarem ali – e conquistei um letramento acadêmico, às custas, em alguma medida, de minha saúde mental, do tempo que deveria ser de lazer, da insegurança e, muitas vezes, do desânimo e da descrença naquela conquista, que farei uma abordagem meritocrática. A cara da universidade mudou, os tempos são outros. Portanto, ou acreditamos na reestruturação dessa casa, aceitando o que essa pluralidade tem agregado para a atualização dessa instituição, ou pensemos nela como um monumento, para constar apenas como figuração, já que a evasão tem sido uma marca do presente e os filhos das elites têm optado pelas faculdades/universidades privadas ou estrangeiras, como fuga, também, das exigências impostas pelas instituições públicas, no que diz respeito ao letramento acadêmico, mas também para fugir do convívio com os corpos abjetos.



## LÍNGUA SELVAGEM

Mariana Augusta Conceição de Santana Fonseca  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

<sup>1</sup>Nunca mais vão me fazer sentir vergonha por existir. Terei minha própria voz: indígena, espanhola, branca. Terei minha língua de serpente – minha voz de mulher, minha voz sexual, minha voz de poeta –. Vencerei a tradição do silêncio (Anzaldúa, 2016, p. 111).

A construção do termo língua selvagem ganha sentido quando pensamos através de três pontos principais: os grupos subalternizados, a hierarquia de idiomas e a resistência linguística. É a partir dessas concepções que este texto se centra, para refletir sobre as interseções das línguas minoritarizadas. Este tema me desencadeou um demasiado interesse, a partir da leitura de *Cómo domar una lengua salvaje*, o quinto capítulo da obra *Borderlands/La Frontera, la Nueva Mestiza*<sup>2</sup>, da escritora chicana Gloria Anzaldúa. Foi com esse capítulo que tive o primeiro contato com a obra e a escritora, o que me fez pensar mais além das concepções tradicionais da língua/linguagem, transgredindo os limites das suas definições.

Inicialmente, considero importante tratar sobre a relação ‘língua do opressor’ *versus* ‘língua do oprimido-colonizado’, uma vez que é fundamental para entendermos como o contexto de dominação e colonização

---

1 Tradução da autora. No original, “Nunca más me van a hacer sentir vergüenza por existir. Tendré mi propia voz: india, española, blanca. Tendré mi lengua de serpiente – mi voz de mujer, mi voz sexual, mi voz de poeta –. Venceré la tradición del silencio”.

2 Segunda edição, 2016. Traduzida por Carmen Valle.

está enraizado em nossas culturas. Nesse sentido, podemos entender que a linguagem é uma ferramenta de poder sobre o outro, o que faz com que exista um vínculo entre as línguas e a dominação (hooks, 2013), trazendo à tona o intimidador pensamento do opressor: “tenho a minha língua e vou ensiná-la a esse estranho para que eu possa coordená-lo e governá-lo”. Essa é a forma de definir seu território, de moldar e limitar os oprimidos, a partir da ideia de que só a sua língua que é válida e as demais se tornam pequenos dialetos que acabam esquecidos.

Partindo do relevante pensamento de Fanon (2008) sobre a relação de sustentação entre a língua e a sociedade, o autor ressalta a importância do fenômeno da linguagem como forma de instrumento cultural. Segundo ele, falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. Com base nesse conceito, entendemos que nós, como oprimidos, se falamos a língua do colonizador, estamos assumindo o seu mundo e a sua cultura. E, como consequência, essa cultura acaba excedendo as nossas. Isso começa a partir da linguagem: Como temos a necessidade de nos comunicar, precisamos usar a língua “padrão” como forma de abrir portas (Fanon, 2008, p. 50). Tal reflexão tem muito a ver com a frase de Adrienne Rich, que hooks (2013) nos apresenta: “Essa é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Entretanto, apesar de adotar a língua tida como padrão, as individualidades dos grupos minoritarizados permanecem para marcar a sua história:

[...] pois uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento [...] (Kilomba, 2019, p. 12-13).

A partir desse pensamento, podemos compreender a importância que tem o uso adequado da língua para atuar como discursos contra-

-hegemônicos de transgressão social. Conforme hooks (2013, p. 226), os negros escravizados nos Estados Unidos encontraram uma forma de usar o inglês como foco potencial de resistência. Como eles precisavam usar a língua do colonizador para a comunicação, foi preciso refazer, reinventar e alterar essa língua para que percorresse além das fronteiras da conquista e da dominação. Tal atitude foi uma estratégia política fundamental para a resistência das populações subalternizadas, como negros e indígenas. Eles integraram palavras e expressões idiomáticas de suas línguas para marcar suas identidades. Ao resgatar fragmentos de seus idiomas, conseguiram criar uma linguagem distinta, rompendo com as normas linguísticas impostas. Isso não apenas possibilitou a rebelião, mas também fortaleceu sua capacidade de resistência (hooks, 2013).

É nesse contexto que nos acercamos da concepção de língua selvagem, um idioma criado a partir das necessidades dos grupos inferiorizados, utilizado para fazer visível, de alguma forma, aquilo que um dia lhes foi tomado. Para entendermos melhor sobre esse conceito, é preciso conciliar a compreensão do termo proposto com a interseccionalidade, já que esta é um estudo da interação de identidades sociais relacionadas a qualquer tipo de opressão ou dominação e, sendo assim, visa incluir questões de raça e de gênero nos discursos acerca dos direitos humanos (Crenshaw, 2004). Visto que a interseccionalidade está baseada nas diferenças dentro da diferença, a noção de uma língua selvagem se constitui através da interseção entre as categorias de raça, de gênero, de orientação sexual, de classe social etc. Segundo Cordero (2019), as línguas selvagens refletem as interseções que se dão nas fronteiras, que as tornam transgressoras, diversas, indomáveis, coloridas, ricas e impuras.

Como consequência da interseccionalidade, que marca a diferença social através das identidades étnico-raciais, a posição econômica e as questões de gênero dos falantes, as línguas selvagens fogem do modelo colonial e seguem um caminho contra-hegemônico, “subvertendo os locais de fala delimitados, de maneira que possamos caminhar em direção à transgressão que permitirá libertação e empoderamento pelo viés linguístico” (Matos, 2020, p. 218). Partindo do pensamento de que toda produção engloba estruturas de poder, discursos e ideologias (Sangster,

1994), as línguas selvagens são produções de conhecimento com base em lugares de enunciação específicos e carregam particularidades de quem enuncia (Cordero, 2020). Desse modo, elas trazem consigo as vivências, crenças e culturas particulares de seu grupo falante, marcando assim, a sua própria identidade.

Outro ponto indispensável para compreensão ao falar sobre língua selvagem é a ideia de fronteira, isso porque é na zona fronteira, onde ocorrem os entrecruzamentos entre duas ou mais línguas diferentes. Seus praticantes, como possuem uma tendência ao bilinguismo, a partir do contato com duas línguas distintas, acabam mesclando palavras ou expressões dos dois idiomas. Sendo assim, essas práticas translíngues (Santos, 2017), ao longo dos anos, acabam se tornando comuns, a ponto de formar uma nova língua. Um exemplo disso são as línguas chicanas, idioma que Anzaldúa nos apresenta no capítulo *cómo domar una lengua salvaje de Borderlands/La Frontera: o Tex-Mex ou Spanglish*, uma mistura do espanhol com o inglês e a língua indígena asteca, o náuatle.

Segundo Anzaldúa, os chicanos falam uma espécie de *patois*, que é uma língua bifurcada, conhecida também como o espanhol chicano. Esta se desenvolveu de maneira natural, através da evolução, mudança e o enriquecimento de palavras por meio da adoção, que geraram algumas variantes/dialetos. O espanhol chicano surgiu da necessidade desse grupo se identificar como um povo distinto, heterogêneo, em que eles pudessem se comunicar com eles mesmos, marcando as suas individualidades (Anzaldúa, 2016).

Apesar do número significativo de falantes chicanos nos Estados Unidos, ainda sim são considerados um grupo minoritarizado, e essa diferença linguística no seio do grupo dominante não é bem aceita. De acordo com Lobo (2015), aceitar uma língua minoritária nos EUA é normalmente interpretado como um atentado à unidade da nação americana. É como se esses elementos externos afetassem o domínio ético e a hegemonia cultural do país, visto que a língua sustenta uma relação de poder que marca a identidade de uma nação e é seu símbolo cultural. Dessa forma: “a língua é, assim, um elemento que contribui para a estratificação so-

cial, pois torna claro o reconhecimento de quem é privilegiado e quem é segregado” (Lobo, 2015, p. 168).

Ainda conforme Lobo, a hierarquia linguística evidencia a segregação das línguas, e, desse modo, o preconceito relativo à língua usada – seja pelos chicanos, indígenas, negros e outros grupos minoritarizados – se torna um elemento de marginalização desses povos. Devido a isso, ocorre a necessidade e/ou opção pelo uso do inglês, do espanhol e de outras línguas europeias que são quase isentas de julgamentos pela sociedade dominante. Isso retorna ao ponto que abordei anteriormente sobre os povos marginalizados usarem as línguas da conquista para a comunicação e a sua inserção na sociedade, no entanto, essa adoção não descarta as suas particularidades linguísticas e culturais, o que faz manter a sua heterogeneidade.

Em relação à responsabilidade da língua, vale ressaltar que concordo com o que hooks (2013) trata sobre não colocar a culpa na língua inglesa, e ainda acrescento: nas línguas europeias, em geral, uma vez que não é a língua em si que segrega e machuca, mas o que os opressores fazem com ela. É “como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar” (hooks, 2013, p. 224).

À vista disso, considero importante a visão de Lugones (1991) sobre a articulação das práticas de resistência, que precisam verdadeiramente dar conta da diversidade. Para a autora, a pluralidade deveria estar na própria estrutura da teoria, através de um pensamento divergente, fronteiriço, um pensamento mestiço, mas também “o uso de acrobacias”. Essas práticas de resistência são um exercício político que cria espaço para a articulação de outras genealogias, epistemologias, assim como outras línguas e outras vozes (Cordero, 2020). É necessário promover aberturas comunicativas, celebrar a diversidade como forma de transgredir a prisão da pureza e da ótica colonial.

Diante das reflexões expostas, considero que toda língua que foge do absoluto “padrão” é uma língua selvagem, que é a que carrega traços e individualidades culturais de seus falantes. Selvagem é aquele que

resiste e que usa seu idioma para marcar seu lugar social, cultural e político. Sendo assim, as línguas selvagens são mestiças, impuras, rebeldes, transgressoras, fronteiriças, decoloniais, são línguas de resistência, que encontram na diversidade a ressignificação.

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera: La Nueva Mestiza**. Tradução: Carmen Valle. Madrid: Capitán Swing Libros S.L., 2016, p. 103-117.

CORDERO, K. C. H. Navegando entre lenguas salvajes: reflexiones sobre escrituras decoloniales, resistencias lingüísticas y experimentaciones poéticas. **Tessituras: Revista de Antropología e Arqueología**, v. 7, nº 2, p. 12-29, 2019.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *In*: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.

FANON, F. O negro e a linguagem. *In*: FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008, p. 33-51.

hooks, b. **Yearning: race, gender, and cultural politics**. Boston: MA: South End Press, 1990.

hooks, b. A língua. *In*: hooks, b. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013, p. 223-233.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 11-69.

LOBO, P. A. C. **Chicanas em busca de território: a herança de Gloria Anzaldúa**. Universidade de Lisboa, 2015.

LUGONES, M. On The Logic of Pluralist Feminism. *In*: CARD, C. (Ed.). **Feminist Ethics**. Kansas: University of Kansas Press, 1991.

MATOS, D. C. V. S. Diálogos sobre linguagem/língua/cultura entre hooks, Menchú e Fanon. **Travessias Interativas**, nº 22, p. 217-232, 2020.

SANGSTER, J. Telling our stories: feminist debates and the use of oral history. **Women's History Review**, v. 3, nº 1, p. 5-28, 1994.

SANTOS, M. E. P. "Portunhol Selvagem": translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. **Gragoatá**, v. 22, nº 42, p. 523-539, 2017.

## LÍNGUA(GEM) E JUSTIÇA SOCIAL

Mauricio J. Souza Neto  
Instituto Federal da Bahia (IFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

### JUSTIÇA SOCIAL: UM CONCEITO EM MOVIMENTO

Tem sido tão comum como respirar ver em redes sociais, na mídia como um todo, pessoas utilizando o termo justiça social como uma lexia composta autoexplicativa. Mas o que queremos dizer quando evocamos esse conceito?

O termo justiça social foi primeiramente utilizado pelo jesuíta Luigi Taparelli, em 1851, no livro *Saggio teoretico di dritto naturale appoggiato sul fatto*, com o entendimento de que todos os humanos são iguais e, portanto, teriam direitos iguais de humanidade, uma vez que o Criador os tinha igualado na natureza. Essa é uma ideia que podemos ver nos escritos de Thomas de Aquino, que, por sua vez, se baseia no conceito de justiça apresentado por Aristóteles. Isso é curioso, porque o conceito de justiça política para Aristóteles é baseado em hierarquias, logo, bastante aristocrático e muito diferente do que entendemos hoje.

Anos depois, durante a Revolução Industrial, o termo voltou a ganhar força após ser utilizado no ensaio do que ficou conhecido como *O federalista*, ou *Os papéis federalistas* (Hamilton *et al.*, 1840). No ensaio fica delineado que a justiça social deveria ser uma ação focada na distribuição do capital, da propriedade e da riqueza, para combater os altos níveis de desigualdade e problemas econômicos, resultantes da estrutura social da Europa.

O marco do nosso entendimento moderno de justiça social surge em 1971, quando o filósofo John Rawls escreve *A theory of justice*, que ele também chamou de uma teoria da justiça social. O autor compreende justiça como direito (“*justice as fairness*”). Esse pensamento deu origem à base de várias concepções de justiça social para as áreas da política, das ciências sociais e da filosofia política, por exemplo, já que prevê um tratamento justo para todos os indivíduos e grupos sociais em um país ou sociedade.

O termo justiça social pode ser visto sendo utilizado para se referir a instituições sociais, políticas, e econômicas, leis ou políticas públicas que acabam por promover esse senso de justiça e igualdade e é comumente visto utilizado em movimentos que buscam justiça, equidade, inclusão para grupos historicamente oprimidos, explorados ou marginalizados.

A noção de justiça social está embasada em alguns princípios, que podem mudar conforme o ancoramento ideológico/epistemológico. Contudo, reforço cinco deles:

**1. Direitos humanos:** referem-se à ideia de respeito aos direitos legais, culturais, políticos, econômicos e cívicos garantidos a todos. Essa ideia é fundamental para entender a justiça social, pois não pode haver justiça sem assegurar que todos tenham os mesmos direitos.

**2. Acesso a recursos:** refere-se à noção de que diferentes grupos socioeconômicos tenham as mesmas possibilidades de acesso. Aqui podemos destacar o acesso à educação, saúde, lazer, comida e moradia. Nesse sentido, é possível vermos no Brasil que os alunos provenientes de escolas particulares estão quase sempre melhor preparados para realizar o Enem, por exemplo. Essas escolas só perdem para as de elite, cujos alunos sequer estudam para o Enem, pois o objetivo é ingressar em universidades estrangeiras, em sua maioria, da Ivy League estadunidense.

**3. Equidade:** refere-se ao oferecimento das ferramentas e dos meios necessários para suprir as necessidades/dificuldades específicas de cada grupo, para que consiga ter as condições mínimas de obtenção dos mesmos resultados. Igualdade busca dar oportunidades iguais para todos, independentemente das injustiças que podem alterar o acesso às



oportunidades. A equidade leva em consideração o desequilíbrio social, para prover recursos que possam criar resultados parecidos. O exemplo clássico dessa distinção é o desenho criado pelo professor Craig Froehle.

**4. Participação:** refere-se a como todos na sociedade têm o direito a ser ouvidos e à oportunidade de verbalizar suas opiniões e preocupações, além de um papel de tomar decisões que venham a afetar a coletividade. Caso tenhamos um grupo pequeno de pessoas que tomam decisões que impactam a maioria sem consultar essa maioria, estamos diante de um caso de injustiça social.

**5. Diversidade:** refere-se à exaltação das diferenças culturais entre os diferentes grupos que formam um território, uma comunidade, um ambiente, através da representatividade desses grupos por pessoas com capacidade e autoridade para a tomada de decisões.

Mas o que isso tem a ver com o uso da língua?

## LÍNGUA E LINGUAGEM: DUAS ENGRENAGENS TEÓRICAS

O linguístico é essencialmente humano. Portanto, tudo que diz respeito à dimensão humana é, incontornavelmente, linguístico. Língua e linguagem são manifestações sociais, de pessoas para pessoas.

Seguindo com as definições, para mim, língua é um organismo vivo e dinâmico, com seu sistema interno que não o define através de si. Elana Shohamy define ‘língua’ como “aberta, dinâmica, energética, em constante evolução e pessoal. Ela não tem fronteiras fixas, mas é feita de variantes híbridas e intermináveis, resultando em ser a língua criativa, expressiva, interativa, baseada em contato e diálogo, debatida, mediada e negociada” (Shohamy, 2006, p. 5). Para este trabalho redimensiono o conceito, concordando com bell hooks, entendendo língua como “um lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos” (hooks, 2008, p. 858).

Já a **linguagem** está além da língua, pois envolve formas outras de comunicação, a exemplo de linguagem corporal, microexpressões, fotografia, arquitetura, pintura, escultura, dança, cerâmica, artesanato.

Quando utilizo *língua*, estou me atentando a questões discursivas, pragmáticas, sintáticas, fonológicas, morfológicas, culturais. Em outras palavras, estou chamando a atenção para a linguagem verbal. Quando utilizo *linguagem*, estou dando ênfase à multiplicidade de formas de expressão que estão além da linguagem verbal. Quando utilizo **língua(gem)**, estou unindo tanto o que quero dizer com *língua* quanto com *linguagem*.

Língua e linguagem são produções humanas, devidamente encaixadas no tempo, no espaço, com sua marca de intencionalidade e revelação de seus produtores: raça, gênero, classe social, ocupação *etc.* É através da língua(gem), tanto verbal quanto não verbal, que nos construímos sujeitos com uma história e uma identidade; é através da língua(gem) que refratamos a realidade, compartilhamos crenças, visões, preconceitos, violências e afetos.

#### LINGUA(GEM) E JUSTIÇA SOCIAL: UMA INEQUAÇÃO A SER RESOLVIDA

Agora que já passamos do entendimento teórico dos elementos dessa aritmética, é preciso entendermos que se é na língua que nos constituímos e mostramos ao mundo quem somos e, com isso, podemos também revelar e manifestar violências (racismo, sexismo, LGBTQIA+fobia, machismo, etarismo, capacitismo *etc.*), precisamos buscar formas de combate e entrincheiramento contra essas violências, utilizando a língua como espaço de luta, ginga e resistência. Nesse sentido, buscamos resolver uma inequação.

Língua(gem) como justiça social requer o reconhecimento das diferentes formas de opressão e de desencadeamento de violências nada simbólicas sobre corpos e grupos minorizados e vilipendiados historicamente para se colocar como estratégias de guerra contra essas violências, elegendando a melhor trincheira (sala de aula, terreiro de candomblé, congresso, púlpito *etc.*) e as melhores armas (corpo, voz, escrita *etc.*) para essa luta. Mas uma língua não existe sem os seus falantes e uma linguagem sem seus produtores. Portanto, o uso da língua(gem) como justiça social prevê o uso de pessoas, corpos e vozes. Não é uma abstração.

Logo, língua(gem) e justiça social parte da premissa básica de que se a língua(gem) pode ser usada para machucar, ela deve ser usada para curar. Se a língua(gem) pode ser usada para aniquilar, ela deve ser usada para alimentar. Se a língua(gem) pode ser usada para diminuir, ela deve ser usada para engrandecer. Se a língua(gem) pode ser usada para humilhar, ela deve ser usada para restaurar a dignidade.

Propondo uma divisão em cinco partes (língua e raça, língua e educação, língua e saúde, língua e ativismo social e língua, leis e políticas), os autores, autoridades em suas áreas, que integram o livro *Language and Social Justice in practice* (Alvineri *et al.*, 2019) abordam diversos temas que englobam o uso da língua para defender seu caráter de luta contra as violências sociais manifestadas através da língua. Em todos os capítulos, é evidente a máxima de que não se pode pensar em aspectos linguísticos, discursivos *etc.* sem pensar no humano. Não existe língua sem falantes e, defendendo, não existe pessoa sem linguagem.

Como venho falando em Souza Neto (2021, 2022a e 2022b), esse framework não se inicia nem termina com lista de palavras a serem evitadas. De fato, o nível lexical é o mais óbvio para observação das marcas dessas violências, mas não é único. Precisamos ir além do estritamente linguístico e redimensionar a cartografia das violências no corpo social. Em qual espaço da sua cidade se encontra (se é que há) uma estátua em homenagem a uma mulher negra? Por que a maior parte das favelas se encontram afastadas dos centros e construídas em morros e encostas? Por que os livros didáticos abordam a escravidão no Brasil como um período de apenas subserviência, mas não retratam as contribuições científicas, cosmológicas, linguísticas dos povos escravizados? Por que não se falam línguas africanas nos terreiros de candomblé? Por que sequer sabemos os nomes das línguas indígenas existentes no Brasil? Por que quase não vemos pessoas gordas ou com deficiência em livros didáticos? Por que geralmente vemos o símbolo de pessoas idosas com bengala? A quem interessa essas informações, ou negação desse conhecimento?

Para a escritora Toni Morrison (1993), nós, seres humanos, produzimos língua(gem), e essa é a medida das nossas vidas. Morrison acreditava

que a linguagem opressiva mais do que representava a violência; ela era a própria violência. Mais do que representava os limites do conhecimento; ela limitava o conhecimento. Assim, o que fazemos com a língua(gem) é o que nos define como humanos.

Entender o uso da língua(gem) pelas lentes da justiça social nos permite ir além do que meras mudanças nas escolhas lexicais; ela nos injunge a empreender outras ações de reconhecimento das violências e de luta através da língua(gem). É um trabalho que nos impõe viver em uma perspectiva, uma filosofia de vida, muito mais do que maquiagens e agrados sociais.

## REFERÊNCIAS

- ALVINERI, N. *et al.* **Language and social justice in practice**. New York: Routledge, 2019.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MADISON, J.; HAMILTON, A.; JAY, J. **O federalista**. Trad. \*\*\*. Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. de J. Villeneuve e Comp., 1840. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/17661>. Acesso em 20 fev. 2023.
- MORRISON, T. **Nobel Lecture**, 1993. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1993/morrison/lecture/>. Acesso em 23 fev. 2023.
- SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Londres/ Nova Iorque, NI: Routledge, 2006.
- SOUZA NETO, M. J. Da necro à negropolítica linguística: encruzilhadas para a Linguística Aplicada Vivi-feita no Brasil. *In.*: COUTO, A.; SOUZA NETO, M. J. (orgs.). **Língua, linguagem e vida: homenagem a Maria Luísa Ortiz Alvarez**. Campinas: Pontes Editores, 2022b. p. 141-158.
- SOUZA NETO, M. J. **Língua(gem) e justiça social: saberes, práticas e paradigmas**. Tutóia: Editora Diálogos, 2022a.
- SOUZA NETO, M. J. Por que pensar hoje em uma educação linguística antirracista? Limites, tensões e possibilidades. **Revista Paraguaçu**, v.1, nº 1, p. 168-191, 2021.
- TAPARELLI, L. **Saggio teoretico di dritto naturale appoggiato sul fatto**. 2ª Ed. Livorno: Vincenzo Mansi Editore, 1851
- VALLIN, P. Aux origines de l'expression "Justice Sociale". *In.*: **Chronique sociale de France**, v. 68, pp. 379-392, 1960.

## LINGUÍSTICA APLICADA SULEADA

Doris Cristina Vicente da Silva Matos  
Universidade Federal de Sergipe (UFS/CNPq)

Antônio Carlos Silva Júnior  
Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap/UFS)

[...] Quero, no entanto, estabelecer aqui um primeiro compromisso. O compromisso deste Ministério com a luta de todos os grupos vítimas de injustiças e opressões, que, não obstante, resistiram e resistirão a todas as tentativas de calar suas vozes. Por isso, permitam-me, como primeiro ato como Ministro, dizer o óbvio, o óbvio que, no entanto, foi negado nos últimos quatro anos:

Trabalhadoras e trabalhadores do Brasil,  
**vocês existem e são valiosos para nós.**

Mulheres do Brasil,  
**vocês existem e são valiosas para nós.**

Homens e mulheres pretos e pretas do Brasil,  
**vocês existem e são valiosos para nós.**

Povos indígenas deste país,  
**vocês existem e são valiosos para nós.**

Pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis,  
intersexo e não binárias,  
**vocês existem e são valiosas para nós.**

Pessoas em situação de rua,  
**vocês existem e são valiosas para nós.**

Pessoas com deficiência, pessoas idosas, anistiados e filhos de anistiados, vítimas de violência, vítimas da fome e da falta de moradia, pessoas que sofrem com a falta de acesso à saúde, companheiras empregadas domésticas, todos e todas que sofrem com a falta de transporte, todos e todas que têm seus direitos violados,

**vocês existem e são valiosos para nós.**

Com esse compromisso, quero ser Ministro de um país que ponha a vida e a dignidade humana em primeiro lugar [...] (Silvio Almeida, 2023).

Esse é um fragmento do emocionante discurso de posse de Silvio Almeida, ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, no terceiro mandato (2023) do presidente Lula. Ao afirmar o primeiro compromisso do seu ministério, reitera sua contraposição aos retrocessos do (des)governo anterior e às práticas de silenciamento de vozes injustiçadas e vulnerabilizadas pelas opressões do passado e do presente. Além disso, enaltece a resistência e a luta dessas vozes, as reconhece como verdadeiras vítimas de múltiplas violências e pede permissão para dizer o óbvio como seu primeiro ato. A obviedade à qual se refere está relacionada à existência e ao valor de quaisquer pessoas, para que não tenham seus direitos violados nem sofram com o preconceito, com a marginalização, com a invisibilização e com o esquecimento. Um ministério com foco nos direitos humanos e na cidadania precisa assumir esse compromisso, e, de fato, isso é óbvio, mas não foi o que aconteceu nos quatro anos precedentes.

A repetição da frase “vocês existem e são valiosos/as para nós” sustenta o propósito de enfatizar a existência e o valor dessas pessoas, mas também destaca a voz emissora da mensagem, ratificando a aproximação entre vocês-nós. Esse “nós” representa o novo governo, evidencia seu posicionamento quanto a essas questões, reforça que estamos em um novo momento e que a era do caos acabou, foi passageira, apesar das grandes feridas deixadas e das ameaças contínuas, e de que há muito por se fazer.

Os grupos de pessoas mencionados no discurso compõem partes de diferentes esferas da sociedade, cuja situação em relações de trabalho,

gênero, raça, etnia, sexualidade, classe e outros âmbitos sociais é desfavorável e os coloca de modo injusto e violento às margens. Nesse sentido, ao ouvir o ministro Silvio Almeida discursando em sua posse, principalmente a parte utilizada como epígrafe deste capítulo, na qual cita todas essas pessoas, foi impossível não relacionar com as Vozes do Sul, vozes que são minoritizadas socialmente e que sofrem com a reprodução de opressões e preconceitos resultantes da história colonial.

Embora o teor do discurso esteja circunscrito no campo político, e este texto na área acadêmica, com forte diálogo com o contexto educacional, os direitos humanos e a cidadania são eixos temáticos relevantes e presentes em discussões desde outras épocas, o que justifica este diálogo entre política, academia e educação para tratar de questões socialmente relevantes. Sejam como princípios fundamentais da nossa Constituição (Brasil, 1988) e da LDB (Brasil, 1996), como temas transversais (Brasil, 1998), como foco específico de diretrizes nacionais (Brasil, 2013) ou como temas contemporâneos transversais (Brasil, 2019), os direitos humanos e a cidadania atravessam diferentes documentos, mas precisam estar presentes em compromissos práticos, principalmente por justiça social e em respeito a essas vozes que existem e devem ser valorizadas por todos/as nós.

Nessa perspectiva, como pesquisadores/as da Linguística Aplicada (LA), preocupados/as com a linguagem nas práticas sociais e seus imbricamentos políticos, entendemos que tudo que é dito (e não dito) produz efeitos. Ao dizer quais corpos existem e são valiosos, o discurso de Almeida (2023) apresenta quem é preciso considerar como importante e para quem seriam pautadas políticas públicas em nosso país, além de corroborar o princípio de que a linguagem atravessa nossas vidas em todos os contextos.

Assim, a Linguística Aplicada, como uma área transdisciplinar de estudos, procura dialogar com vozes e contribuições de outras áreas do conhecimento para instaurar campos de trânsitos e rupturas em um espaço fronteiriço preocupado com a linguagem como prática social. Nesse viés de uma LA implicada com questões socialmente relevantes, a busca por

agendas de pesquisa e por práxis coerentes, significativas e comprometidas com esses corpos e vozes precisa tornar-se um exercício fundamentado e contínuo. Mas afinal, que vozes existem e são valiosas para a LA? Quem são e desde que lugar falam? O que se transforma e se ressignifica nos paradigmas epistêmicos da LA?

Não podemos deixar de fazer um breve histórico para chegar às respostas a esses questionamentos. Na década de 1990, a LA se reinventa, ampliando seus horizontes de pesquisa para espaços além da sala de aula, apesar de ainda ser um campo com um grande número de pesquisas. Entretanto, começamos a observar uma pulverização de temas, nos quais as fronteiras epistemológicas se abrandam cada vez mais. Nesse sentido, em 2001, Pennycook nos apresenta o conceito de **Linguística Aplicada Crítica**; em 2006, Moita Lopes instaura o que ele denomina de **Linguística Aplicada Indisciplinar, mestiça ou nômade**, além de denominações aferidas por outros autores na mesma obra, como: **transgressiva, antidisciplinar e modernista**, por Pennycook (2001, 2006); e **Linguística Aplicada da desaprendizagem**, por Fabrício (2006). Em outras publicações mais recentes, também vemos mais definições como **Linguística Aplicada Arrojada**, por Silva (2021); **Linguística Aplicada Consequente**, por Rajagopalan (2021); **Linguística Aplicada de Resistência**, por Tanzi Neto (2021); **Linguística Aplicada Implicada**, por Souto Maior (2022); e **Linguística Aplicada Transviada**, por Bezerra (2023).

Na esteira de uma LA preocupada com o suleamento de suas pesquisas, há alguns anos nos debruçamos no que propomos como **Linguística Aplicada Suleada**. Mais especificamente, em 2019, publicamos o artigo “Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol”, na Edição Especial Dossiê SULEar da Revista Interdisciplinar Sulear[1] (UEMG), buscando relacionar conceitos teóricos dos estudos decoloniais, a análise de materiais didáticos e o suleamento da agenda de pesquisas em LA. Após esse primeiro artigo, outros surgiram, tanto em parceria, quanto de maneira individual, aprofundando esse conceito. No volume I deste livro, em 2022, apresentamos, individual e respectivamente, os capítulos **Olhares outros** (Matos, 2022) e **Sulear**



(Silva Júnior, 2022), nos quais muitas das epistemologias abordadas aqui são apresentadas. Além disso, em sua pesquisa de doutorado, Silva Júnior (2023) também propõe uma investigação vinculada à LA Suleada.

Mas, afinal, o que seria uma **Linguística Aplicada Suleada** e como surgiu essa nossa leitura? Moita Lopes (2006), ao propor uma Linguística Aplicada Indisciplinar, afirma que novos/as sujeitos/as sejam trazidos/as para a área, as Vozes do Sul. Corpo e linguagem não se separam e é papel da LA “criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade” (Moita Lopes, 2006, p. 30). Kleiman (2013), ao defender uma Linguística Aplicada Crítica, propõe uma agenda de pesquisa, ação e intervenção em LA, reabrindo o debate proposto por Moita Lopes (2006) sobre a necessidade de construir conhecimentos que também contemplem as Vozes do Sul e considerar “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” (Kleiman, 2013, p. 40). Nesse mesmo texto, a autora também fala em suleamento, traz contribuições de Paulo Freire e faz referência a Eduardo Galeano, ao mencionar a utopia que “está no horizonte, afastando-se à medida que nos aproximamos, indicando um caminho” (Kleiman, 2013, p. 58) e sugerir que os caminhos da LA sejam suleados por essa utopia.

Desde sua origem, o ato de SULEar (Campos, 1991) foi compreendido para além de aspectos geográficos, mas como verbo de ação para decolonizar “nosso sistema de pensamento na academia, na escola e em nossas vidas” (Campos, 2015, p. 434). Era a partir dessa perspectiva que Freire (1992) criticava a alienação do pensamento intelectual que impossibilitava um engajamento epistêmico com saberes locais e que Kleiman (2013) buscou dialogar para defender a presença de vozes latino-americanas nas discussões implicadas na/pela LA.

Assim, chegamos ao que propomos como uma **Linguística Aplicada Suleada**, não como uma vertente outra de LA, mas como uma articulação de alternativas para uma educação linguística e uma agenda de pesquisa e ação desde/com as Vozes do Sul e preocupada em como suas ontoepistemologias produzem efeitos nos diversos contextos em que a linguagem

é central, seja do ponto de vista epistemológico, evidenciando saberes produzidos e experienciados no Sul, às margens do que é convencionalizado como Norte/Centro, seja em seu caráter metodológico e em sua práxis, possibilitando estratégias outras de escuta sensível, de produção de materiais para ensino e pesquisa, de geração e compreensão de informações e de confluências de conhecimentos.

Essa confluência de saberes diversos com uma significativa presença e articulação de vozes dissidentes fortalece os processos e os construtos mobilizados na perspectiva de uma **LA Suleada**. Nêgo Bispo (2023, p. 15) nos ensina que “quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia”. Assim, entendemos que o compartilhamento valoriza e promove a pluralidade, possibilita o acesso às diversas versões das histórias, vivências e referências do Sul e faz com que seus saberes também circulem.

Inspirado pelas críticas de Krenak (2019) às ideias do desenvolvimento difundidas desde a colonização e por sua sugestão de um “envolvimento” com o lugar que vivemos e com o mundo que compartilhamos, Cadilhe (2024, p. 100) argumenta a favor do envolvimento docente com quem compõe “o seu cotidiano, acompanhado da reflexão informada acerca da realidade e do mundo social do qual participa” como “uma atitude decolonial que tem efeitos tanto no modo de fazer pesquisa quanto nas práticas pedagógicas engendradas”. Essa atitude decolonial do envolvimento é uma premissa da **LA Suleada** por possibilitar que pesquisadores/as e docentes ajam através de uma escuta sensível em seus contextos de pesquisa e/ou na sala de aula, além de oportunizar condições propícias para gerar e compreender as informações horizontalmente.

Nesse sentido, Xakriabá (2023, p. 329) foi certa ao falar sobre o “amansamento do giz” para ressignificar a escola a partir da concepção própria de educação de sua comunidade indígena, afinal “não foi a escola que chegou primeiro, a comunidade já existia antes da escola. A escola passou a respeitar a cultura local, estabelecendo interlocuções com os modos de viver e fazer do povo”. Em diálogo com essa perspectiva, além

do giz, ou do pincel para lousa, um/a docente e/ou um/a pesquisador/a da LA em seu caráter Suleado, também precisa amansar seus materiais didáticos, suas avaliações, sua lupa de investigação e outros instrumentos utilizados em sua práxis, como seus diários de campo, formulários, questionários, gravadores e tantos outros, para que o Sul, o contexto local e suas vozes, sejam respeitados e partícipes que se envolvem ativamente no processo de interlocução, na geração de informações e na confluência e construção de conhecimentos.

Como linguistas aplicadas/os e docentes da educação superior e da educação básica que somos, entendemos que o contexto local é fundamental para compreender o que nos rodeia e, conseqüentemente, o mundo. A **LA Suleada** problematiza o falar *apenas sobre*, que distancia e verticaliza, e valoriza o falar *com*, que aproxima e horizontaliza. Além das Vozes do Sul Global, vozes dissidentes de diferentes corpos, etnias, raças, gêneros, sexualidades, classes, gerações e tantas outras precisam ser ouvidas nessa confluência *com* o Sul para que as reflexões sejam embaçadas a partir de seus lugares de fala e desde diferentes lugares de escuta. Em outras palavras, para falar sobre questões relacionadas à negritude, pessoas indígenas, LGBTQIAPN+ ou com deficiência, por exemplo, é essencial trazer vozes como essas para referenciar as discussões em uma pesquisa, estudo ou prática pedagógica, deixando de falar *apenas sobre* para falar *a partir de e com* esse Sul.

A **LA Suleada**, ao confluenciar saberes e vozes, parte de um olhar interseccional, permitindo a participação plural de diversos grupos sociais que, muitas vezes, são tomados como blocos individualizados, sem conexões identitárias. A interseccionalidade entre raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, geração, religião e outras formas que geram opressões – como o capitalismo, o patriarcado, o racismo, o capacitismo, a LGBTQIAPN+fobia – é, também, um recurso teórico e metodológico, evidenciando que esses marcadores perpetuam sistemas hegemônicos de dominação e discriminação (Gonzalez, 1988; Crenshaw, 2004; hooks, 2013; Davis, 2016; Akotirene, 2019; Collins, 2019; Matos, 2020; Melo e Jesus, 2022 e Melo, 2023).

Para (in)concluir e proporcionar margens para brechas e implicações outras, reiteramos que a **Linguística Aplicada Suleada** fundamenta suas epistemes, principalmente, a partir do Sul, tanto nos referenciais que escolhe, trazendo vozes dissidentes e que circulam para além da academia, quanto na maneira horizontal, confluyente e interseccional com a qual promove o envolvimento em suas pesquisas e práticas pedagógicas, respeitando as realidades locais, combatendo preconceitos e confirmando seu comprometimento com as Vozes do Sul, pois elas existem e são valiosas para nós.

## NOSSOS DIÁLOGOS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, S. **Discurso de posse do Ministro Silvio Almeida**. 2023.

BEZERRA, F. **Linguística Aplicada Transviada: gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva decolonial, interseccional e transdisciplinar**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

BISPO DOS SANTOS, A. (Nêgo Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama, 2023.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Proposta de Práticas de Implementação. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024.

CADILHE, A. J. O envolvimento docente como uma atitude decolonial na pesquisa e na formação profissional. *In*: BORGES DA SILVA, S. B.; SANCHO-GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (Orgs). **Docentes pesquisadores: epistemes e metodologias**. Salvador: Edufba, 2024.

CAMPOS, M. D'O. SURear, NORTEar Y ORIENTar: Puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los Indígenas, capítulo 33. In: LEYVA, X. *et al.* (Orgs). **Prácticas Otras de Conocimiento(s):** Entre crisis, entre guerras. Cooperativa Editorial Retos, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. 2015. P. 433 – 458.

COLLINS, P. H. Pensamento feminista negro e estudos da tradução – Entrevista com Patricia Hill Collins. **Revista Ártemis**, vol. XXVII, nº 1; jan-jun, 2019. P. 229-235.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV. AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. p. 7-16.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº 92/93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

KRENAK, A. Entrevista. In: KADIWÉU, I.; COHN, S. (Org.). **Tembeta: conversas com pensadores indígenas**. Rio de Janeiro: Azouge Editorial, 2019. P. 11-51.

MATOS, D. Olhares outros. In: MATOS, D. C. V. S.; LANDULFO, C. (org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022, p. 283-289.

MATOS, D. C. V. S. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia: estudos da linguagem**, v. 27, p. 116-134, 2020.

MELO, G. C. V.; JESUS, D. M. (Org.). **Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. Volume 1. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2022.

MELO, G. C. V. (Org.). **Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. Volume 2. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2023.

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

PENNYCOOK, A. **Critical Appied Linguistics**. A critical Introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

RAJAGOPALAN, K. Caminhos, percalços e encontros na Linguística Aplicada. *In*: SILVA, Wagner Rodrigues (Org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2021, p. 45-60.

SILVA, W. R. Por uma Linguística Aplicada Arrojada. *In*: SILVA, W. R. (Org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2021, p. 17-30.

SILVA JÚNIOR, A. C. **Nós do Sul na Educação Básica: suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol em contexto sergipano**. 2023. 460 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Sulear. *In*: MATOS, D. Olhares outros. *In*: MATOS, D.; LANDULFO, C. (org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022, p. 339-349.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. S. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Uemg, Ano 2, Nº 2 (Setembro/2019) Edição Especial Dossiê SULEar.

SOUTO MAIOR, R. C. A Linguística Aplicada e a implicação na pesquisa: uma leitura Bakhtiniana. *In*: OLIVEIRA JR., M; MEDEIROS, A. C. M. (Orgs.). **30 anos do PPGL Ufal**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2022.

TANZI NETO, A. **Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política**. Campinas: Pontes, 2021.

XAKRIABÁ, C. Amansar o giz. *In*: **Terra: antologia afro-indígena**. São Paulo / Belo Horizonte: Ubu Editora / Piseagrama, 2023.

[1] Link para a edição completa: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2020/01/Dossie-Sulear-SURear.pdf>. Acesso em 01/03/24.

## PEDAGOGIA CRÍTICA DE LÍNGUAS

Sávio Siqueira

Universidade Federal da Bahia /CNPq (UFBA)

O importante não é tanto a língua, nem sequer o quanto ela nos é materna. Mais importante é essa outra língua que falamos mesmo antes de nascermos. Nesse registo está a porta e o passaporte em que todos nos fazemos humanos, fabricantes da palavra e, com igual mestria, criadores de infinitas identidades (Mia Couto, 2007, p. 20).

Qualquer autor ou pesquisador que se interessa em estudar e dissertar sobre o tema ‘pedagogia crítica de línguas’, na minha visão, antes de adentrar no tema específico, precisa voltar um pouco no tempo, mirando um escopo mais amplo do assunto, para poder navegar pelo conceito sempre complexo, e, muitas vezes, controverso, que veio a ser chamado de Pedagogia Crítica (doravante PC). Faço parte de um grupo de educadores linguísticos com uma carreira que hoje posso considerar consolidada, tendo pavimentado inicialmente o meu caminho profissional como professor de língua inglesa. Comecei como boa parte das pessoas da área começa. O meu interesse por línguas vem dos tempos de escola e o contato com a língua estrangeira inglês foi amadurecendo aos poucos. À medida que a língua, de alguma forma, me arrebatava para mais perto dela, terminei, de maneira acidental, sem qualquer planejamento prévio, instado a me tornar professor da hoje considerada língua franca do mundo contemporâneo regido por um fenômeno afeito a múltiplas interpretações que chamamos de globalização.

No seu nascedouro, minha formação foi muito mais técnica que crítica. Busquei oportunidades de aperfeiçoamento, em especial, da minha fluência na língua, participando de cursos livres, experiências de intercâmbio fora do Brasil para, finalmente, chegar à universidade e fazer o meu curso de Letras com Língua Inglesa. Continuei exercendo meu trabalho com muita dedicação e, como era de se esperar, simplesmente por estar vivendo um tempo e lugar, claro, minha prática pedagógica, em muito era pesadamente influenciada por premissas oriundas da produção de conhecimento sobre metodologia de língua estrangeira gestada e propagada a partir do Norte Global. Sou do tempo em que, em muitos aspectos, éramos conclamados a incorporar na nossa prática uma certa *persona* próxima a um embaixador cultural do país a que a língua alvo estava atrelada, no caso, os Estados Unidos. Aquilo me incomodava terrivelmente, mas só com o passar do tempo é que pude perceber que ali poderia estar o embrião do professor de inglês crítico que eu viera a me tornar.

No meu curso de graduação, nas disciplinas de Educação, em especial, tive contato com algumas leituras de Paulo Freire. Acho que ainda não estava maduro o suficiente para perceber que Freire e suas ideias revolucionárias não poderiam ser vistos como restritos ao âmbito da educação geral. Nosso maior educador, como grande intelectual, na verdade, nunca preconizaria qualquer espécie de limite para o pensamento crítico que ele tanto prezava e fomentava nas suas elaborações teóricas. Muito menos quando se referia à práxis, para ele, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987 [1970], p. 38). E foi assim que, com o passar dos anos, eu compreendia com maior clareza que Freire deveria estar presente, e de forma cada vez mais significativa, na formação docente e na prática diária de professores de línguas, em especial, de língua inglesa, o meu campo de atuação mais direto. Estava eu com aqueles pensamentos, provavelmente, adentrando o pluriverso rico e desafiador da PC. Não demorou e, no curso de minha sempre dinâmica vida acadêmica, fazendo muitas leituras sobre os temas relacionados a uma educação crítica, decidi que a minha pesquisa de doutorado seria justamente uma proposta de estabelecer a ponte entre a Pedagogia Crítica e Ensino de Inglês como Língua Internacional (mais tarde, nos meus



escritos, passei a usar o termo Inglês Língua Franca), sobre o que, com o avanço do campo de pesquisa, foi possível definir uma relação mais profícua entre o Inglês como Língua Franca (doravante ILF) e suas facetas crítica, intercultural e decolonial.

A Pedagogia Crítica (PC) é um termo guarda-chuva que correntemente engloba o conceito de Pedagogia Crítica de Línguas (doravante PCL). Para Crookes (2013, p. 8), PC quer dizer “ensinar em prol de justiça social”. Ao nos engajarmos num projeto de PC, diz-nos o autor, o fazemos ancorados em “meios que fomentem o desenvolvimento de cidadãos ativos e engajados que, guardadas as devidas circunstâncias, questionam criticamente por que as vidas de tantos seres humanos, incluindo eles próprios, são material, psicológica, social e espiritualmente inadequadas” (Idem, p. 8). Mais ainda, Crookes (2013) nos fala que, sob a égide da PC, podemos vislumbrar o desenvolvimento de cidadãos preparados para buscar soluções para os problemas dos mais diversos com os quais eles venham a se deparar, engajando-se em ações específicas para cada um desses desafios.

Guilherme (2002), por sua vez, é outra estudiosa importante da área que nos diz que a base da PC não pode ser atribuída a uma única teoria. Embora tenha suas raízes fincadas na Teoria Crítica, a PC resulta de uma impressionante e eficiente mesclagem de elementos oriundos de diversos pontos de vista que refletem as incursões intelectuais dos teóricos da Teoria Crítica. Nesse contexto, como brasileiro, me orgulho em ver nos muitos escritos a argumentação de que, apesar das diversas ramificações da PC, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, foram os trabalhos de Paulo Freire que fizeram da experiência latino-americana uma das mais proeminentes e celebradas no mundo inteiro no campo da PC. Não é à toa, portanto, que, quando se fala de PC mundo afora, o nome de Freire é um dos primeiros, senão o primeiro, da lista dos grandes teóricos da área.

Nesse pormenor, ainda segundo a autora que cito acima, “o papel vital que o pensamento de Paulo Freire exerce na PC, jamais esquecendo o contexto latino-americano onde ele calçou e desenvolveu sua teoria e prática educacionais, apesar de ter-se espelhado em algumas teorias filo-

sóficas e educacionais americanas e europeias, explica e garante o caráter não eurocêntrico da PC” (Guilherme, 2002, p.23). Tal constatação, certamente, me (nos) deixa muito orgulhoso(s), como falei, e me faz acreditar cada vez mais que a área de educação linguística não pode prescindir de tal diálogo com a PC, já que, como escreveu Wink (1997, p. 103), “não fazemos pedagogia crítica; a *vivemos*”. Em vista disso, é de minha opinião que professores(as) de línguas, mais que nunca, neste mundo tão controverso onde as paisagens linguísticas estão cada vez mais sendo atravessadas por discursos e ações pouco alvissareiras, e, muitas vezes, ameaçadoras, precisam “viver PC”, dentro e fora de suas salas de aula.

Bem, acredito que depois deste breve passeio pela definição e natureza desse rio chamado PC, podemos afunilar nossa explanação para um dos seus mais importantes afluentes, a PCL. Mais uma vez, recorro a Crookes (2013), que nos diz que o conceito de PCL emerge da interação entre teorias e práticas de ensino de línguas que promovem aprendizagem, desenvolvimento e ação por parte dos estudantes, com vistas à superação de aspectos problemáticos que porventura permeiam suas vidas. No âmbito da educação linguística, PCL pode almejar resultados imediatos (alguma condição que aflige o(a) aprendiz dentro e/ou fora da escola), assim como no longo prazo, fomentando, por exemplo, a participação cidadã ativa no processo democrático, visando algum tipo de mudança social que siga na direção de uma sociedade mais equânime e justa para todos.

Engajar-se em PCL, certamente, vai muito mais além das tecnicidades de sala de aula, ou seja, extrapola o conhecimento tido como técnico, e pressupõe a presença de um(a) educador(a) que se entenda como um(a) pedagogo(a) crítico(a) que, como nos diz Rajagopalan (2003), tem total consciência do seu papel de agente catalisador de mudanças sociais. Como bem aponta o nosso ilustre *scholar*, “o pedagogo crítico é um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência” (Idem, p. 106). É com base em tal afirmação, a qual me filio plenamente, que endosso as palavras do autor quando ele nos lembra que cabe a qualquer educador, nesse caso, o educador de línguas, a função

de “estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, “adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (Idem, p. 111). Em outras palavras, cabe sempre lembrar ao(à) educador(a) linguístico(a) que sua prática e as orientações que a regem possuem um grande potencial para ação na sociedade em que ele/ela vive.

Mesmo adentrando, talvez, por aspectos mais filosóficos relacionados à PCL, tenho sempre em mente que para o(a) educadora(a) linguístico(a) é preciso que explanemos alguns pontos que nos levem a preconizar como, por exemplo, poderíamos conceber uma sala de aulas de línguas regida por uma perspectiva orientada para a PCL. Se vivemos numa sociedade democrática (nem todo mundo tem esse privilégio, é bem verdade), a função primordial da educação é justamente preparar jovens para se tornarem membros ativos dessa sociedade e promover conhecimento continuado para adultos que já enfrentam os diversos desafios típicos das nossas sociedades cada vez mais complexas nesse mundo atual tido como globalizado.

Sabemos bem que, em geral, nos nossos espaços escolares, muito do que se adota para os programas de disciplinas, por exemplo, não é negociado por toda a comunidade escolar, contando com a análise crítica de professores, alunos e outros profissionais. No terreno sagrado da sala de aula, não é novidade, o conteúdo do que será estudado geralmente é determinado pelo professor ou pelo currículo, sendo que, acima desses, também pela administração ou pela instituição.

Sabemos ainda que, corriqueiramente, as tarefas de sala de aula, as atividades de aprendizagem, a forma como os alunos serão avaliados, a duração das aulas, as formas aceitáveis (ou não) de comportamento, entre outros aspectos, raramente são temas de qualquer discussão mais aberta envolvendo toda a comunidade. Ou seja, numa aula de língua estrangeira/adicional, se longas explicações gramaticais são comuns ou se há momentos de interação comunicativa, que espaço é dado ao aprendiz para que se manifeste quanto à pedagogia ali empregada? Quão democráticas são as práticas que regem nossas salas de aula nos mais diversos

contextos educacionais? Quão abertos estamos às críticas e ao feedback dos(as) nossos(as) estudantes quanto aos mais diversos aspectos do nosso fazer pedagógico?

Nesse sentido, espelhando-se nas premissas da pedagogia crítica freireana, onde perguntas das mais diversas precisam ser feitas com certa frequência, elenco aqui algumas características da PCL que podem permear as nossas salas de aula de línguas: (1) análise crítica de necessidades; (2) uso de fontes variadas oriundas do mundo real contemplando temas que estimulem comentários, discussões, questionamentos, problematizações e potencial ação; (3) criação e adaptação participativa de materiais ou, pelo menos da parte do(a) professor(a), uso de materiais sugeridos pelos(as) alunos(as); (4) condução de sala de aula negociada; (5) avaliação participativa; (6) papel de facilitador(a) e mediador(a) de problematizações assumido pelo(a) professor(a); (7) adoção de uma perspectiva inquisidora na qual o(a) professor(a) se coloca sempre na posição de aprender juntamente com seus(suas) alunos(as); (8) foco em temáticas práticas facilmente identificáveis pelos(as) alunos(as); (9) conteúdo realista e que, acima de tudo, faça sentido para os(as) alunos(as), em que eles(elas) se sintam representados(as); (10) desenvolvimento do pensamento crítico sobre problemas do mundo real.

Um canal extremamente importante para que tal orientação se materialize, posso dizer, é justamente um velho conhecido de professores(as) de línguas, o material didático. Sabemos que a indústria transnacional de materiais didáticos, em especial de língua inglesa, é poderosa e fatura bilhões de dólares anualmente. Como já virou quase clichê nos meios acadêmicos, o império inglês deu lugar ao império do inglês. Sabemos que a maioria desses materiais é gestada e propagada a partir do Norte global que, claro, espalha pelo mundo via produtos dos mais diversificados uma ideologia que finca pés em valores e comportamentos de países hegemônicos da língua em questão, adotando protocolos editoriais que, de maneira altamente planejada, deixam de fora quaisquer temáticas que venham, de alguma sorte, provocar algum tipo de desestabilização do que eu venho chamando de “o mundo plástico do livro didático” (Siqueira, 2015). Não é à toa, portanto, que há uma carência flagrante de materiais

didáticos de línguas com características que se distanciam do já consagrado modelo de livro com conteúdo saneado para que não se comprometer com os desafios de se tentar enxergar a sala de aula de línguas como um microcosmo do mundo real.

Apesar do caráter tradicional e quase intocável desses materiais produzidos por grandes editoras internacionais, já é possível detectar materiais outros que tentam romper com essa hegemonia, principalmente no que diz respeito à inclusão de conteúdos mais críticos, socialmente sensíveis e que levem os alunos de línguas a se reconhecerem no material como, por exemplo, a presença de diferentes estruturas familiares, temas voltados para questões sociais relevantes como racismo, trabalho infantil, imigração, condições de vida precárias como pessoas em situação de rua, abuso de drogas, tráfico humano, entre outros. Na condição de participante das primeiras edições do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que contemplaram pela primeira vez o componente Língua Estrangeira (inglês e espanhol), pude testemunhar como os editais emitidos pelo MEC traziam uma preocupação em demandar materiais que abordassem temas socialmente relevantes e que, de maneira contundente, vetavam a presença de temas que pudessem expressar ainda que indiretamente situações de racismo, estereótipos, invisibilização de grupos minoritários, entre outros. Tais orientações, na verdade, trouxeram um avanço significativo para confecção e seleção de livros didáticos de LE produzidos para a Educação Básica no nosso país.

Além disso, no rastro da elevação da qualidade dos materiais didáticos de línguas aprovados pelo PNLD, começam a aparecer outros materiais alternativos na forma de manuais didáticos complementares para professores como, por exemplo, o manual *Black Matters Matter – Teaching English by teaching about race*, organizado por Joelma Santos (2022), professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA), cujo objetivo é levar os(as) estudantes de língua inglesa a ter contato com materiais instrucionais que discutam e os façam refletir sobre questões raciais das mais diversas. Ou seja, materiais em que eles(elas) se vejam representados(as), em especial na educação básica. Um outro exemplo é bem pessoal e também se apresenta em forma de manual para professores.

Refiro-me ao volume *English for a critical mind – Critical Language Pedagogy in ELT* (2023), escrito por Alessia Cogo (Goldsmiths, University of London), Graham Crookes (Universidade do Havaí, Manoa) e eu, já publicado e facilmente disponível em portais internacionais de venda de livros. Trata-se de um material que, a partir de diversas teorizações no campo da PCL, aliado à apresentação de atividades práticas e dinâmicas, busca auxiliar professores(as) de língua inglesa quanto à relevância de se conduzir suas aulas de língua inglesa orientadas para uma perspectiva crítica. Além disso, os autores se comprometem com a tentativa de inspirar docentes de inglês (e docentes de línguas em geral) através da PCL a percorrer caminhos que despertem seus(suas) estudantes para ações que gerem efeitos muito além dos muros da escola.

Como pesquisador e formador de professores na área de Inglês como Língua Franca (ILF), venho já há algum tempo, juntamente com colegas do Brasil, emprestando a esse campo de pesquisa um tom mais crítico a partir do que chamamos de “ILF feito no Brasil” (Duboc, 2019; Duboc; Siqueira, 2020; Duboc; Rosa, 2022). Tenho argumentado também que, na minha visão, o ILF não é um espaço neutro ou uma suposta zona franca de interação entre pessoas oriundas de diversas regiões do planeta. ILF, para mim, é muito mais que isso. Além de desafiar o conceito anacrônico de língua franca, o ILF é, na minha ótica, uma arena transcultural de poder onde pessoas de diferentes backgrounds culturais negociam sentidos (Siqueira, 2018), fazendo uso de todos os recursos inerentes às suas experiências linguístico-culturais (falantes multilíngues, por exemplo), demonstrando que, no âmbito do ensino e aprendizagem de inglês, é preciso que nos engajemos em práticas que nos levem à descolonização e dessacralização de crenças, atitudes, premissas e métodos nos mais diversos níveis, visando, entre outros aspectos, à des(re)construção de discursos e práticas daqueles envolvidos diretamente com o ensino do inglês nesses tempos cada vez mais instáveis e desprovidos de certezas.

Num texto recente, em coautoria com Ana Paula Duboc (USP), definimos “ILF feito no Brasil” como um movimento de produção de conhecimento local que põe seu foco na expansão da noção do ILF, dando grande ênfase à natureza crítica e política da língua inglesa como

ela se apresenta no mundo contemporâneo e no seu processo de ensino e aprendizagem no contexto brasileiro, em especial com o advento da BNCC (Brasil, 2018) que, como sabemos, ao longo da sua construção teórica, terminou por assumir na sua versão final o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), abrindo assim os mais diversos flancos para discussões e contestações que persistem até hoje.

Como já mencionado, a PLC não se restringe ao ensino de língua inglesa, embora muitas dessas discussões e a produção de materiais mais críticos apareçam em maior quantidade na área em questão. Não tenho dúvidas que há professores(as) de espanhol, italiano, alemão, francês e tantas outras línguas não europeias, que estão muito atentos(as) a esse importante diálogo que, no nosso caso em particular como educadores do Sul global, abre espaço para, entre outras questões, desafiar a nossa já tão familiar (e às vezes ignorada) colonialidade, nos termos de Quijano (2007) e Maldonado-Torres (2007), assim como para, das mais diversas formas, fortalecer as chamadas Epistemologias do Sul, tais como concebidas por Sousa Santos (2019).

É sabido que o colonialismo na condição de uma ordem política explícita foi exterminado. Contudo, suas marcas e influências estão refletidas até hoje através da colonialidade, a forma mais comum de dominação no mundo atual. Em poucas palavras, colonialidade diz respeito a padrões de poder de longa duração que emergiram como resultado do colonialismo. Ou seja, como aponta Maldonado-Torres (2007), colonialidade é tudo aquilo que sobrevive ao colonialismo, influenciando as mais diversas áreas, incluindo a produção de conhecimento. É essa produção de conhecimento totalmente assimétrica que se encaixa o conceito de “linha abissal” de Sousa Santos (2019), quando ele critica justamente o poder do Norte global sobre o Sul global, denunciando as mais diversas condições: o Norte representa o mundo metropolitano, desenvolvido, superior; é onde estão a solução, os incluídos, os exploradores, os vencedores. Onde estão a voz hegemônica, o conhecimento válido, a ciência moderna, as zonas de poder. O Sul, por outro lado, é o mundo colonial, subdesenvolvido, inferior; onde estão o problema, os excluídos, os explorados, os vencidos. Onde estão as vozes periféricas, o reino da ignorância, o misticismo, a

sabedoria indígena e camponesa, as zonas de silêncio. A colonialidade, no fundo, é arquitetada para que tal *status quo* se perpetue.

É claríssimo para mim que, muito do que nos trazem esses autores, está reproduzido nas nossas práticas diárias de ensino e aprendizagem de línguas. Da esfera mais abstrata, mais ideológica, à mais prática, isto é, do fazer pedagógico da maioria dos(as) nossos(as) professores(as) de línguas. Essa tomada de consciência é extremamente importante para que possamos reagir e compreender da forma mais transparente e objetiva possível o que significa, por exemplo, ser um(a) professor(a) de língua inglesa ou de línguas em geral nesses tempos cada vez mais complexos. Acredito que um dos caminhos que se abrem de maneira contundente para alcançarmos esse nível de conscientização visando à ação mais ampla é justamente o diálogo constante e institucionalizado entre a educação linguística e a PCL. Precisamos que tais conceitos, tais discussões e todo o conhecimento produzido nessa área cheguem aos(às) nossos(as) professores(as) tanto nas hostes da formação inicial quanto continuada. Precisamos de mais Paulo Freire no ensino e aprendizagem de línguas. Precisamos contribuir para que mais diálogos sobre ler o mundo antes da palavra (*the world before the word*) se tornem lugar comum, seja na nossa prática, nas nossas concepções teóricas, nos materiais didáticos que usamos e produzimos, nos sistemas avaliativos que adotamos. Como bem diz Mia Couto na epígrafe que trago para esse breve escrito, somos fabricantes da palavra, mas antes de a ela chegarmos, somos criadores de mundos que se realizam a partir de múltiplas e infinitas identidades. Qualquer sala de aula em qualquer contexto educacional é inevitavelmente permeada por esses mundos. A sala de aula de línguas não pode jamais fugir à tal regra. Ela, nossos professores e professoras, alunos e alunas, seus naturais habitantes, são o mundo. Só assim podemos mudar o mundo.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2018.
- COUTO, M. Três fantasmas mudos para um orador luso-afônico. *In*: VALENTE, A. (Org.). **Língua Portuguesa e identidade – Marcas Culturais**. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2007, p. 11-22.
- COGO, A., CROOKES, G. V.; SIQUEIRA, S. English for a Critical Mind – Critical Language Pedagogy. *In* ELT. S. UK: Delta Publishing, 2023.
- CROOKES, G. V. **Critical ELT in action – Foundations, Promises, Praxis**. New York/London: Routledge, 2013.
- DUBOC, A. P. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, Vol. 1, Nº 48, 2019, p. 10-22.
- DUBOC, A. P.; ROSA, G. Analyzing the concept and field of inquiry of English as a Lingua Franca from a decolonial perspective. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, Vol. 27, Nº 3, 2022, p. 840-857.
- DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: Expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, Vol. 2, Nº 19, 2020, p. 297-331.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987[1970].
- GUILHERME, M. **Critical citizens for an intercultural world – Foreign language education as cultural politics**. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD., 2002.
- MALDONADO-TORRES, N. **On the coloniality of being**: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, Vol. 21, Nº 2-3, 2007, p. 240-270.
- QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, Vol. 21, Nº 2-3, 2007, p. 168-178.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica – Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.
- SANTOS, J. (Org.). **Black Matters Matter – Teaching English by teaching about race**. Salvador: Edufba, 2022.
- SIQUEIRA, S. English as a lingua franca and ELT materials: is the ‘plastic world’ really melting? *In*: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Eds.). **Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca**. Berlim: De Gruyter Mouton, p. 239-258, 2015.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas & Letras**, Vol. 19, Nº 44, 2018, p. 93-21.

SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo** – A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

WINK, J. **Critical pedagogy**: Notes from the real world. New York, Longman, 1997.

## PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

Mellissa Moreira Figueiredo Barbosa  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Ser professora de língua estrangeira (LE) no Brasil é eternamente tentar responder à pergunta: “Por que não aprendemos línguas estrangeiras nas escolas?”. É comum ouvir estudantes da educação básica e da educação superior manifestarem sua inconformidade por não terem conseguido obter proficiência linguística durante a vida escolar. Sabemos que as escolas públicas brasileiras podem e devem ensinar línguas estrangeiras de forma bem-sucedida, porém, há falhas no planejamento das políticas linguísticas propostas pelos governos, que obstaculizam efetivamente o processo educacional. Esses sujeitos, a quem foi negado o direito de aprender uma LE durante os anos escolares, chegam à universidade e se deparam com a necessidade da proficiência em língua estrangeira e se frustram. Diante dessa tensão, o presente texto propõe apresentar o conceito de planejamento linguístico, ao passo que ilustra como podemos pensar em uma planificação linguística na educação superior. Essa discussão faz parte de uma pesquisa que foi desenvolvida por mim, Barbosa (2021), no âmbito do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia e da Cátedra Unesco de Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, eixo Multilinguismo e Internacionalização.

O Brasil é um país multilíngue, universo de que fazem parte diversas línguas indígenas, africanas e europeias, entretanto, há uma falsa compre-

ensão compartilhada de que somos um país monolíngue e monocultural. Muitos acontecimentos contribuíram para essa concepção, principalmente a repressão dessas línguas que sempre coexistiram com a língua portuguesa (LP). Sob o governo de Vargas, por exemplo, estrangeiros que utilizavam línguas diferentes do português enfrentaram discriminação, abusos e perseguição, conforme registrado por Altenhofen (2004). Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que o multilinguismo foi reconhecido no Brasil, tendo como marco o reconhecimento oficial das línguas indígenas e das línguas de imigrantes (Barbosa, 2021).

A legitimação desse multilinguismo desponta como uma política linguística. Esta foi conceituada por Oliveira (2016, p. 390) como “a prática de intervir no campo de funcionamento das línguas”. Segundo o autor, fazer política linguística “é atuar para um mundo mais justo neste campo específico das línguas e dos seus usos, mais plural, mais democrático e mais aberto à ecologia de saberes humanos” (p. 386). Entretanto, é impossível implementar uma política linguística sem um planejamento linguístico. Savedra e Lagares (2012) estabelecem uma interligação entre os conceitos de política e planificação linguística, destacando que o termo *language planning* foi inicialmente introduzido por Haugen (1959) e refere-se à materialização de políticas linguísticas. Consequentemente, as políticas linguísticas ocupam o domínio das escolhas e determinações, enquanto o planejamento se insere na esfera das ações. Portanto, é fundamental reconhecer a interdependência das políticas e do planejamento linguístico, visto que a implementação de fatores de planificação, tais como “ações concretas, sistemáticas, alocação de recursos e orçamento, capacitação de recursos humanos, entre outros”, demanda essa abordagem (Oliveira, 2013, p. 1).

Para ilustrar a demanda de que política e planejamento linguístico estejam sempre de mãos dadas, vamos observar um caso ocorrido no Brasil há alguns anos, e que foi de suma importância para questionar o persistente descompasso entre políticas públicas e a sua necessária planificação.

No ano de 2011, em uma colaboração entre o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o Ministério da Educação (MEC), foi instituído o programa de mobilidade conhecido como **Ciências sem**

**Fronteiras** (CsF). O principal objetivo desse programa era “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência, tecnologia, inovação e competitividade no Brasil, por meio da facilitação do intercâmbio e mobilidade internacional” (BRASIL, 2016, p.36). O programa CsF desempenhou um papel crucial ao viabilizar o intercâmbio de um grande contingente de estudantes e pesquisadores brasileiros, resultando em avanços significativos tanto no cenário nacional quanto no internacional no que tange à pesquisa e desenvolvimento.

Com a criação do CsF, houve uma grande demanda para a capacitação linguística de estudantes do ensino superior, pois o programa oferecia através de editais, vagas para mobilidade acadêmica no âmbito da graduação e da pós-graduação em universidades estrangeiras, desde que os estudantes pudessem comprovar proficiência na língua da universidade anfitriã. Inicialmente, o programa teve uma baixa adesão particularmente devido ao difícil acesso às provas de proficiência. Na tentativa de sanar este problema de planejamento, o governo criou um segundo programa denominado **Inglês sem Fronteiras**, a fim de habilitar instituições de ensino superior (IES) como centros aplicadores do Toefl<sup>1</sup> (*Test of English as a Foreign Language*). No entanto, uma vez solucionada a questão relativa ao acesso aos exames de proficiência linguística, uma preocupação essencial subjacente surgiu: havia uma constatação de que um número reduzido de estudantes brasileiros possuía a competência linguística necessária para ingressar em Instituições de Ensino Superior no exterior por meio do programa Ciências sem Fronteiras (CsF).

Diante disso, observamos que essa situação decorreu da ausência de um planejamento linguístico para políticas linguísticas implementadas e propostas pelo governo, desde a educação básica. No Brasil, o ensino de ao menos uma língua estrangeira nas escolas foi prevista pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, alterada através da Lei nº 13.415/2017, para tornar o ensino de língua inglesa obrigatório, desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio, podendo o estudante optar por mais uma língua estrangeira, de

---

1 O Toefl é um teste que tem o objetivo de avaliar o nível de proficiência linguística de um indivíduo. Essa avaliação é de responsabilidade da *Educational Testing Service*, uma das maiores instituições privadas educacionais do mundo.

preferência o espanhol. Nesse contexto, podemos identificar que o insucesso no processo de ensino-aprendizagem de línguas na educação básica resultou num problema maior quando da implementação de uma outra política linguística que dependia de um planejamento a longo prazo na educação, algo que não vem sendo implementado ao longo de toda a história da educação no Brasil. E como nos lembra Jesus (2018, p. 112) é importante também questionar qual política linguística foi implementada: “uma certificação em massa independente da competência real de comunicação na língua-alvo? Um bilinguismo real, com foco na língua inglesa? Uma inserção da língua portuguesa no campo da ciência de alguma forma?”.

Interessante observarmos que o protagonismo da língua inglesa nessas políticas linguísticas contribui para um movimento em direção ao monolinguismo. No entanto, uma vez solucionada a questão relativa ao acesso aos exames de proficiência linguística, uma preocupação essencial subjacente surgiu: havia uma constatação de que um número reduzido de estudantes brasileiros possuía a competência linguística necessária para ingressar em Instituições de Ensino Superior no exterior por meio do programa Ciências sem Fronteiras (CsF). A exclusão de outras línguas, com a consequente abertura do caminho para o monolinguismo, além de reduzir nossa possibilidade de ampliação de repertório linguístico-cultural, também nos deixa à mercê da dependência do que é manufaturado em países centrais, ocasionando cada vez mais injustiças sociais para com aqueles que estão à margem da sociedade e não conseguem acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras.

Assim, retomando o contexto do CsF e da demanda que gerou para desenvolvimento de proficiência em língua inglesa, concluímos que as IES precisam refletir a quem suas políticas linguísticas atenderão, e também se estas estarão voltadas a atender a políticas neoliberais de comercialização da educação ou a políticas que visam uma ecologia de saberes (Santos, 2009) e a redução das desigualdades entre Sul e Norte Global.

A área de Políticas e Planejamento Linguístico para Ciência e Educação Superior (Pplices), em inglês, *Language Policy and Planning in*

*Science and Higher Education – (LPP in SHE)*, oferece uma outra perspectiva para o campo de políticas e planejamento linguístico ao enfatizar a importância de considerar:

[...] elaborar uma crítica ao papel da ciência e da universidade como mera engrenagem produtiva do capitalismo, permitindo, ao contrário, que a ciência surja como *primus inter pares* de uma Ecologia de Saberes (Santos, 2007) e que possa estar a serviço de projetos nacionais e de projetos emancipatórios. Assim, Pplices pode desvelar aspectos ideológicos na ancoragem das atuais políticas linguísticas de internacionalização e apresentar alternativas (Oliveira *et al.*, 2017, p. 26).

O propósito de Pplices não é único, pois, por um lado, busca estabelecer uma crítica à maneira como as universidades e a comunidade científica têm respondido aos processos neoliberais de mercantilização acadêmica. Por outro lado, visa contribuir para a formulação de decisões no âmbito linguístico, particularmente nas áreas da ciência e educação superior, em um contexto marcado pela crescente influência e expansão da internacionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse sentido, é essencial considerar políticas que não apenas fortaleçam e enalteçam o multilinguismo, mas que também evitem priorizar exclusivamente o monolinguismo. As políticas monolíngues predominantes, à medida que conquistam uma fatia crescente nos mercados linguísticos, tendem a tornar invisíveis os espaços multilíngues.

Todo esse movimento demanda planejamento e acompanhamento, principalmente para não permitir que forças hegemônicas dominem por completo nosso sistema educacional, pois, “para fazer política e planejamento linguístico, parte-se do conceito de que as línguas não são produto da natureza, mas do fazer humano, e, por essa razão, há a responsabilidade humana de intervir sobre elas” (Jesus, 2018, p.19). Dessa maneira, uma política linguística deve ser planejada antes mesmo de ser implementada e sabemos que esse processo é bastante complexo quando consideramos o mercado linguístico global, que valoriza muito

mais as línguas de países do Norte do que línguas oriundas da periferia. É necessário que antes da implementação de uma política, seja feito um diagnóstico da demanda, do público-alvo, do território, das suas relações sociais, para que aquela possa realmente atender às necessidades da comunidade, seja ela acadêmica ou não.

Nessa perspectiva, precisamos planejar de acordo com as necessidades da comunidade visada, respondendo primeiro ao “Qual(is)?”, ou seja: quais línguas existem e quais são usadas pelo coletivo; quais línguas devem ser ensinadas naquela comunidade; e qual a importância de ensinar e aprender aquela língua. Depois, seguimos para o “Como? Isso é, como iremos delimitar os objetivos e as metas a serem alcançadas. E, por fim, questionamos “O quê?”, para identificarmos as atividades que iremos desempenhar, tendo em vista os objetivos e as metas a serem alcançadas. O planejamento linguístico é um desafio, porém, é um desafio que não atinge somente países periféricos, pois as relações complexas entre língua, vida social, economia e cultura não deixam escapar nenhum país (Calvet, 2007).

Diante do exposto, é possível compreender que política e planejamento linguístico são conceitos que podem vir a ser confundidos, porém são dimensões diferentes e indissociáveis. Não podemos celebrar conquistas de políticas linguísticas, que são importantes para nossa sociedade, sem cobrar e monitorar dos órgãos responsáveis como de fato elas estão sendo planejadas e executadas. É salutar que alcancemos lugares e que possamos nos mover no campo linguístico com a segurança de que essas realizações precisam de uma planificação real para promover transformação nas comunidades linguísticas.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. **Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Brasil**. In: Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (Rili), Frankfurt a.M., nº 1(3), p. 83-93, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2022.



BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e Comunicações. **Estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação 2016-2022**. Brasília: MCTIC, 2016. Disponível em: <[https://pdi.ufms.br/files/2019/09/Estrat%C3%A9gia-Nacional-de-Ci%C3%Aancia-Tecnologia-e-Inova%C3%A7%C3%A3o\\_MCTIC.pdf](https://pdi.ufms.br/files/2019/09/Estrat%C3%A9gia-Nacional-de-Ci%C3%Aancia-Tecnologia-e-Inova%C3%A7%C3%A3o_MCTIC.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: Ipol, 2007.

HAUGEN, E. **Language planning in modern Norway**. Debate in the New Nation. Anthropological Linguistics. Nº 1, v. 3, p. 8 - 21, 1959.

JESUS, P. C. S. G. **Política e planejamento linguístico para ciência e educação superior: possibilidades do multilinguismo para a produção de conhecimento**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Linguística. Florianópolis: 2018.

OLIVEIRA, G. M. *et al.* **O português como língua da ciência e da educação superior primeiras aproximações**. In: OLIVEIRA, G. M. de e RODRIGUES, L.F. (Org.) Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, 2017. p. 25-35.

OLIVEIRA, G. M. **Políticas linguísticas como políticas públicas**. ReVEL, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2jELb6x>> Acesso em: 05 dez. 2022.

OLIVEIRA, G. M. **Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira**. ReVEL, v. 14, nº 26. 2016.

SOUSA SANTOS, B. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SOUSA SANTOS, B. MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

SAVEDRA, M. M. G. LAGARES, X. C. **Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil**. In: SAVEDRA, M. M; LAGARES, X. C. (Orgs.). Revista Gragoatá. Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Nº 32. Niterói: EdUFF, 2012, p. 11 - 30.



## PRETUGUÊS

Fernanda de Oliveira Cerqueira  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

### DA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO DE LÉLIA GONZALEZ AO CONCEITO DE PRETUGUÊS

#### BREVE INTRODUÇÃO

Sabe-se que o conceito de pretuguês nos é apresentado pela intelectual, antropóloga panafricanista e feminista negra Lélia Gonzalez, cuja definição é de “[...] marca de africanização do português falado no Brasil (Gonzalez, 1988, p. 70). Assim, as modalidades linguísticas faladas pelos povos colonizados da “América”, apresentam, em alguma medida,

[o] caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou o r, por exemplo) aponta[ndo] para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos crioulos do Caribe) (Gonzalez, 1988, p. 70).

Nesse sentido, é possível considerar que há diferentes aspectos teóricos, epistemológicos e políticos no que diz respeito tanto ao pensamento da autora, em sua complexidade, quanto aos seus desdobramentos

no(s) conceito(s) de pretuguês. Portanto, pretendo avaliá-los, conforme as possibilidades, a fim de indicar como o pretuguês, uma evidência empírica capaz de atestar a existência da categoria político-cultural de Amefricanidade, pode ser acionada como uma categoria “guarda-chuva” nos estudos sobre língua/linguagem.

## FORMAÇÃO POLÍTICO-TEÓRICA DE LÉLIA GONZALEZ

É consenso, entre acadêmicos/as, intelectuais e militantes de diversas áreas, o brilhantismo da produção de Lélia Gonzalez, sobretudo, no tocante ao seu caráter INdisciplinar (Moita Lopes, 2006), como também à sua aderência política (Carneiro, 2005, 2019). Dito de outro modo, Lélia Gonzalez, dentro ou fora da área acadêmica, produziu reflexões mediante as quais é possível repensar agendas de pesquisa e agendas políticas, concomitantemente.

Não por acaso, sua identidade como mulher negra cisgênero de classe trabalhadora lhe confere vias tanto de problematização quanto de contestação do modelo de sociedade vigente, em prol de emancipação individual, bem como de empoderamento<sup>1</sup> coletivo. Com efeito, em sua produção

[...] é possível encontrar simultaneamente citações de referências clássicas da filosofia e das ciências sociais convivendo com o linguajar popular, do latim ao banto, passando pelo que ela chama de “pretuguês”, uma espécie de africanização ou criouliização do idioma falado no Brasil. [...] Impacta, na leitura de seus textos e de discursos transcritos, exatamente a atualidade das posições tomadas por ela [a mais] de três décadas atrás: críticas à persistência do racismo e do sexismo na cultura brasileira; defesa de candidaturas negras e de mulheres [...]; importância da autonomia dos movimentos [sociais] em relação aos partidos políticos, mas sem deixar e lado a relevância da atuação da política institucionalizada [...] (Lima, 2020, p. 10).

---

1 Dialogamos com a noção de empoderamento proposta por Paulo Freire, em que a emancipação individual se desdobra em emancipação coletiva, ao passo que o empoderamento é fruto dessa ciclicidade (Berth, 2018).

Portanto, fica claro que o *background* disposto por Lélia<sup>2</sup> revela uma persona política engajada com a construção de uma sociedade efetivamente democrática, de modo que agendas acadêmicas e políticas “se confundem” no exercício de suas práticas sociais.

## NEUROSE CULTURAL BRASILEIRA

De acordo com Lélia Gonzalez, o racismo no Brasil se configura como sintoma do que chama de neurose cultural brasileira, uma vez que a naturalização do racismo é dada por seu apagamento, aliado à mobilização de estereótipos como ferramentas de controle social (Bueno, 2020), tais como irresponsabilidade, infantilização, hipersexualização, dentre outros. Por isso, “[n]a medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim determina a lógica da dominação, caberia uma indagação da psicanálise” (Gonzalez, 1983, p. 226). Gonzalez verifica, na interlocução com a psicanálise, caminhos para a compreensão da sociedade brasileira, através das noções de consciência (descrita por ela como lugar do desconhecimento e da alienação) e memória (tratada por ela como o lugar da emergência da verdade).

Nesse sentido, a consciência é expressa como discurso dominante, com função de ocultar a memória. Com efeito, o imaginário de que vivemos em uma democracia racial no Brasil possibilita a manutenção da desigualdade racial, haja vista que

[a] branquitude aparece como identidade racial socialmente invisível por um lado, e também altamente visível por outro. Se ser branco significa ter acesso a uma série de privilégios que são mascarados pelo discurso da meritocracia, ser branco também é uma forma de grande visibilidade

---

2 Lélia Gonzalez graduou-se em História e Filosofia, na Universidade do Estado da Guanabara (UEG), realizou mestrado em Comunicação Social e Doutorado em Antropologia Política. Por anos, atuou como docente de Cultura Brasileira, na PUC-RJ, além de chefiar o departamento de Sociologia e Política. Em paralelo à sua trajetória no âmbito da academia, Lélia também foi liderança de grandes coletivos políticos, tais como o Movimento Negro Unificado (MNU), o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) e o Coletivo de Mulheres Negras N’Zinga, instâncias em que construiu diversas agendas de resistência social frente a um cenário marcado por desigualdades.

quando analisamos a presença quase exclusiva de certos grupos raciais em produções culturais [e em espaços de poder] (Moreira, 2019, p. 58).

Conforme o caráter emancipatório presente da produção intelectual de Lélia Gonzalez, sua agenda de pesquisa visa desmistificar o mito da democracia racial, bem como viabilizar dinâmicas de associação cultural positiva e de pertencimento de pessoas negras na diáspora. É desse modo que, ao investigar signos culturais de negritude na sociedade brasileira, Lélia os aciona como símbolos políticos a fim de rasurar o que ela chamou de “lugar de rejeição”. Desse modo, surge a pauta por Amefricanidade, no bojo da Améfrica Ladina.

#### CATEGORIA POLÍTICO-CULTURAL DE AMEFRICANIDADE E O PRETUGUÊS

É com base em reflexão tanto no campo do vocabulário (léxico), quanto no campo do discurso que surge a proposta da categoria político-cultural de Amefricanidade. Para Gonzalez, o termo afro-americano nos induz a duas interpretações: “[...] a de que só existem negros nos Estados Unidos e não em todo o continente. E a outra, que aponta para a reprodução inconsciente da posição Imperialista dos Estados Unidos, que afirmam ser ‘A AMÉRICA’” (Gonzalez, 1998, p. 76). Através desse termo, Gonzalez problematiza a ideologia neocolonial presente no uso do termo América, tendo como referência única os Estados Unidos, pois esse movimento, no uso da linguagem, demarca o modelo de organização de mundo capitalista, ao passo que seu uso apaga a vasta realidade sócio-histórica, cultural e política das inúmeras populações habitantes do continente geográfico americano. Além disso,

a intelectual destaca “equivoco” presente na especificação de negritude (Cesaire, 2010 [1939]), em diáspora (Hall, 2003), apenas aos negros estadunidenses, como se no curso e no “fim” da escravização inúmeros corpos negros, advindos de diversas etnias africanas, não tivessem existido

e reexistido (Souza, 2009, 2011) do México “para baixo” e por toda parte do mundo (Cerqueira, 2022, p. 17).

Em uma ação transgressora, frente ao contexto apresentado, Lélia Gonzalez propõe a “Améfrica”, a saber “[...] [um] sistema etnográfico de referência, [sendo] uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos” (Gonzalez, 1988, p. 77). Sobre isso, um dos principais argumentos apresentados por Lélia Gonzalez como comprovação para o fenômeno da amefricanidade é o pretuguês.

Tendo em vista que o empreendimento colonial se materializou como um sistema de exploração de território, de matéria prima e de seres humanos, estudos realizados nos mais diversos campos das ciências sociais e humanas confirmam como a imposição cultural foi uma forte ferramenta de subalternização dos povos dominados. Por conseguinte, tanto quanto a religião, a imposição da língua do colonizador é uma forte ferramenta de subordinação no curso da colonização e da escravização, revelando “[...] a consciência da ligação entre línguas e dominação” (hooks, 2008, p. 857).

No entanto, desde meados da década de setenta, enquanto alguns Linguistas e Filólogos clamavam a “vitória da língua portuguesa”, como se aí houvesse uma marca de superioridade natural, Lélia Gonzalez já revelava que há, no português falado no Brasil, fenômenos linguísticos muito distintos daqueles verificados no português falado na Europa. Assim, a renomada intelectual negra, ao afirmar que “o lixo vai falar, e numa boa”, reflete que

[é] engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l*, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa *você* em *cê*, *está* em

*tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês*  
(Gonzalez, 1983, p. 238).

De acordo com Gonzalez (2020 [1979]), “a dita fala brasileira” é rasurada por uma série de marcas das línguas africanas, em um nítido processo de resistência cultural, por meio da apropriação da língua do colonizador (hooks, 2008).

Consciente ou não, passaram para o brasileiro “branco” as categorias das culturas africanas de que eram representantes. Mais precisamente, coube a mãe preta, enquanto sujeito suposto saber, a africanização do português falado no Brasil (o **pretuguês**, como dizem os africanos lusófonos) e, conseqüentemente, a própria africanização da cultura brasileira (Gonzalez, 2020 [1979], grifo nosso).

Portanto, Lélia Gonzalez evoca o pretuguês como evidência empírica para denunciar que apesar das diversas manifestações de racismo naturalizadas no Brasil, a formação social brasileira é eminentemente negra e indígena.

#### PRETUGUÊS NA LINGUÍSTICA: UMA CATEGORIA “GUARDA-CHUVA”

Nos estudos semânticos, é frequente a associação entre conceitos mais amplos à figura do guarda-chuva, em um processo de hiperonímia. Pensando nisso, ao longo dos anos de estudo sobre sócio-história da língua portuguesa falada no Brasil, bem como do encontro com a intelectual negra Lélia Gonzalez, venho percebendo que a mobilização do conceito proposto por ela, no âmbito da Antropologia, tende a atuar como um “guarda-chuva” quando deslocado para as Linguísticas, devido às suas diferentes agendas de investigação.

Em estudos recentes, tais como Cerqueira (2020), Cerqueira e Bittencourt (2021), Cerqueira e Carvalho (2022), Cerqueira (2022) e Cerqueira, Silva Fontana e Modesto (2022), tenho argumentado que, em linhas ge-



rais, pretuguês seja a modalidade linguística falada por sujeitos negros na formação do Português Brasileiro (PB), bem como seus desdobramentos na versão contemporânea de PB, a qual tende a acarretar estigmas em contextos amplos, mas podem também representar identidade em suas comunidades de práticas comunicativas.

Apesar de continuar a concordar, por hora, com essa ideia, tenho visto a necessidade de delineá-la melhor com intuito de contribuir para uma melhor interlocução entre a produção da professora Lélia Gonzalez com diferentes abordagens nos estudos de língua/linguagem. Desse modo, acredito que a categoria pretuguês serve como suporte epistêmico para outros conceitos já existentes na linguística, mas cuja emancipação racial, inscrita no uso da língua, não é elemento central.

Assim, creio que é possível a conformação de sentidos entre os conceitos de: a. pretuguês com o *português popular brasileiro*, norma em difusão/expansão na história do PB (Mattos e Silva, 2004); b. pretuguês como *português afro-brasileiro*, a partir das marcas de criouliização em comunidades quilombolas (Lucchesi; Baxter; Ribeiro, 2009); c. pretuguês como *comunidade de prática linguística*, sobretudo no *hip hop*, ao passo que a gramática em uso reflete a identidade dos sujeitos falantes (Cerqueira, 2020); e d. pretuguês como dinâmica de aquilombamento e de reexistência, no âmbito da produção discursiva (Nascimento, 2019), como em territórios sagrados de religiões de matriz africana. Contudo, ainda há muito a investigar.

## CONCLUSÃO

Logo, conforme a discussão realizada neste trabalho, pretuguês não é meramente um “novo nome” para conceitos linguísticos já difundidos, como o português afro-brasileiro, mas, dada a sua complexidade, parece ser uma categoria que comporta sentidos político-culturais e estruturas linguísticas agenciados historicamente por corpos negros brasileiros e africanos, como fruto da diáspora imposta pela escravização. Em algumas instâncias, a própria Lélia Gonzalez advoga que tal modalidade linguística incorre como elemento cultural do Brasil, incorporado até mesmo por sujeitos brancos, pois “não sacam que tão falando pretuguês”.

## REFERÊNCIAS

BERTH, J. **O que é empoderamento?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

BUENO, W. **Imagens de controle:** um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins. Porto Alegre: Editora Zouk, 2020.

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

CARNEIRO, A. S. **Escritos de uma vida.** São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CERQUEIRA, F. O. O pretoguês como comunidade de prática: concordância e identidade racial. **Traços de Linguagem**, Cáceres. v. 4, nº 1, 2020, p. 75-88.

CERQUEIRA, F. O.; BITTENCOURT, R. G. Carne macia com ossos afiado: epistemicídio e multilinguismo em Hibisco Roxo, de Chimamanda Adchie. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2021, v. 60, nº 2, p. 566-579.

CERQUEIRA, F. O.; CARVALHO, D. S. Racializando língua ou Linguificando raça? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2022, v. 61, nº 2, p. 455-466.

CERQUEIRA, F. O. Lélia Gonzalez e o Pretuguês: do racismo e sexismo ao epistemicídio. *In*: CARVALHO, D. S.; LIMA, P. E. (Orgs.). **Língua(em) e sexualidade: perspectivas do século XXI**. Salvador: Edufba, 2022, p. 15 – 38.

CERQUEIRA, F. O.; SILVA FONTANA, L.; MODESTO, R. L. Repense e a urgente demanda negrolinguística. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v. 23, nº 2, 2022, p. 199-216.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1983, p. 223-244.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, nº 92-93, 1988, p. 69-82.

GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. *In*: RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zohar, 2020 [1979], p. 49-64.

HALL, S. A identidade em questão. *In*: HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992, p.7-13.

hooks, b. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Estudos Feministas**, v. 16, nº 3, 2008, 857-864.

LUCCHESI, D. E. R.; BAXTER, A. N.; RIBEIRO, I. M. **O português afro-brasileiro**. Salvador: Edufba, 2009.

MATTOS E SILVA, **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2004.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. Parábola: São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramentos, 2019.

RIOS, F.; LIMA, M. Introdução. In: RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zohar, 2020, p. 9-21.



## PRETUNHOL

Douglas Coelho  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor.”  
(Paulo Freire)

Quando pensamos em educação linguística em língua espanhola, no Brasil, algumas questões sobre os reflexos do racismo na construção da sociedade são fundamentais para incentivar o debate sobre esse tema nas aulas. Quantos autores e autoras afro-hispânicos são lidos? Quantos cantores e cantoras afro-hispânicos são reconhecidos? Quantos artistas, intelectuais, atletas ou personalidades afro-hispânicos são amplamente conhecidos?

Discutir sobre essas questões é fundamental para estimular e desenvolver a luta antirracista dentro e fora do âmbito escolar, considerando que muitos indivíduos não observam a falta de pessoas negras em cargos que são prestigiados pela sociedade ou em papéis de destaque em novelas, filmes, capas de revista e livros, por exemplo.

Sobre esse processo que naturaliza o apagamento de negros e negras na sociedade, Almeida (2018, p. 39) explica que se trata de “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um

desarranjo institucional”. Ou seja, a ausência do corpo negro surge de relações que constituem a sociedade em diferentes âmbitos que constroem as narrativas sociais.

A falta de representação nessas diversas esferas da sociedade é apenas uma das faces do “racismo estrutural” (Almeida, 2018). Para entender essa ausência de negros e negras nas mídias e nos ambientes de poder, precisamos compreender o processo histórico-social que construiu – e ainda constrói – nosso país.

Segundo Lélia Gonzalez (2020, p. 142),

O racismo latino-americano é sofisticado o suficiente para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados dentro de classes mais exploradas graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada pelos cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos aparatos ideológicos tradicionais, reproduz e perpetua a crença de que as classificações e valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais.

Dessa forma, é possível estender as reflexões sobre a falta de representação negra no Brasil aos nossos vizinhos da América Latina, pois compartilhamos um processo de colonização semelhante, que promoveu o apagamento de saberes e histórias dos nossos povos originários, para impor a cultura branca dos europeus.

Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 69) também afirmam que “o racismo, cuja essência reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não brancos, constituiu a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor”. Os autores explicam que esse pretexto se modificou no decorrer dos anos: iniciou com uma perspectiva religiosa dividindo as pessoas entre cristãos e pagãos; no final do século XVIII, excluiu os não brancos da burguesia, distinguindo os homens (brancos) dos sub-homens (não brancos); e, já no século XIX, a expansão imperial dos países da Europa coexistiu com “o darwinismo social, o evolucionismo,

as doutrinas do ‘racismo científico’ e a ideia da ‘missão civilizatória do homem branco’” (Gonzalez, Hasenbalg, 1982, p. 69).

Esse racismo científico foi duramente refutado, mas ainda existe uma tentativa de trazê-lo de volta ao debate, já que “alguns produtos da atividade científica continuam a ser utilizados para sustentar a existência de uma base genética das diferenças raciais” (Gonzalez, Hasenbalg, 1982, p. 70).

Infelizmente, a perpetuação do racismo e de outras questões históricas, especialmente, a escravidão, afetam a população negra até os dias atuais e seguem organizando a sociedade moderna. Fernandes (1972, p. 15) afirma que “o negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como igual”. Nesse sentido, ser negro e negra demanda muita resistência, pois vivemos em um mundo explicitamente racista, no qual os corpos negros não são representados em diversos contextos.

O racismo – introduzido pelo colonialismo ao longo da história, por meio de ideologias, costumes, linguagem, práticas – é comum e minimizado em muitos contextos sociais atualmente. Tendo em vista essa infeliz perpetuação, é imprescindível que todos e todas percebam e (re) ajam contra práticas racistas contemporâneas que surgem fundamentadas em comportamentos do passado, mesmo que seja por diferentes perspectivas, já que uma pessoa negra e uma pessoa branca possuem diferentes “lugares de fala” (Ribeiro, 2019) e, logo, falam a partir de experiências sociais distintas.

Dessa forma, entender o conceito de pretunhol começa com a percepção de um problema amplo na estrutura da sociedade que “reflete e refrata” (Volóchinov, 2018) em diversos âmbitos sociais, incluindo o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a falta de representação de negros e negras funciona, concomitantemente, como um espelho e como um difusor da vida social, porque reflete o racismo estrutural e, ao mesmo tempo, permite que ele seja fortalecido. Assim, a educação, inserida em uma comunidade escolar que integra uma sociedade racista, sofre com esse problema ao mesmo tempo que ajuda a fortalecê-lo.

## PRETUGUÊS E PRETUNHOL

Para entender o conceito de pretunhol é fundamental trazer à baila as importantes contribuições de Lélia Gonzalez sobre o “pretuguês”:

[...] aquilo que eu chamo de “pretuguês” e que nada mais é do que marca da africanização do português falado no Brasil [...] O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes, apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (Gonzalez, 2020, p. 128).

Em outras palavras, o “pretuguês” destaca as influências das línguas africanas na construção do português brasileiro. As reflexões da autora abarcam questões relacionadas aos processos de formação da língua portuguesa falada no Brasil no que diz respeito a aspectos como a história, a cultura, a fonética e a semântica. É possível debruçar-se sobre estes estudos que envolvem aspectos sócio-históricos da evolução da língua para compreender o uso, os sons e os significados de determinados vocábulos, além de aspectos culturais.

Dessa mesma forma, podemos pensar nas origens da diversidade do espanhol falado nos vinte e um países que o têm como língua oficial e nos elementos culturais presentes nesses países. Assim, o pretunhol aponta as contribuições africanas no processo de formação linguística e cultural do espanhol falado em países da América Latina e na Guiné Equatorial, único país africano que tem o espanhol como idioma oficial. Essas influências, assim como no “pretuguês”, englobam questões relacionadas ao uso de determinadas palavras de origem africana, às diferentes formas de pronúncia, aos distintos significados que uma mesma palavra pode apresentar em lugares diferentes e aos diversos produtos socioculturais dos países falantes de espanhol.

Quando refletimos sobre as interferências das línguas africanas na formação da língua espanhola falada nos países que foram colonizados,



devemos levar em consideração que as línguas indígenas também possuem grande importância nesse processo e, por isso, não há como abordar o tema do racismo e da colonização nas aulas de espanhol sem citar os povos originários.

De acordo com William (2019, p. 41), “o respeito pela cultura de grupos historicamente subjugados é primordial. As estratégias de dominação são inerentes à apropriação cultural e visam apagar a potência desses grupos como forma de promover seu aniquilamento”. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem do espanhol nas escolas brasileiras, atento às questões antirracistas e decoloniais, contribui para aproximar-nos dos países que compartilham um processo de formação sócio-histórica semelhante devido à subjugação causada pelo período colonial. Um processo que colocou e ainda coloca os países da América Latina e da África como inferiores aos países europeus em diversos aspectos.

#### PRETUNHOL E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

As reflexões sobre a importância de reconhecer as marcas africanas na língua espanhola podem ser aplicadas na educação linguística com o objetivo de fortalecer o antirracismo nas aulas de espanhol. É fundamental que as aulas sejam planejadas e aplicadas levando em consideração a representação negra e as influências das línguas africanas e indígenas no espanhol.

Quando os educadores e as educadoras apresentam as variações linguísticas e a diversidade do espanhol em diferentes países, é importante que essas divergências não sejam reduzidas a uma dicotomia Espanha e América Latina sem ressaltar o papel das línguas africanas no processo de formação do espanhol falado nos países que foram colonizados.

O antirracismo na educação linguística, mais especificamente nas aulas de espanhol, pode ser promovido de diversas formas: destacar que uma palavra *x* é falada somente em países da América Latina e não na Espanha devido às interferências de línguas africanas e indígenas que já existiam no país ou que foram levadas pelo tráfico de escravizados

para outros países; refletir sobre as diferentes formas de pronúncia de consoantes ou vogais comparando países latinos com a Guiné Equatorial e a Espanha; apresentar produções musicais e literárias em espanhol de artistas negros e negras; prestigiar o conhecimento produzido por intelectuais negros e negras de países de língua espanhola; romper com a falta de representação negra em livros didáticos<sup>1</sup> etc.

Dessa forma, além de reconhecer e combater o racismo, podemos fortalecer as práticas antirracistas quando enfraquecemos o epistemicídio sofrido por países colonizados durante séculos. Em suma, devemos diminuir os efeitos do apagamento do conhecimento produzido por negros e negras e da subalternização da cultura africana em nossa sociedade por meio da educação linguística antirracista que exalta as influências das línguas e das culturas africanas e indígenas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- COELHO, 2022. **Pretunhol:** representação negra em livros didáticos de espanhol. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.
- FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos.** São Paulo. Difusão Europeia do Livro, 1972.
- GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 1ª edição.
- MOURA, D. C. **Leitura e identidades étnico-raciais:** reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- OLIVEIRA, G. L. B. **A representação da identidade negra no livro didático de espanhol do Ensino Fundamental II.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2017.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

---

<sup>1</sup> A falta de representação negra em livros didáticos é o tema de algumas pesquisas de mestrado e doutorado no Brasil: Silva, 2001; Moura, 2010; Souza, 2016; Oliveira, 2017; Coelho, 2022.

SILVA, A. C. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

SOUZA, J. S. **Identidades negras no livro didático de espanhol**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2016.

WILLIAM, R. Apropriação cultural. São Paulo: Pólen, 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.



## RACISMO EPISTÊMICO

Marco Antônio Lima do Bonfim  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Para abordar a noção de *racismo epistêmico* neste texto recorrerei à minha vivência cotidiana, à minha trajetória coletiva enquanto sujeito negro situado em uma sociedade forjada no racismo antinegro desde o início de sua conformação social (Gomes, 2017). Tal como o médico e psiquiatra negro Frantz Fanon (2008), a intelectual e feminista negra bell hooks (2019), a antropóloga negra Vera Rodrigues (2021), a psicanalista e feminista negra Grada Kilomba (2019), entre tantas(os) outras(os) intelectuais negras(os), que partem de sua experiência racial para teorizar o vivido, pois *raça* para mim não é “uma questão”, “um recorte”, “um marcador de diferença”, “uma dimensão”, etc., *raça* para mim é o ponto de partida, como argumenta a intelectual negra Marimba Ani (1994).

O ano era 2019 e eu, Marco Bonfim, *um homem negro* e linguista aplicado e minha esposa, Ana Cristina Rodrigues da Silva, *uma mulher preta* e militante do Movimento Negro Unificado, participávamos de um Congresso Nacional no campo dos Estudos da Linguagem, em São Paulo. Recordo-me que, em um dos dias do evento, na sala reservada para uma das sessões de apresentação de trabalhos, eu e minha esposa vivenciamos, por parte de corpos brancos, a prática do não reconhecimento, da deslegitimação e da negação da nossa geopolítica e corpo-política do conhecimento enquanto sujeitos negros (Bonfim *et al*, 2021; Bonfim,

2022; Gomes, 2017). Noutras palavras, o racismo epistêmico fez-se corpo nos atos de fala (Austin, 1976) dirigidos a nós.

O ocorrido envolveu, inicialmente, um *homem branco*, à época, doutorando em Linguística Aplicada que desenvolvia a sua pesquisa sob a orientação de uma *linguista branca*. O referido doutorando, em conversa antes das apresentações dos trabalhos acadêmicos, autodeclarou-se negro para nós; o que nos causou muito desconforto e indignação, porque ele não tinha nenhum fenótipo negro, o corpo dele, assim como o de sua orientadora, revelava a identidade racial branca, traços da branquitude (Bento, 2022; Cardoso, 2020). Nossa reação foi questioná-lo acerca de experiências de racismo vividas por ele. Ao que nos respondeu: “É difícil lembrar”. Nesse momento, a linguista branca entrou na conversa e começou a contra-argumentar em defesa de seu aluno. Nós, o casal negro, contra-argumentamos seguindo a linha de raciocínio de Rodrigo Ednilson de Jesus (2021), no sentido de problematizar o “quem quer pode ser negro no Brasil”? A referida linguista, visivelmente insatisfeita e diante de outro corpo branco (outra linguista branca designada para coordenar as apresentações de trabalhos), discordou e contestou tudo o que eu falei no momento da minha apreciação acerca de algumas das comunicações de pesquisa relatadas naquela sala. Não só discordou como afirmou incessantemente que eu estava “fazendo a interpretação errada” das autoras e autores que citei em minha fala; que, “na verdade, a autora X diz isso e não isso que você disse”. Ao que eu argumentei, novamente, demonstrando que tinha lido e que dominava as(os) autoras(es) que ela mencionou.

Uma vez encerrada a sessão de apresentações de trabalhos, quando saíamos da sala, eu e minha esposa preta ouvimos a orientadora branca verbalizar para o seu orientando e as demais pessoas brancas presentes, que ela (leia-se corpo branco) estava com a *razão*, e nós, sujeitos negros, não. Do lado de fora da sala, eu e minha esposa avistamos a professora branca e coordenadora da sala que caminhou junto a nós e disse: “O que foi aquilo por parte daquela mulher?! Minha nossa!!” Ao que nós respondemos: Racismo, ou melhor, *racismo epistêmico*.

Muito mais do que um “afro-oportunismo”<sup>1</sup> por parte do doutorando branco, ou uma questão de “ vaidade intelectual do sujeito acadêmico”<sup>2</sup>, por parte da orientadora branca, essa narrativa apresenta a concretude do racismo vivido diariamente por nós sujeitos negros, negras e negres no Brasil (Rodrigues, 2021), de um racismo que não se restringe (jamais) a um ato individual de um sujeito branco(a), a partir de um conjunto de crenças e valores, depreciar, estereotipar e humilhar corpos negros. Trata-se da prática do racismo epistêmico.

Para falar acerca do que vem a ser racismo epistêmico, uma primeira questão é explicitar a nossa compreensão de *racismo* e, em seguida, acerca do que vem a ser *episteme*. Ao falar aqui de racismo, estou tratando do racismo antinegro. Estou tratando de uma forma sistemática de dominação que tem na raça, na hierarquia sociorracial entre corpos negros e brancos o seu fundamento. Principalmente no Brasil, ele organiza, estrutura, integra inescapavelmente a organização econômica, política, cultural e discursiva de nossa sociedade (Noguera, 2014; Bonfim *et al*, 2022).

No que diz respeito ao termo *episteme*, tomo como referência a definição apresentada por Chauí (2000), quando ela nos diz que “a palavra *epistemologia* é composta de dois termos gregos: *episteme*, que significa ciência, e *logia*, vinda de *logos*, significando conhecimento. Epistemologia é o conhecimento filosófico sobre as ciências” (Chauí, 2000, p. 566). Portanto, *episteme* e *epistemologia* dizem respeito à produção do conhecimento científico. No entanto, o que temos observado desde o

---

1 O termo foi cunhado no âmbito dos Movimentos Negros e acadêmicos negros(as) para denominar o ato de pessoas brancas que se declaram pretas ou pardas (negras) quando assim lhes convém. Conforme Ahyas Siss *et al* (2022, p. 16), essa “afroconveniência é acionada, quase sempre, em contexto de competição por bens materiais e simbólicos”. Foi o que vimos, por exemplo, nas eleições de 2022 para o cargo de Governador do Estado da Bahia. O candidato Antônio Carlos Peixoto de Magalhães Neto (ACM Neto), ex-prefeito da cidade de Salvador, um homem branco se autodeclarou pardo, portanto, negro para a Justiça Eleitoral e, como se não bastasse isso, o referido candidato compareceu a TV Bahia para uma entrevista com o seu rosto todo maquiado (“blackface”) de maneira a lembrar a pele negra. Para mais detalhes ver a notícia: <https://atarde.com.br/politica/bahia/acm-neto-pardo-entre-o-afro-oportunismo-e-a-fraude-eleitoral-1207255> - acesso em: 5 jan. 2023.

2 A linguista Dina Ferreira (2014) analisa e problematiza a prática acadêmica e o sujeito acadêmico (pesquisadoras e pesquisadores) no contexto das universidades brasileiras, especificamente, na área de Letras e Linguística. Neste instigante livro-ensaio a autora perscruta, entre outros aspectos, a vaidade acadêmica.

século XVII (ou até antes) é que os grandes debates epistemológicos responsáveis pelas mudanças de paradigmas na ciência moderna ocidental (Santos, 2010) têm, cada vez mais, construído e consolidado, através da colonialidade do saber, uma forma de produção do conhecimento que tem historicamente hierarquizado e excluído outros saberes, entre eles, os conhecimentos afrodiaspóricos.

Essa postura de negação, de destruição, de silenciamento e de não reconhecimento das epistemologias negras é denominada de racismo epistêmico, pois, trata-se, de acordo com o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016), do “privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais” (Grosfoguel, 2016, p. 25). Em diálogo com este sociólogo definimos racismo epistêmico como

o privilégio epistêmico de homens e mulheres brancos/as ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos/das brancos/as ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o mundo (Silva; Bonfim, 2021, p.1441)

O filósofo negro e mestre em História e Letras Francisco Erik da Silva (2022), em sua dissertação de mestrado, sob minha orientação, acerca de uma análise crítica do discurso do racismo epistêmico no discurso filosófico, defende que a produção dessa inferioridade resulta desse privilégio epistêmico, “ou melhor, [esse] silenciamento epistêmico desses saberes é fruto de uma forma de pensar que se quer universal, se universaliza em um modo de operar o conhecimento e [se] impõe a ferro e fogo. Tal prática tem suas raízes desde a Grécia Antiga” (Silva, 2022, p. 35). Em linha com a filósofa negra Sueli Carneiro (2005), esse ato é nomeado como epistemicídio<sup>3</sup>, isto é, um processo contínuo de produção

---

3 Para maiores explicações, ver o capítulo “Epistemicídio”, em Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras, volume 1.



da indigência cultural por meio da “produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento” (Carneiro, 2005, p. 97). Há, portanto, uma relação entre racismo antinegro e epistemicídio que tem incidido, por exemplo, no campo da Educação, nos Estudos da Linguagem, no Ensino de Línguas, entre outras áreas, pois os conhecimentos tidos como legítimos para compor os currículos de nossas escolas e universidades não têm contemplado os saberes (incluo aqui nestes saberes os conhecimentos oriundos dos terreiros vinculados às religiões de matriz africana como o Candomblé, a Umbanda, entre outras) das populações negras nem das demais populações subalternizadas enquanto conhecimentos válidos e legítimos a serem ensinados. Mesmo com a promulgação das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, não temos tido esse olhar vigilante e combativo no que se refere ao racismo epistêmico.

Tanto é verdade que ao investigarmos livros didáticos de Filosofia com foco no Ensino Médio em nosso país, a fim de “verificar se eles propõem uma filosofia universal, única, que acaba por reproduzir o epistemicídio ou se aborda uma filosofia pluriversal que insere diversas formas de filosofias” (SILVA; BONFIM, 2021, p. 1431), nossa conclusão foi a de que tais materiais didáticos reproduzem discursos que desumanizam o povo negro e sua filosofia, uma vez que sustentam a tese epistemicida de que “a filosofia nasceu na Grécia” (Noguera, 2014).

Esse racismo epistêmico, em nosso país, tem sido denunciado, faz algum tempo, por várias pesquisadoras e pesquisadores, entre os quais destaco Angela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2007), quando afirmam que “qualquer demanda de acadêmicos negros que reivindique sua própria geopolítica e corpo-política do conhecimento é imediatamente rechaçada pela grande maioria dos universitários brancos” (Figueiredo; Grosfoguel, 2007, p. 229). Felizmente, ao que parece, “estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica” (Santos, 2010, p.19), uma vez que temos tido cada vez mais e em várias áreas a adesão ao projeto da decolonialidade, um projeto acadêmico-político de intervenção sobre a realidade que tem se tornado um movimento epistemológico com a finalidade de combater e dismantelar a atuação do racismo enquanto

uma dimensão estruturante do sistema-mundo/moderno-colonial/racista/ patriarcal/transfóbico/capitalista/europeu buscando, enfim, ser uma resposta à colonialidade que tem sustentado essa “monocultura do saber” (Gomes, 2017).

Há que se pensar/praticar, no campo dos Estudos da Linguagem, do discurso, da Linguística Aplicada e afins, um *pensamento negro em educação no Brasil*, como já nos ensinaram Petronilha Silva e Lúcia Barbosa (1997). Um pensamento que, comprometido com o combate ao racismo epistêmico e a afirmação da população negra, pode ser também entendido como decolonial afrodiaspórico (Bernardino-Costa et al, 2019), uma vez que promova continuamente o reconhecimento de uma perspectiva negra da teoria educacional, quiçá linguística, como parte da produção do conhecimento (científico ou não) em perspectiva decolonial afro-latino-americana.

A meu ver, no âmbito acadêmico, decolonizar e reexistir (Souza, 2011), nas próximas décadas diz respeito a promoção de ações que intensifiquem e fortaleçam as políticas de ações afirmativas nas graduações e nas pós-graduações buscando tensionar e desestabilizar a política de conhecimento hegemônico existente, uma vez que ao questionar e desnaturalizar o privilégio epistemológico do conhecimento hegemônico branco-centrado, passaremos a encarar a produção do saber a partir de outra(s) ótica(s). Nesse sentido, reforço a afirmação de Joaze Bernardino-Costa et al (2016), acerca do que realmente está em jogo na adoção de ações afirmativas na Pós-Graduação em nossas universidades e institutos de pesquisa, o que está em jogo não é apenas a busca pela justiça racial e distributiva, mas também a possibilidade de um projeto decolonial contra-hegemônico, pois ao “adentrar o universo majoritariamente branco das pós-graduações, o/a aluno/a negro/a [poderá não mais] se perder e abraçar o ponto de vista hegemônico” (Bernardino-Costa et al, 2016, p. 277), mas, sim, enriquecer a própria produção científica ao colocar-se enquanto *sujeito da produção do conhecimento* rumo a um *mundo pluriepistêmico*, um mundo em que os diversos saberes se encontram, em vez de se destruírem.

## REFERÊNCIAS

- ANI, M. **Yurugu**: uma crítica africano-centrada do pensamento e comportamento cultural europeu. Trenton, Africa Word Press, 1994. Disponível em: <https://estahorareall.wordpress.com/2015/08/07/dr-marimba-ani-yurugu-uma-critica-africano-centrada-do-pensamento-e-comportamento-cultural-europeu/>. Acessado em: 05 Jan. 2023.
- AUSTIN, J. **How to do things with words**. 2ª Ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, J.; TAVARES, B.; SANTOS, I.; BARBOSA, L.; SILVA, N.; FILICE, R. Ações afirmativas na Pós-Graduação: em busca da equidade social e de um projeto decolonial contra-hegemônico. In: ARTES, A; UNBEHAUM, S; SILVÉRIO, V. (Orgs). **Ações Afirmativas no Brasil**: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. v. 1. São Paulo: Cortez, 2016. p.259-281.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- BONFIM, M. Pragmática cultural em perspectiva preta: raça, mandinga e saberes negro-linguísticos no Movimento Negro Unificado do Ceará. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 23, p. 275-294, 2022.
- BONFIM, M.; NASCIMENTO, É.; CARVALHO, J.; HONORATO, K. Branquitude e Racismo Antinegro no BBB 21. **Ágora Filosófica**, v. 22, p. 176-197, 2022.
- BONFIM, M.; SILVA, F.; SILVA, M. Por uma epistemologia decolonial em perspectiva afrodiaspórica e contra-colonial na Linguística Aplicada Brasileira. **Línguas & Letras**, v. 22, nº 52, p. 38-55, 2021.
- CARDOSO, L. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional (a branquitude acadêmica v.2). 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2020.
- CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, Edufba, 2008.
- FERREIRA, D. **As vestimentas do rei**: o sujeito acadêmico. São Paulo: Miró Editorial, 2014.

FIGUEIREDO, A.; GROSGOUEL, R. Por que não Guerreiro Ramos: novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Ciência e Cultura (SBPC)**, v. 59, p. 36-41, 2007.

GOMES, N. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES e SILVA, P.; BARBOSA, L. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFScar, 1997.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, nº 1, p. 25-49, 2016.

hooks, b. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, R. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro, 2019.

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

RODRIGUES, V. Vidas negras importam: o que dizemos nós mulheres negras ativistas, intelectuais e artistas. **Tessituras**. v. 9, nº 1, jan./jun. p. 32-45, 2021.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, F. E. **Racismo epistêmico: uma análise de discurso crítica da política de silenciamento da Filosofia africana no discurso aristotélico**. 100f. Dissertação (Mestrado em História e Letras). Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras. Universidade Estadual do Ceará. Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Quixadá, 2022.

SILVA, F. E.; BONFIM, M. Uma análise afrocentrada sobre as origens da Filosofia no livro Didático de Filosofia PNLD/ 2018. **Inter-Ação (UFG On-line)**, v. 46, p. 1429-1443, 2021.

SISS, A.; AMORIM, C.; SANTOS, A.; COSTA, R. Afrofobia, afroconveniência e as comissões de heteroidentificação étnico-racial. *In*: SISS, A. (Org). **As Comissões de heteroidentificação étnico-racial no sistema de cotas no acesso às instituições de ensino superior públicas federais: implementação e atuação**. Nova Iguazu: Opaas, 2022. p. 11-36.

SOUZA, A. L. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

## SABERES E LÍNGUAS INDÍGENAS

Altaci Rubim Corrêa Kokama  
Universidade de Brasília (UnB)

Glademir Sales dos Santos  
Projeto nova cartografia social da Amazônia/ Universidade do Estado do  
Amazonas (PNCSA/UEA)

Ao longo dos séculos, os povos indígenas do mundo foram marginalizados, principalmente, por terem base na tradição oral. Conhecimento não reconhecido pela sociedade ocidental, mas que regula a mudança climática, os recursos naturais, a medicina tradicional, o bem-viver dos povos indígenas e da vida do planeta. Essa tradição oral é denominada de saberes indígenas, nos quais a língua é o fio condutor dessa expressão de vida. O objetivo deste ensaio é realizar uma reflexão sobre saberes e línguas indígenas, apresentar aspectos relevantes dos saberes indígenas e suas estratégias no processo do ensino da língua, como modo de habitar a terra, produzir formas de vida imprescindíveis para viver bem, no nível pessoal e coletivo, numa constante atualização de sua existência, propositiva para viver bem.

A relação entre as línguas e os saberes dos povos tradicionais revela a unidade nas suas manifestações como *poieses*, ou seja, um processo de autoprodução do próprio modo de ser de uma forma organizativa dos povos indígenas, por meio da tradição oral. Esse processo, nas suas várias formas, com suas denominações específicas referentes a cada povo

indígena, revela, ainda que de forma primordialista, nas suas formas estratégicas de representação, produção de culturas, significações e processos da atualização da língua, no plano de uma ontologia indígena que mostra a subjetividade e espiritualidade dos povos da Amazônia fronteiriça.

Nesse sentido, este ensaio propõe apresentar aspectos relevantes dos saberes indígenas e suas estratégias no processo do ensino da língua, como modo de habitar a terra, produzir formas de vida imprescindíveis para viver bem, no nível pessoal e coletivo, numa constante atualização de sua existência, propositiva para viver bem. Aqui, a língua se manifesta como forma, que revela uma ontologia indígena, o ser de um povo substantivamente e substancialmente manifestado pela memória coletiva, na proximidade das coisas, fabricadas, confeccionadas, criadas, ditas, escritas, verbalizadas por meio de histórias, registros, narrativas.

Atualizada, produz uma literatura, uma epistemologia, por meio de formas de pertencimento dos próprios sujeitos que as elaboram, revelando seu próprio caráter indígena de produção de conhecimento, em cujo processo a língua exerce sua utilização primordial. Em outras palavras, as línguas indígenas, estudadas pelos próprios sujeitos que as usam, promove a construção de uma epistemologia específica de cada povo das florestas e das águas, uma epistemologia indígena, numa práxis de libertação do pensamento, das formas de subordinação e de construção própria por meio da atualização dos seus saberes tradicionais.

## SABERES INDÍGENAS

A forma de habitar o mundo e ver a realidade é específica para cada povo indígena. As técnicas utilizadas para caçar animais de pequeno, médio e grande porte, a coleta de raízes, sementes, folhas e frutos apropriados para o consumo; o reconhecimento da época da plantação das árvores frutíferas, das plantas medicinais, o solo apropriado para o plantio da roça de mandioca, batata, ananá, milho, macaxeira, cará, banana; a utilização das cascas, folhas, sementes, frutas e raízes como remédio para cura do corpo e do espírito, dentre outros. Esses conhecimentos chamados de saberes tradicionais indígenas possibilitaram e possibilitam a

resolução de diferentes problemas da vida dos povos indígenas, garantindo a sobrevivência ao longo dos séculos.

Nessa perspectiva, saberes indígenas são conhecimentos próprios de concepção de saúde, doença, caça, pesca, alimentação, plantio, espiritualidade, língua, práticas sociais, rituais de cura física e espiritual, conexão com a fauna e flora, remédio, tempo, entre outros. Esses conhecimentos que domesticaram plantas, produziram e produzem alimentos e remédios que são valiosos. Entretanto, o reconhecimento desses saberes é negado quando estão com os povos indígenas. Vieira (2022), apresenta um exemplo da importância dos saberes tradicionais para a ciência e para a sociedade, o Curare, uma mistura de ervas usada nas pontas das flechas dos povos indígenas para cassar, o veneno imobiliza as presas para o caçador. Os estudos e os melhoramentos da substância fizeram com que o Curare se tornasse seguro para ser usado na produção de relaxantes e anestésico cirúrgico. Outro exemplo é a Quebra-pedra (*Phyllanthus niruri*), erva utilizada no tratamento de problemas hepáticos e renais, a qual passou a ser usada para a fabricação de medicamento para Hepatite B (Marques, L. C, 2023) e (Boff, 2015).

Os saberes indígenas estão conectados com a visão social de cada povo, a intenção das relações com os artefatos e com os recursos naturais desenhada pelo aspecto étnico ou pluriétnico contido no valor material do artesanato, da comida, da pintura, dos remédios, dos discursos étnicos, derivados de uma autoconsciência individual e coletiva formada. Atualmente, esses saberes são repassados no “espaço cultural”, ou espaços de reuniões e afazeres coletivos, que representa o espaço relacional da memória coletiva dos membros, muitas vezes, ativada por circunstâncias sociais antagônicas, a partir das quais esse lugar se torna espaço da sistematização pedagógica da autodefinição étnica ou pluriétnica da organização.

Com o tempo, com as mesmas referências de sentido, o “espaço cultural” passa a ser redefinido como objeto a ser pensado para o ensino da língua. E, por meio de reivindicações, vários desses espaços, não redimensionados para o estudo sistemático da língua indígenas, no

âmbito da educação escolar indígena, vão direcionando seus critérios de identidade para as propostas pedagógicas da educação escolar indígena linguisticamente diferenciada.

A memória atualiza os traços étnicos no discurso dos adultos e reafirma uma maneira de pertencimento por meio da língua designada pela unidade sociocultural de um povo, pois o presente do passado é a memória dos anciãos, anciãs, pajés, parteiras, rezadores, sovadores, pegadores de ossos, curandeiros, ceramistas, dos agentes sociais que guardam na memória, a cosmovisão do povo. Para Daniel Munduruku:

O povo indígena não nega a sua memória, não nega a sua história. O tempo inteiro ele busca no passado os sentidos para atualizar sua existência no presente. Então, quando pensamos nas populações indígenas vivendo nos dias de hoje, temos que considerar que elas estão fazendo uma atualização da própria história (2017).

A partir do vínculo com o passado de pertencimento, os protagonistas potencializam o vínculo social com os recursos do seu meio ambiente, formando, assim, um conjunto de práticas que norteiam a educação indígena. Configuram-se essas ações em *práxis*, que promove a atualização das suas referências objetivas, utilizando operacionalmente os termos “origem”, “tradição”, “cultura”, enquanto a relação com as coisas traduz afeto e sentido de pertencimento na primordialidade do uso da língua. Essa relação reelaborada no estudo da língua indígena reforça os critérios objetivos como identificadores de uma identidade coletiva.

A língua para os povos indígenas está ligada a espiritualidade, a língua é espírito. Como espírito, não morre, adormece. Ela espera o tempo que for para voltar a ser falada. De espírito para espírito. Os espíritos da mata, das águas, dos ares, do fogo só entendem as línguas indígenas. O lugar que os membros de cada povo escolhem para a língua ser falada tem a ver com a sua conexão com a espiritualidade, não religiosa, mas indígena. O uso da língua primária de um povo ocasiona uma oposição do tempo agrícola do lugar de origem com o tempo da atual situação em



que eles se encontram, provocando reelaboração daquele no contexto, seja da cidade, seja do local de origem, conforme as trajetórias pessoais ou coletivas.

A nova geração pertencente às associações étnicas e, mesmo não experimentando o tempo memorável de gerações passadas, o reproduz na memória, porque lhe foi passado pelos avós, pais, tias e afins que chegaram a Manaus, permitindo-lhes integrar as representações mentais na elaboração da identidade social, primordializando o uso de uma língua denominada materna. Ao lado da representação simbólica e social do “espaço cultural”, pulsa o aspecto relacional que define um modo de *habitar*, a partir do qual os interlocutores salientam a sua face dialógica, da discussão e da explicitação da *práxis*, em cuja vigência os sujeitos provocam o deslocamento do simbólico para o campo econômico, denotando a correlação do tempo e do espaço por meio das ações convergidas para esse espaço.

O “espaço cultural”, enquanto espaço de construção, de criação e elaboração da educação indígena, pertence ao espaço relacional mais amplo e delimitado pelos moradores, nas suas formas organizadas, que se configuram em território de relações étnicas, com suas ruas, seus terrenos, suas casas, suas plantações, seus locais de coesão e das assembleias, traços extensivos dos espaços culturais. O espaço material é limitado, fruto da arrumação, que supõe seus níveis de autonomia do grupo étnico, que consiste na sua organização, no planejamento, na capacidade de construir, na sua forma de coletividade que impõe uma ordem de decomposição da sua linguagem, que explicita a organização das coisas e dos discursos étnicos.

Essa prática de trabalho com artefatos e recursos circundantes do seu mundo social, aliada à educação indígena, estabelece, concomitantemente, um campo de possibilidade de ser mais do que além do artefato, da produção dos instrumentos, como atualidade e manifestação do seu estado de coisas. Essa forma de habitar racionalmente contém a força da autodefinição dos protagonistas. Com efeito, a *práxis* dos indígenas é que atribui valores às ações e representações sociais, como condição de possibilidade de realização, nos casos específicos.

A *práxis*, como categoria elaborada no processo de luta e conquista, provoca deslocamento de termos, como a ideia de “tradicional”, que, relacionada a esse processo de autoidentificação, mais se aproxima das necessidades cotidianas, como *práxis étnica*, desinstalando-se do passado, como, também, a noção de “comunidade”, com o mesmo sentido de “aldeia”, que são termos operacionais e menos analíticos. Nesse sentido, a língua exerce uma *práxis* da produção da vida cotidiana dos tipos organizacionais dos indígenas.

## LÍNGUAS INDÍGENAS

A concepção de língua, na contemporaneidade, leva em conta os princípios das visões eurocêntricas, que, por sua vez, conduziram e conduzem o pensamento ocidental de língua. Nesse sentido, Saussure (1975) concebeu a língua como: Um sistema que conhece, um sistema que obedece a sua própria ordem; é um sistema do qual todas as partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica; é uma forma e não uma substância. Nesse contexto, foi concebida a tese de língua como instituição social, arbitrariedade do signo, as análises sincrônicas e diacrônicas, entre outras. É um exemplo de concepção de língua utilizada por muitos pesquisadores até os dias atuais.

A concepção de língua a partir da visão dos povos indígenas é a língua espírito. O espírito é o fundamento teórico e metodológico presente no ensino de língua indígena. A língua como fenômeno espiritual apresenta-se como um elemento independente do sujeito que lhe observa. Nesse sentido, a “língua, linguagem é espírito”, é uma união, é uma afirmação, que nos coloca desde o início em “uma modalidade epistêmica diferente (por assim dizer): torna o objeto invisível para nós e nos obriga a novas formas de compreensão”, porque “o espírito” não se vê, mas está presente nos rituais de avivamento das línguas, nos cantos, nos saberes tradicionais, nos aspectos sociais, ecológicos, ambientais, na cosmovisão dos povos indígenas.

Podemos observar essa conexão com um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil, o povo Ticuna:

En cuanto a la adquisición del lenguaje los Magütágü perciben, quien porta el lenguaje es el ‘na-ser’ y la sincronización de los aspectos sociales, culturales, ecológicos, ambientales, biológicos, tradicionales y rituales hacen que los menores Magütá les brote en su debido momento el habla y puedan verbalizar los fonemas, el léxico y las frases de su lengua materna. Y según esta cultura la adquisición inicia antes de la fecundación, durante la gestación y después del nacimiento donde evidenciamos el brote del lenguaje, pero que el proceso sistemático ha iniciado con anterioridad. (Santos Angarita, 2022. p.13).

As expressões ‘espírito’ e ‘espiritualidade’ estão presentes em várias concepções religiosas. Mas a concepção de espírito que estamos apresentando é a concepção de espírito dos povos originários dos continentes Abya Yala (Amazônico, Andino e Mesoamericano). Podemos observar a dimensão da espiritualidade da língua na tradução da própria expressão “língua espírito”, como: língua de vida, língua território, palavra de vida, palavra de acolhimento, palavra do coração, entre outras. Tudo isso representa os mundos indígenas e que as traduções diretas nos fazem perder a visão das divergências ontológicas de cada povo indígena.

Uma grande lição que podemos aprender é que o conceito de espírito também é corpóreo. O corpo que habita a vida. A vida dos territórios, da mãe terra, dos animais, das aves, dos peixes, da mata, a vida das línguas.

A mediação da compreensão entre corporeidade e existência se dá pelo nível ontológico, no qual o sujeito da linguagem se manifesta essencialmente pelo corpo mediado pela linguagem, sem os mecanismos tradicionais da dualidade antropológica, mas perfaz os cursos da história humana pela via do ser, que constrói com o outro a existência da unidade na diversidade das expressões com as quais o sujeito da linguagem se comunica com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES

As concepções de saberes e línguas indígenas aqui apresentadas estão relacionadas à própria vida dos povos indígenas, à sua sobrevivência e

ao viver bem, pois as funções da corporeidade o tornam comunicável na relação construtiva do território, do processo social de uma língua e da experiência de mundo, sem dicotomia corpo e espírito, ser e pensamento, consciência e realidade, espírito e matéria.

Os estudos de antropologia feitos por indígenas pesquisadores mostram como está sendo construída uma literatura antropológica a partir do conhecimento dos saberes tradicionais e científico de um povo, revelando experiências das quais se pode construir uma epistemologia da desconstrução de escolas de pensamento europeu, das quais se pode extrair categorias que possibilitam a compreensão da existência tomando a corporeidade como expressão essencial do ser nas suas variadas formas de designação Tucana, Dessana, Tuyuca, Baniwa, Kambeba, Kokama, Sateré-Mawé.

As atuais produções literárias dos pesquisadores indígenas mostram uma sistematização do conhecimento dos povos tradicionais mapeada pela memória dos homens e mulheres que se atualizam nos espaços de territorialidade desses conhecimentos mediados pela língua na sua forma oral e, num processo de adequação, na sua forma escrita. Mesmo que esteja representada na língua escrita, a experiência de mundo, na sua relação com os recursos naturais, por exemplo, não revela plenamente o sentido da língua espírito, ou a força do ser presente na corporeidade do indígena artesão, do indígena agricultor, pescador, benzedor, contador de história e narrativas, do fazer culinária indígena, do conhecedor da medicina indígena.

Essa experiência somente revela seu sentido pleno na oralidade cultivada nas suas formas de territorialidade, nas quais a memória passa a exercer a força que nasce de cada comunidade, associação e formas organizativa de uma ou mais designações indígenas. Nas áreas urbanizadas, a tarefa de uma unidade de língua espírito arduamente ganha mais um contorno, exercendo a forma de luta pelo reconhecimento em volta do estudo da língua indígena, tornando-se um ato político, definido pelas finalidades do seu uso da oralidade ou da escrita, preservando sua finalidade ontológica, na dinâmica da educação indígena, que consiste

no retorno do ser de cada povo, representado pelos critérios de identidade singular de cada povo, e a língua exerce uma dinâmica de mediação entre o sujeito e o mundo, permeado pela sua prática ou pelas funções da corporeidade indígena.

## REFERÊNCIAS

BOFF, S. O. **Acesso aos conhecimentos tradicionais**: repartição de benefícios pelo “novo” marco regulatório. *Revista Direito Ambiental e sociedade*, v. 5, nº 2, 2015 (p. 110-127).

DUSSEL, E. D. **Para uma ética da libertação latino-americana**. São Paulo: Loyola, 1977

HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. Traduzido por Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2002. (Pensamento Humano).

MARQUES, L. C. *Phyllanthus niruri* (Quebra-Pedra) no Tratamento de Urolitíase: Proposta de Documentação para Registro Simplificado como Fitoterápico. **Revista Fitos**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, v. 5, nº 03, p. 20–33, 2010. DOI: 10.32712/2446-4775.2010.124. Disponível em: <https://revistafitos.far.fiocruz.br/index.php/revista-fitos/article/view/124>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SANTOS ANGARITA, A. **Socialización y adquisición del lenguaje Magütá**. Universidad Nacional de Colombia, sede Amazônia, 2022.

VIEIRA, M. S. **O conhecimento tradicional Sateré-Mawaé e a relação com o Ensino de Ciências na Escola Municipal Indígena Laudelino Batista/AM**. Dissertação -PGSS-Educação em Ciência na Amazônia (Mestrado). Orientador: Mauro Gomes da Costa. Manaus, 2021.



## SEXISMO LINGUÍSTICO

Susi Rosas

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Se são os homens que mais causam acidentes de trânsito, por que se diz “mulher no volante, perigo constante”? Por que menina deve usar rosa e menino vestir azul? Por que ela não pode jogar futebol e ele dançar balé? Não são os genes que determinam nossos gostos e habilidades. Os pares de cromossomos XX e XY são responsáveis por definir características físicas como a genitália, a presença de pelos ou a frequência da voz, mas não vão estabelecer se vamos gostar de verde ou de amarelo, se vamos cozinhar bem ou se teremos talento com cálculos.

Atribuir valores, capacidades e papéis diferentes a homens e mulheres exclusivamente em função do seu sexo nada tem a ver com a biologia. Corresponde, contudo, a um fenômeno sociocultural fortemente presente em nossa sociedade: o sexismo (Meana, 2004). Trata-se de uma valoração das capacidades intrínsecas do indivíduo baseada em suas características sexuais (Gheno, 2021). A definição de sexismo não exclui a discriminação do sexo masculino, mas, indubitavelmente, é o sexo feminino o mais atingido. Não foi à toa que o termo emergiu com o movimento feminista, por volta dos anos de 1960, nos Estados Unidos. Modelado a partir do termo racismo, aponta o paralelismo entre os mecanismos de opressão racial e a opressão das mulheres, pois, em ambos os casos, características biológicas – raça e sexo – são usadas para subjugar grupos sociais

(Dhavernas e Kandel, 2022). E hoje o conceito se amplia para abarcar os mecanismos discriminatórios que se verificam com relação, por exemplo, às pessoas não binárias, isto é, pessoas que não se reconhecem nem como gênero masculino nem como gênero feminino (Gheno, 2021).

Não é difícil perceber o sexismo no âmbito trabalhista ou na esfera doméstica, a partir dos cargos e funções predominantemente desempenhados por homens e mulheres, fruto de ideias engessadas sobre os papéis sociais de cada gênero: o homem, “chefe da família”, o provedor, responsável por trabalhar para pagar as contas; do outro lado, a mulher, “a rainha do lar”, ocupando-se da casa e dos filhos. Embora atualmente a mulher esteja inserida no mercado de trabalho, os estereótipos não mudaram e ainda recai sobre ela a maior parte das responsabilidades domésticas.

Talvez menos visível, mas não por isso menos propagado, tem-se o sexismo linguístico, que consiste na manifestação linguística da mentalidade, dos comportamentos e preconceitos sociais irrigados pelo sexismo (Gheno, 2021). Palavras, frases, provérbios e ditos populares muito repetidos em nosso dia a dia podem parecer inofensivos, mas estão impregnados de preconceitos, como: “mulher de bigode, nem o diabo pode”, “mulher esquenta a barriga no fogão, e esfria no tanque”, “deve estar naqueles dias”, “é uma mal-amada”. São expressões que refletem e propagam os estereótipos e os papéis considerados adequados para homens e mulheres.

É, também, manifestação de sexismo linguístico o uso de palavras do reino animal direcionadas à mulher, com carga pejorativa, como por exemplo, *vaca*, *galinha* ou *piranha*, atribuindo-se comumente um cunho sexual. Em paralelo, palavras da mesma natureza, quando dirigidas ao homem, servem para exaltar sua força, poder e virilidade, como, por exemplo, *touro*, *garanhão* e *tigrão*.

Um outro exemplar, aparentemente inocente, mas que demonstra como o universo linguístico se constrói em torno do homem, tomando as experiências masculinas como referência, consiste no uso do masculino genérico, ou seja, o emprego de nomes masculinos para referência genérica a homens e mulheres. Tal aplicação marca uma das formas de violência



simbólica e silenciosa a qual a mulher está exposta cotidianamente. O uso do masculino genérico é mais uma forma de invisibilizar as mulheres, pois o que não é nominado não existe. Frases como “os trabalhadores conquistaram seus direitos” ou “os homens lutaram bravamente pela independência da Bahia” não deixam perceptível a presença das mulheres na luta e na história.

Há, entretanto, quem possa dizer que temos problemas práticos mais urgentes relacionados ao sexismo na sociedade – como a desigualdade salarial entre homens e mulheres, a legalização do aborto ou a violência de gênero – que fazem as batalhas linguísticas parecerem inúteis. É necessário ter mente, contudo, que a solução das atribuições envolvendo a disparidade entre os sexos (como outras questões sociais) inevitavelmente passa pela língua. A língua exprime a visão de mundo de seus usuários. Ela não reflete a realidade em si, mas como esta é interpretada (Robustelli, 2000). É no seu uso concreto que a língua se constrói, incorporando tradições, hábitos e transformações de seus falantes (Robustelli, 2000). As palavras servem assim para compreender o mundo, e o que não é nomeado não é, portanto, visto (Gheno, 2021).

A jornalista espanhola Pilar Díez (2012) oferece como exemplo desse apagamento, pela falta de nomeação, a questão da violência de gênero na Índia. Não existe violência contra a mulher na Índia? Claro que existe! No entanto, tal questão não faz parte da agenda política ou midiática, porque lá não há um termo que nomeie esse tipo de violência. Na Índia, o poder patriarcal não permitiu que esse tema fosse visibilizado: sem um nome, a violência de gênero não entra na pauta dos problemas sociais, e as mulheres continuam sofrendo agressões por parte dos homens.

Aceitar discriminações linguísticas contribui para a anuência de outras formas de discriminação. O sexismo linguístico promove a violência linguística que se propaga em outras formas de violência. A mulher é violentada com palavras e expressões explícita ou implicitamente ofensivas, é violentada quando é impedida de falar, é violentada quando é invisibilizada por meio de normas gramaticais. Aceitar a imposição do silêncio e essa imagem redutiva e estereotipada com a qual a mulher vem

sendo apresentada é consentir a violência. A língua como sistema não é sexista, sexista é o uso que fazemos dela. Logo, está em nossas mãos, utilizar recursos não sexistas.

E que recursos seriam esses? Em primeiro lugar, abolir termos e expressões sexistas, usados para desqualificar e insultar a pessoa com base em sua identidade de gênero. Por mais que ditos populares e expressões idiomáticas estejam enraizados em nosso idioma, podemos escolher não os usar. Em segundo lugar, dar mais visibilidade às mulheres, evitando o uso do masculino genérico. Para tanto, temos à mão algumas estratégias: dar preferência a nomes que não delimita sexo, evitando o uso de artigo quando este é um determinante, a exemplo de *as crianças* (em vez de *os meninos*) e *profissionais* (em vez de *os trabalhadores*); duplicar nomes em suas formas feminina e masculina, os pronomes de tratamento e os determinantes de nomes, “Agradeço às professoras e aos professores”, “Boa noite, senhoras e senhores”, “Saudou as clientes e os clientes”; empregar nomes gerais de referência a seres humanos (*indivíduo, pessoa, alguém*), ou grupos de seres humanos (*humanidade, população, sociedade*), em vez de usar a palavra *homem* (Santos, 2019); usar a forma impessoal do verbo, em vez de recorrer ao suposto masculino neutro, como por exemplo: “Há milhares de anos *caçava-se* para comer” e não “Há milhares de anos *o homem* caçava para comer” (Toledo, 2014).

Em outras línguas, no entanto, podemos encontrar outros meios para um uso não sexista, pois as características sexistas serão também diversas. Dado que a língua em si não é sexista, mas sim seus falantes, cada idioma manifesta o sexismo à sua maneira – apesar de encontrarmos alguns parâmetros universais. Na língua italiana, por exemplo, é comum referir-se a uma mulher que exerce determinada profissão sem flexionar a palavra no feminino. São médicas, arquitetas e advogadas chamadas de *medico, architetto* e *avvocato* em vez de *medica, architetta* e *avvocata*. Isso porque há um tempo essas correspondiam a profissões exercidas predominantemente por homens. Mas, hoje, alcançada uma paridade quantitativa entre homens e mulheres ocupando esses postos, faz sentido dizer que são “trabalhos de homem”?

A situação torna-se ainda mais recorrente em espaços em que de fato as mulheres são minorias, como no setor político. A própria primeira-ministra Giorgia Meloni encaminhou uma nota para todos os ministérios comunicando como quer ser chamada: “Il Signor Presidente del Consiglio dei Ministri, On. Giorgia Meloni” (O Senhor Presidente do Conselho de Ministros, Hon. Giorgia Meloni). A palavra presidente em italiano, assim como em português, é classificada como comum de dois, ou seja, substantivo com uma única forma, fazendo a distinção de gênero por meio de seus determinantes (artigos, pronomes, adjetivos), de modo que, segundo a norma culta, a primeira-ministra da Itália deveria ser chamada de “La Signora Presidente”. Fica claro, então, que o sexismo não se encontra na estrutura da língua – que apresenta recursos para a flexão no feminino –, mas nas escolhas dos falantes.

No Brasil, tal fenômeno pode ser percebido na hierarquia militar, em que ocorre usos como “o cabo Maria Silva” ou “o sargento Rebeca”, ainda que uma Lei Federal de abril de 1956 tenha pretendido disciplinar os gêneros dos substantivos designativos das funções públicas federais (Lei 2.749/56)<sup>1</sup>. Foi também por meio de uma lei que as mulheres brasileiras, mesmo que no cotidiano já sejam chamadas de enfermeiras, psicólogas ou engenheiras, puderam ter em seus diplomas suas profissões e graus obtidos flexionados no feminino. Por força da Lei 12.605/ 12,<sup>2</sup> as muitas licenciadas, bacharelas, mestras e doutoras conquistaram visibilidade em seus certificados, mas não sem sofrer resistência.

A grande polêmica, no entanto, deu-se com o uso da palavra *presidenta*. De fato, de acordo com a nossa gramática, bastaria o uso do artigo e teríamos o feminino, “a presidente”, pois, assim como na língua italiana, temos um substantivo comum de dois gêneros. É assim que empregamos

---

1 “O gênero gramatical desse nome, em seu natural acolhimento ao sexo do funcionário a quem se refira, tem que obedecer aos tradicionais preceitos pertinentes ao assunto e consagrados na lexeologia do idioma. Devem, portanto, acompanhá-lo neste particular, se forem genericamente variáveis, assumindo, conforme o caso, eleição masculina ou feminina, quaisquer adjetivos ou expressões pronominais sintaticamente relacionadas com o dito nome”.

2 Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas expedirão diplomas e certificados com a flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada, ao designar a profissão e o grau obtido. Art. 2º As pessoas já diplomadas poderão requerer das instituições referidas no art. 1º a reemissão gratuita dos diplomas, com a devida correção, segundo regulamento do respectivo sistema de ensino.

satisfatoriamente os termos *gerente*, *intérprete* ou *assistente*. Ocorre que, até 2010, nenhuma mulher havia ocupado o cargo da Presidência da República, e parecia que a palavra *presidente* tinha adquirido um caráter masculino. No momento em que uma mulher assume o posto, para alguns falantes, fez-se necessário demarcar essa presença feminina também na língua, pois apenas o que é nominado existe. E é assim que a língua se constrói, reconstrói-se e permanece viva: a partir das necessidades de seus usuários.

As palavras são consciência. A linguagem tem o poder de favorecer, mas também de limitar a imaginação. As palavras são instrumentos que possibilitam pensar, criar, desejar e realizar. A luta pela igualdade de gênero tem como peça fundamental o combate ao sexismo linguístico. Palavras importam. Usemo-las com responsabilidade, usemo-las de forma justa!

## REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. revisada, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CANGEMI, A. Meloni vuole essere chiamata ‘il Presidente del Consiglio’: la nota ufficiale ai ministeri. **Fanpage.it**, 28 de out. de 2022. Disponível em: <<https://www.fanpage.it/politica/meloni-vuole-essere-chiamata-il-signore-presidente-del-consiglio-la-nota-ufficiale-ai-ministeri/>>. Acesso em: 20 dez 2022.

DHAVERNAS, M-J.; KANDEL, L. « **Sexisme** » In: Encyclopædia Universalis [en ligne]. Disponível em: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/sexisme/>. Acesso em: 19 dez 2022.

DÍEZ, P. L. **Dice la RAE que está por la igualdad entre hombres y mujeres**: Sobre el Informe “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”. 2012. Disponível em: <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article1952>. Acesso em: 12 dez 2022.

GARCIA, D. A. Sexisme et féminisation de la langue: un processus de manuéilisation. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, nº 3, p. 471-484, set./dez. 2018. Acesso em: 12 dez 2022.

GHENO, V. **Verso l’inclusività linguistica e oltre**. Bologna: Zanichelli editore, 2021. Disponível em: [https://www.zanichelli.it/download/media/e46r/10inparita\\_Gheno.pdf](https://www.zanichelli.it/download/media/e46r/10inparita_Gheno.pdf). Acesso em: 12 dez 2022.

MEANA, T. **Palabras no se las lleva el viento...** Por un uso no sexista de la lengua. Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet, 2004.

ROBUSTELLI, C. 2000, Lingua e identità di genere, *In: Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXIX: 507-527.

SANTOS, M. P. **Sexismo linguístico e nomes gerais**: a construção de uma língua inclusiva. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 133. 2019.

TOLEDO, L. C. *et al.* **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem se entende. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod\\_resource/content/1/Manual%20para](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para)

[%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf)>. Acesso em: 14 dez 2022.



## TERREIRO E LINGUAGEM

Erikson Bruno Mercenas Santos  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

A linguagem não é meramente um ato a ser executado, é a própria existência do ser em sua radicalidade, diversidade e imanência. Na linguagem o ser se encarna em muitos e encarna tantos outros, dribla, finta, ginga e desdiz. A linguagem nos permite o escape a toda forma de controle e limitação. Se Exu é o signo que fundamenta uma teoria da vida, como também é princípio propulsor da linguagem, ele nos revela a dimensão da vida imbricada à arte, ao conhecimento e à infinitude (Rufino, 2019, p. 115).

A tradição de linguagem oral presente no interior da cultura das comunidades tradicionais de terreiro (CTTro)<sup>1</sup> nos conta, através de um itán<sup>2</sup>, que Exu é o princípio da comunicação, e que através das encruzilhadas, de forma subversiva, não dicotômica e transgressiva, confronta a ideia de uma única possibilidade como escolha e caminho. Contrariando a lógica ocidental, Exu faz o erro virar acerto e o acerto virar erro. É numa

---

1 Adotar-se-á o termo CCTro – Comunidade Tradicional de Terreiro – como uma denominação aglutinadora de todas as práticas afro-brasileiras também chamadas Religiões de Matriz Africana ou tradições afro-brasileiras, como Umbanda, Candomblé, Xambá, Nagô-egbá, Batuque, Tambor de Mina, Jurema e aparentados. Diante da perseguição, somos todos “macumbeiros” – no sentido negativo da palavra –, por isso é preciso que nos vejamos todos como irmãos e parte de uma cultura com gênese comum (Nogueira, 2020, p. 138).

2 O itán pode ser interpretado como uma história de um determinado contexto histórico, nesse caso em específico, referente ao orixá.

peneira que ele transporta o azeite que compra no mercado; e o azeite não escorre dessa estranha vasilha. Ele matou um pássaro, ontem, com uma pedra que somente hoje atirou. Se ele se zanga, pisa nessa pedra e ela põe-se a sangrar. Aborrecido, ele senta-se na pele de uma formiga. Sentado, sua cabeça bate no teto; de pé, não atinge nem mesmo a altura do fogareiro (Verger, 2002).

As proposições ocidentais – colonialidade do poder, saber, ser e de gênero – não são capazes de compreender as artimanhas de Exu que estão inseridas nas práticas de terreiro, sendo assim, o poder apressado do ocidente o transformou na figura imagética do diabo. É possível afirmar que o poder das encruzilhadas borra o caráter de verdade absoluta e neutralidade defendida pelo ocidente. A encruzilhada tem o poder de convergência, fluidez, reinscrição de fluxos e redemoinhos de imprevisibilidade. É na encruzilhada e nos terreiros que ocorre a dobra da palavra através da linguagem como forma de movimentação do fluxo da vida. O terreiro não se limita ao espaço físico, a sua dimensão é filosófica, linguística e cultural. É uma retomada ancestral de origem, que possibilita compreender o visível e o invisível, que coaduna uma visão política, reivindicando um alargamento do mundo.

[...] embora o terreiro possa ser em conjunto apreendido por critérios geotopográficos (lugar físico delimitado para o culto), não deve, entretanto, ser entendido como um espaço técnico, suscetível de demarcações euclidianas. Isto porque ele não se confina no espaço visível, funcionando na prática como um “entrelugar” - uma zona de interseção entre o invisível (orum) e o visível (aiê) - habitado por princípios cósmicos (orixás) e representações de ancestralidade à espera de seus “cavalos”, isto é, de corpos que lhes sirvam de suportes concretos. O espaço sagrado negro-brasileiro é algo que refaz constantemente os esquemas ocidentais de percepção do espaço, os esquemas habituais de ver e ouvir. Ele fende, assim, o sentido fixo que a ordem industrialista pretende atribuir aos lugares e, aproveitando-se das fissuras, dos interstícios, infiltra-se. Há um jogo sutil



de espaços-lugares na movimentação do terreiro (Sodré, 2002, p. 80-81).

As proposições epistemológicas do terreiro emergem das encruzilhadas. O terreiro não é apenas a ritualística, as tarefas diárias e as festividades. Nesses espaços se expressam linguagens outras, como formas encruzadas de antidisciplinas coloniais. Há nas comunidades tradicionais de terreiro uma epistemologia própria que elimina as verdades engessadas ocidentais, pois compreende as existências inseridas em caminhos e possibilidades. Os saberes das ruas emergem como filosofia e vivências que denunciam as amarrações sobre os corpos que ali passam. É nas ruas que acontecem as violências simbólicas, linguísticas e corporais que rotineiramente são silenciadas pelo estado. A rua também está presente nas comunidades tradicionais de terreiro, quando surgem pessoas em situações precárias em busca de ajuda. A rua denuncia o racismo, o nutrícidio, o epistemicídio, o capacitismo e o feminicídio. São vozes ecoando pelas frestas das colonialidades, marcadas pelas diversas tecnologias de opressões. *Seu Tranca-ruas que nasceu na rua, se criou na rua e na rua morreu. Seu Tranca-rua, seu Tranca-rua, seu Tranca-rua, ainda é dono da rua.*

No terreiro, quando os Exus e Pombagiras estão em terra, através dos pontos denunciam o que ocorre rotineiramente. *Oh luar, Oh luar! Oh luar, mas ele é dono das ruas, quem cometeu as suas faltas, peça perdão a Tranca-rua. Oh quanto sangue derramado. Oh luar! Em cima desse frio chão. Aonde mora tranca rua, é morador do meu portão.* Exu canta, bebe e gargalha, esculhamba a lógica do silenciamento. Na mesma esteira, aparece a Pombagira, ecoando: *arreda homem que aí vem mulher. Arreda homem que aí vem mulher. Ela é a Pombagira, Rainha do Candomblé, vem na frente pra dizer quem ela é.* Pombagira exige respeito, respeito esse, negado às mulheres negras, as que foram queimadas como bruxas e macumbeiras sendo julgadas através das lentes coloniais. A linguagem expressada nas denúncias cantadas, estão articuladas com o pensamento do camaronês Achille Mbembe (2018), que desenvolveu o conceito de necropolítica pensando o estado como

ente regulamentador dos corpos e subjetividades que são deixadas de lado e marcadas para morrer, a política da morte.

O que está posto é que Exu e Pombagira, assim como as comunidades tradicionais de terreiro, são caminhos e potências transgressoras, resistiram às empreitadas coloniais esculhambando a ordem, instaurando a desordem e reposicionando outras formas de existir. A desordem aqui é pensada como sendo o estilhaçar do pensamento humanista europeu e suas formas binárias de estruturar o mundo.

As experiências e interações nas CTTro estão situadas no campo da linguagem, sobretudo através da comunicação oralizada. Os saberes ancestrais para além das ritualidades são transmitidos de forma oral. Tendo em vista a imposição da língua e da religião no contexto da colonização, é possível situar essa transmissão de saber oral, como uma forma de resistência, a fim de não perder em sua totalidade a comunicação entre os africanos e seus descendentes em diáspora.

É importante mencionar que a tradição oral para os negros africanos e em diáspora assume uma ligação entre história e língua através das narrativas que contam em diversos momentos a relação existencial e histórica dos orixás em terras africanas. Essa visão faz parte dos povos bantu, iorubá e mandinga. É através das narrativas que podemos manter a tradição e a memória existencial em constante fluxo de movimento, com a finalidade de manter a tradição viva. Portanto a linguagem oral nesse contexto assume o lugar do encontro com o passado, compartilhando referências e experiências de vida, sempre olhando para o passado como forma de memória a ser mantida no presente, seja em reflexão ou em elaboração.

A presença da língua africana no Brasil se encontra fortemente nas comunidades do Candomblé, sendo elas, bantu, iorubá e fon. A linguagem oral no Candomblé “trata-se de uma palavra cantada com uma língua, cuja utilização é especializada, em um contexto que reproduz valores de civilizações africanas, no Brasil: é a palavra sagrada de origem africana” (Nogueira, 2008, p. 25). O mundo simbólico do Candomblé, sobretudo Nagô-Ketu, tem como língua mais falada o iorubá. Os valores de civilização africanas podem ser encontrados no corpus literário de *Ifá*, no *oriki*

(evocação), *àdùrà* (reza) e *orin* (cântico). Dentro dessas estruturas narrativas é possível se deparar com a história, os elementos e a existência dos orixás. Portanto, a palavra exerce um papel fundamental nas ritualidades.

Etnograficamente, o termo *nagô* era aplicado pelos Fon do Daomé a apenas um ramo dos descendentes dos iorubás da Federação da Cidade de Ifé que, anteriormente, haviam imigrado na região geográfica do atual Daomé e regiões circunvizinhas. Com as guerras escravocratas, os já então Daomeanos (Jeje) estenderam esta denominação a todos os reinos circunvizinhos e, depois, aos seus inimigos do Leste e Nordeste, mas empregando-a agora com a conotação pejorativa de lixo. A expressão *nagô* está atrelada à África Ocidental e concomitantemente aos falantes de iorubá. Levando-se em conta o fato de a língua utilizada nos Candomblés ser resultante do contato entre línguas das sociedades onde atualmente se localizam a Nigéria, o Benim e Gana e o português do século XVIII, o iorubá, atualmente falado na Nigéria, tem servido de base para o estudo do *nagô* (Nogueira, 2008, p. 25).

É importante destacar que, devido ao processo de colonização, que de forma sistemática separou a população africana para dificultar a comunicação, a língua africana, sobretudo, o iorubá, nas comunidades tradicionais de terreiro têm sido utilizadas para os processos ritualísticos. A palavra é proferida para fins específicos, logo, não se tem a comunicação fluída em comparação à língua portuguesa.

Perdida a língua como meio de comunicação do cotidiano, só se conserva um riquíssimo repertório de vocábulos, de frases e textos ligados à atividade ritual. Constitui, hoje em dia, uma língua ritual, utilizada unicamente como veículo coadjuvante do rito. O sentido de cada vocábulo foi praticamente perdido; o que importa é pronunciar-lo na situação requerida e sua semântica deriva de sua função ritual (Santos, 1988, p. 7).

A tradição oral está presente durante milênios, com a finalidade de transmitir a história, religião, ciência e tecnologia, desempenhando um papel importante na construção histórica da África. Para alguns pensadores inseridos em práticas ocidentais a oralidade em detrimento da escrita ocupa o lugar de desvantagem, e até mesmo pode ser visto como analfabetismo, no entanto, no contexto dessa relação africana de terreiro, a oralidade ocupa um lugar de prestígio, que possibilita uma interação grupal de povos na cultura e práticas sociais (Sálami; Ribeiro, 2011). É necessário pensar a oralidade para além de uma transmissão de enunciados. O conhecimento presente na tradição oral empreende um testemunho ocular e literário, para além de um conjunto de histórias de uma determinada época, “a memória de textos orais, pode atingir os mais elevados níveis de abstração, como ocorre no caso dos depositários da oralidade, pessoas que são a “memória viva” da África e a sua melhor testemunha” (Sálami; Ribeiro, 2011, p. 227).

A tradição da oralidade, sobretudo, em seu contexto histórico, “combina-se e une-se a expressões simbólicas de valor, para produzir um registro que os antropólogos qualificam de “mito” (Vansina, 2010, p. 155). Esses mitos têm como finalidade elucidar complexas narrativas que tratam também da origem de um povo descrevendo sistemas de valores, assim como, um código secreto que precisa ser mantido na comunidade, sendo assim, “as tradições refletem tanto um “mito”, no sentido antropológico do termo, como informações históricas” (Vansina, 2010, p. 156).

Nas interações de terreiro, de acordo com o valor civilizatório da hierarquia, os mais velhos são os detentores do vasto código linguístico. Desse modo, são responsáveis por passar de geração a geração os ensinamentos da cultura. Normalmente, os ensinamentos ocorrem no momento em que o terreiro entra em função para uma determinada tarefa e ritual.

Sabe-se que no contexto ocidental a etimologia hierarquia está associada à relação de poder numa dualidade superior e inferior, e se estende à relação de gênero, pensando o feminino como sendo o outro do masculino, assim como, também, do ponto de vista racial e de classe. Na sociedade iorubá, o valor civilizatório da hierarquia não é estabelecido através de

relações de poder de qualquer ordem. De acordo com Oy w m  (2021), numa sociedade iorubá pré-colonial, a centralidade do corpo na perspectiva de machos e fêmeas não era fundamental para definir as hierarquias sociais. A nigeriana segue afirmando que a sociedade era definida fora desse mapa de gênero que estabelece uma rela o central com a biologia na classifica o social.

A hierarquia no Candomblé não   sobre a subalterniza o e a estratifica o das rela es. Os valores inseridos na hierarquia dialogam com a reciprocidade e o respeito, compreendendo a importância do caminho percorrido no sentido individual e do coletivo. O caminho percorrido do mais velho serve de experiência para o mais novo através dos ensinamentos, palavras e comportamentos na comunidade. Assim como o mais velho precisa ser respeitado, o mais novo merece o mesmo respeito.

As diversas categorias hierárquicas no Candomblé são respeitadas igualmente em seu tempo-território. Para além do espaço-terreiro-candomblé,   possível pensar a hierarquia como sendo uma  tica do cuidado, amor, ensino e admira o. Numa rela o esposa e marido, não raro a esposa passa a exercer o lugar de mãe do marido, causando assim, um esvaziamento do seu lugar de esposa. O irmão mais velho precisa se manter em seu lugar como mais velho, se esforçando para contribuir enquanto irmão mais velho. Um mais velho será amaldi ado 12 vezes se não fizer o seu papel de mais velho com um mais novo, assim como o irmão mais novo.   preciso considerar que, esse pensamento não se trata de uma verdade absoluta, mas de uma li o que tem como proposi o manter a ordem e harmonia, elucidando que quando saímos do nosso lugar, criamos problemas para nós e para os outros (Nogueira, 2020).

Ainda referente   linguagem, a percep o através da oralidade traduz ou modela o tipo de comportamento que a comunidade estabelece a partir dos valores culturais que foram recebidos. Hampaté B  (2010) afirma que, ainda que seja importante, a escola ocidental produz um tipo de conhecimento que não   utilizado no dia a dia, em detrimento do conhecimento herdado através da oralidade, que desde a sua fase inicial encarna-se na totalidade do ser.   preciso considerar que há um código

de conduta estabelecido pela tradição oral, aqueles que estão inseridos nas comunidades vivenciam a palavra, a cada gesto como instrumento que potencializa a palavra sagrada para além da religiosidade. Portanto, é simplista pensar a tradição oral como sendo meramente uma ferramenta de transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. A oralidade participa como instrumento que gera e forma uma comunidade, não se limita a história e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos.

A linguagem é, antes de tudo, uma instituição social e, como tal, constitui e é constituída pela cultura. Por causa da difusão da linguagem, é legítimo perguntar o que uma língua em particular nos diz sobre a cultura da qual deriva. A linguagem carrega valores culturais dentro de si (Oyòwùmí, 2021, p.80).

Levando em consideração que as palavras agem, na medida que são pronunciadas através das repetições é possível afirmar que as práticas das comunidades tradicionais de terreiros estão permeadas de atos performativos que assumem a função de ação através dessas repetições. Austin (1990) propõe um diálogo acerca dos atos de fala, que concebe a linguagem como ação. Em sua concepção a linguagem não tem função descritiva, visto que a linguagem é ação, mais do que registros enunciativos ela é prática, portanto, é compreendida como performativa. A fala exterioriza um pensamento ou transmite informações, mas realiza ações, age e atua sobre o interlocutor, por isso é analisada como performativa. No contexto das CTTro, vale salientar que:

Para que a fala produza um efeito total, as palavras devem ser entoadas ritmicamente, porque o movimento precisa de ritmo, estando ele próprio fundamentado no segredo dos números. A fala deve reproduzir o vaivém que é a essência do ritmo. Nas canções rituais e nas fórmulas encantatórias, a fala é, portanto, a materialização da cadência. E se é considerada como tendo o poder de agir sobre os espíritos, é porque sua harmonia cria movi-

mentos, movimentos que geram forças, forças que agem sobre os espíritos que são, por sua vez, as potências da ação (Hampaté Bâ, 2010, p. 174).

Austin (1990) concebe uma classificação acerca dos atos de fala: o ato locucionário corresponde ao ato de pronunciar um enunciado/frase; o proferimento de uma sentença. O ato ilocucionário corresponde a ação que o locutor realiza ao enunciar algo, podendo ser ordenativa, convidativa, ameaçadora etc, ou seja, a intenção do proferimento. Nesse caso a função comunicativa se dá através da necessidade em transmitir uma significação de determinado enunciado. Já o terceiro, o ato perlocucionário, diz respeito aos efeitos do segundo; ações que se obtêm com o proferimento, sendo que esses efeitos ocorrem juntos. Os atos performativos através dos processos ritualísticos das CTTro, nos vincula a uma ética, ancestralidade e identidade africana-negra, na medida que são nesses espaços que são mantidos “o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade” (Munanga, 2020, p. 12). Ainda que a compreensão da língua africana não seja em sua totalidade, o uso performático nas ritualidades assume a construção e o elo a uma identidade negra. Em relação a esse contexto:

A performatividade possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas, sugerindo que as identidades são formadas na performance linguística em vez de serem pré-dadas. Tal visão da identidade linguística nos ajuda a ver como as subjetividades passam a existir e são sedimentadas com o passar do tempo por meio de atos linguísticos regulados. Isso também fornece a base para considerar as línguas de uma perspectiva antifundacionalista, por meio da qual o uso da linguagem é um ato de identidade que possibilita a existência daquela língua. E a performatividade, particularmente em sua relação com a noção de desempenho, possibilita modos de compreender como as línguas, as identidades e os futuros são recriados (Pennycook, 2006, p. 82).

Nesse sentido, é importante considerar que o sujeito é performativo, ou seja, uma produção ritualizada, uma reiteração ritual de normas, que não o determinam totalmente. Essa incompletude possibilita o processo de ruptura e a inscrição de novos significados e, conseqüentemente, a mudança de práticas e contextos. Em outras palavras, o sujeito está em processo, que é construído no discurso pelos atos que executa.

A teoria dos atos de fala e performatividade contribuem para pensar em termos não essencialistas referente a construção da identidade. A identidade preexiste através da ação, entre a cultura e a linguagem, nas performances sociais e culturais, portanto, as identidades são moldadas a partir dos contextos – formas de compreender como as subjetividades são interpeladas para o ser. É nas práticas performativas de reiteração que se dão, através das dimensões simbólicas da linguagem e da cultura, as relações, a partir de então, os corpos tornam-se passíveis de serem pensados.

A discussão em questão se faz necessária para elucidar que a oralidade presente nas CTTro não deve ser analisada como mera comunicação ou declaração de um contexto histórico ou ritualístico, mas, sim, como proferimentos discursivos que têm poder de transformação para além das ritualidades. Os atos performativos através da oralidade estão presente em diversos ritos, desde o momento em que entramos no terreiro e saudamos os orixás, até o momento em que estamos recolhidos para ser iniciados para uma determinada divindade.

## REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer:** palavras e ação. Artes Médicas, 1990.

BÂ, A. H. *et al.* A tradição viva. **História geral da África**, v. 1, p. 167-212, 2010.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. n-1 Edições, 2018.

MUNANGA, K. **Negritude:** usos e sentidos. Autêntica, 2020.

NOGUEIRA, S. B. **A palavra cantada em comunidades-terreiro de origem Iorubá no Brasil:** da melodia ao sistema tonal. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.



OỲẀM̀, O. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero.** Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais Ltda, 2021.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Mórula Editorial, 2019.

S̀L̀M̀, S.; RIBEIRO, R. I. **Exú e a ordem do universo.** São Paulo: Editora Oduduwa, 2011.

SANTOS, J. E. **Os Nagô e a Morte: Pàde, Àsèsè e o Culto Égun na Bahia.** 5ª Ed. Tradução da Universidade Federal da Bahia. Petrópolis: Vozes, 1988.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira.** Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. **História geral da África**, v. 1, p. 157-179, 2010.

VERGER, P. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo.** Salvador: Corrupio, 2002.



## (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE

Marcia Paraquett

Universidade Federal da Bahia (UFBA/CNPq)

A categoria ‘Formação de Professores’ tem sido utilizada, recorrentemente, para expressar a profissionalização educacional em seus respectivos cursos de licenciatura. No entanto, é preciso revê-la, já que a palavra ‘formação’, em seu sentido literal, significa “Ação de formar, de criar dando forma” ou “Conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico”<sup>1</sup>. É evidente que o segundo sentido estará mais apropriado, embora ainda seja insuficiente para definir o papel político e social que devem ter os cursos de licenciatura.

Tomando como referência alguns documentos que regem a educação nacional, percebe-se que a categoria ‘Formação’ se mantém presente, como é o caso da Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n° 2/2017 e CNE/CP n° 4/2018.

Em seu Art. 2º, o referido documento manifesta que:

---

1 Retirado de <https://www.dicio.com.br/formacao/>, com consulta em 01/03/2023.

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, s/p)

Não se poderia esperar outra definição, já que o papel do Estado, através das escolas públicas ou privadas, é dar a atenção necessária aos estudantes, garantindo-lhes valores cidadãos, que incluem direitos e deveres para as relações sociais. No entanto, lamentavelmente, as palavras de nossas leis são, muitas vezes, palavras mortas, como muito bem observou Fernanda Castelano Rodrigues, em seu livro *Língua viva, letra morta*<sup>2</sup>.

O artigo supracitado vai definir o que chama de ‘formação docente’, associando-a a aspectos intelectuais e físicos, mas também culturais, sociais e emocionais. E é aí que parece difícil, ou mesmo impossível, que alguém possa ter uma ‘formação’ para atender tanta demanda. Ou seja, o documento espera que os Cursos de Licenciatura ‘deem forma’ a pessoas que, por sua vez, ‘darão forma’ a outras pessoas que, assim como elas, têm marcas culturais, sociais e emocionais, impossíveis de serem previstas, controladas, formadas ou aprendidas com antecedência.

É bem verdade, que também se pode pensar na referida ‘formação’ no segundo sentido aqui selecionado. Ou seja, os Cursos de Licenciatura deveriam garantir ‘um conjunto de conhecimentos ou de instruções’ sobre o conteúdo específico daquela Licenciatura. Isso é evidente, ainda que também se saiba que não há tempo hábil e nem condições adequadas para um repertório muito amplo, embora o básico precise ser discutido e refletido nas interações que se dão nas universidades. Mas a ação nunca deveria ser ‘instruir’, já que não há possibilidade de ‘instrumentos’ prévios para interações tão complexas. Ou seja, ainda que o segundo sentido seja mais aberto, não prevê repertórios ou instrumentos previsíveis.

2 RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letra morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

Por isso, a perspectiva de José Contreras sempre foi tão importante nesse debate. Para o referido autor,

A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. Porém, tal possibilidade de realização só pode se dar se os estudantes entenderem seu propósito e seu plano, e se o professor entender as circunstâncias e expectativas daqueles (Contreras, 2002, p.198).

Como se percebe, a autonomia se constrói a partir de um repertório, a que o autor chama de ‘convicções pedagógicas’, certamente, recebidas durante os Cursos de Licenciatura, mas associado a possibilidades de realizá-las. Conhecendo o artigo em sua íntegra, fica evidente que Contreras não está se referindo a possíveis autorizações ou desautorizações de agentes, hierarquicamente, superiores aos/às professoras. Essas possibilidades envolvem questões culturais, sociais, políticas e emocionais, que incluem professores, gestores, estudantes e até mesmo comunidades. Por isso, o autor reforça que,

Dessa maneira, a responsabilidade profissional dos professores é estarem suficientemente conectados com suas comunidades para entender suas demandas e compreender os interesses de seus alunos, mas distantes o suficiente para poderem cultivar nos seus alunos o distanciamento crítico necessário que lhes permita reconsiderar estes interesses e demandas frente a outros com os quais entram em conflito (Contreras, 2002, p. 203).

Parece claro que os cursos de licenciatura cumprem papéis complexos, que precisam dar atenção a ‘interesses’, ‘cultivo’, ‘distanciamento crítico’, ‘demanda’, ‘conflito’, categorias fortemente marcadas por questões subjetivas, sociais e culturais. Em resumo, o ideal é que em lugar de

falar em Formação Docente, nossos documentos e nossas práticas, seja na Educação Básica ou nos cursos de licenciatura, pudessem falar em algo equivalente à *Autonomia Docente*, título do livro de José Contreras que serve para essas reflexões.

Mas haverá outras formas de classificar essa área de estudos acadêmicos e profissionais, como fizeram Jordão, Martínez e Halu (2011). Em seu livro, intitulado *Formação “Desformatada”*, as autoras mantêm a categoria básica (Formação), embora proponham que esta seja mais coletiva, mais dinâmica, como requer o ambiente das redes sociais que definem os contextos educacionais de nossos tempos. No entanto, ainda que sejam reflexões muito relevantes, as autoras mantêm a classificação tradicional, como se confirma abaixo:

[...] pensamos que uma formação que pretende atingir e transformar a educação deve acontecer de maneira colaborativa, levando os professores a desenvolverem uma cultura de trabalhar em conjunto para aprender em conjunto com seus pares, sem perder de vista seu local de trabalho e sua realidade de ensino (Jordão; Martínez; Halu, 2011, p.7).

Outra forma de classificar a Formação de Professores foi realizada por Paraquett e Bezerra (2021), que refletiram sobre o que chamam de “(Desen)formação de Professores(as)”, vista a partir de uma “Linguística Aplicada Transviada”. Aquela discussão colocava em evidência a necessidade da Linguística Aplicada, área de estudos própria aos Cursos de Letras, privilegiar pesquisas sobre racismo, homofobia, machismo, conflitos migratórios, intolerância religiosa, temas que

[...] se justificam pelo fato de o(a) professor(a) de línguas estrangeiras precisar tomar consciência de seu papel como sujeito(a) transformador(a), colaborando para uma educação de base intercultural e descolonial, onde predomine a convivência das diferenças que nos constituem como sujeito(a)s sociais (Paraquett, Bezerra, 2021, p.266).

Como se percebe, há uma inquietação sobre a insuficiência da categoria Formação de Professores ou Formação Docente, já que há uma presença importante de discussões acadêmicas a partir da Interculturalidade e Decolonialidade. A Educação Básica Brasileira, como a conhecemos hoje, nasce num contexto histórico independente, formalmente, dos colonizadores, mas arrastou consigo uma tradição que a duras penas se está tentando romper<sup>3</sup>. De maneira muito simplória, o que querem os Estudos Interculturais e Decoloniais é, exatamente, cortar muitas amarras que afetam nossa forma de ser e que abrangem questões de gêneros, sexualidades, raças, religiões etc. Não há mais espaço para que as escolas brasileiras e os Cursos de Licenciatura apostem numa educação que não seja intercultural ou decolonial. Isso implica que se faz necessário rever e mudar muitos de nossos valores e procedimentos, transformando nossa sociedade em espaço mais aberto, mais crítico, mais reflexivo, onde não haja opressão e haja muita esperança, como nos ensinou Paulo Freire, o mais sábio educador de nosso país<sup>4</sup>.

Indiretamente, Paulo Freire estava dizendo às universidades, responsáveis pelos cursos de licenciatura, que não havia espaço para formar ninguém, para colocar ninguém numa forma. Ao contrário, o papel sempre foi transformar as pessoas e, conseqüentemente, mudar nossa sociedade, afetada por vícios coloniais, o que sugere que a categoria mais adequada à nossa contemporaneidade seja Trans(formação) docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Ministério de Educação, 2019.

CONTRERAS, J. A **autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação “Desformatada”**. Práticas com Professores de Língua Inglesa. São Paulo: Pontes, 2011.

---

3 A primeira escola fundada no Brasil foi o Ginásio Pernambuco, em 1825, seguida do Colégio Estadual do Atheneu Norte-Riograndense, de 1834 e do Colégio Pedro II, criado em homenagem ao seu patrono, o imperador do Brasil, D. Pedro II, em 1937. Informações retiradas de [https://pt.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio\\_Pedro\\_II](https://pt.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio_Pedro_II), com consulta em 02/03/2023.

4 Refiro-me, mais particularmente, a *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Esperança* (1992).

PARAQUETT, M.; BEZERRA, F. A. S. Epistemologias transviadas da linguística aplicada na (desen)formação de professores(as) de línguas estrangeiras. *In*: MUSSI, M. V. F. (Org.), **Linguística Aplicada**: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste. São Paulo: Pimenta Cultura, 2021, p. 257-279.



## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

### **Acacia lima santos**

Professora no Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), mais precisamente do Colegiado de Espanhol. Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com período de Doutorado Sanduíche na *Universidad de Murcia* (Murcia, Espanha). Mestra em Letras pela UFS. Especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Pio X. Graduada em Letras Espanhol e Letras Português pela UFS. Integrante dos Grupos de Pesquisa “Formação de professores de espanhol em contexto latino-americano (Proele)” da UFBA e “Diálogos Interculturais e Linguísticos (DInterLin)” da UFS. Tem experiência na área da Linguística Aplicada com interesse nos seguintes temas: Educação Linguística em Espanhol, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Recursos Educacionais Digitais (RED), Multiletramentos, Decolonialidade, Interculturalidade, Formação de Professores e Elaboração e Análise de Materiais Didáticos.

Email: [acacialisan@gmail.com](mailto:acacialisan@gmail.com).

### **Altaci Corrêa Rubim/Tataiya Kokama**

Pesquisadora e ativista, doutora em Linguística pela Universidade de Brasília-UnB, mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas-PPGSCA/Ufam, mestranda no Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (Proflind/UFRJ), primeira professora indígena a ingressar no corpo docente da UnB. Faz parte do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras e atua com os temas: mapeamento, identidade étnica, índios na cidade, política linguística e, principalmente, com elaboração de material didático em língua indígena. Atualmente, está como copresidente do GT Global da Década das Línguas Indígenas na Unesco (2024-2026) e como coordenadora geral de Articulação de Políticas Educacionais Indígenas/Deling/Seart do Ministério dos Povos Indígenas. Do

meio acadêmico e junto com diversas comunidades indígenas, é conhecida por sua luta na resistência da língua, memória e cultura dos povos originários.  
Email: altacirubim@gmail.com

### **Antônio Carlos Silva Júnior**

Professor de língua espanhola do Colégio de Aplicação (Codap) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio doutoral na *Universidad de Antioquia* (Medellín, Colômbia), mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela UFS, especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Pio Décimo - Sergipe e graduado em Letras Espanhol pela UFS. Membro dos Grupos de Pesquisa “Proele: Formação de professores de espanhol em contexto latino-americano” da UFBA, “DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos” da UFS e “GPea: Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Aprendizagens na Educação Básica” do Codap/UFS. Faz parte da comissão do Movimento Fica Espanhol Sergipe e foi redator do Itinerário Formativo de Língua Espanhola do Novo Ensino Médio da rede estadual sergipana. Tem experiência na área da Linguística Aplicada com interesse nos seguintes temas: Educação Linguística em Espanhol na Educação Básica, Práxis Docente, Decolonialidade, Interculturalidade e Materiais Didáticos.

Email: carlosjunior.cjr@academico.ufs.br

### **Bruno Ferreira Vicente**

Discente do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult), na linha de Crítica e Processos de Criação em Diversas Linguagens, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pelo mesmo Programa de Pós-Graduação (PPGLitCult/UFBA), é mestre em Literatura e Cultura. Possui especialização em Educação Inclusiva e Especial, História e Cultura Afro-brasileira, História da Arte, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Neste momento, cursa uma especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas e outra em Tutoria em Educação a Distância, ambas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É graduado em Letras - Língua Estrangeira Moderna ou Clássica (Italiano) pela UFBA. Participa dos grupos de pesquisa: “Grupo de Edição e Estudo de Textos”, que integra o Nova Studia Philologica; “Núcleo de Estudos em Letras e Artes Performativas” (Nelap); “Núcleo de Estudos em Língua Italiana no Contexto Brasileiro” (Nelib); e “Rede de Estudos Andinos”.

Emails: brunoferreiragtk@gmail.com / b.ferreira@ufba.br.

### **Carolina Pizzolo Torquato**

Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina, onde atua no curso de Letras Italiano. Tem doutorado em Literatura (UFSC, 2007) e pós-doutorado em Linguística Aplicada (Unicamp, 2016); estudou Psicanálise (ICPOL-SC) e atualmente estuda Antropologia (UFSC). É autora e coordena a *Felina fábula* (felinafabula.com), projeto transdisciplinar que articula o ensino de italiano às pautas socioambientais a partir da literatura e da elaboração de materiais didáticos acessíveis e gratuitos para as escolas públicas.

Email: carolinatorq@gmail.com

### **Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa**

Professora adjunta de Língua e Literaturas Italianas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora permanente do Programa de Pós-graduação de Língua e Cultura da UFBA. 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, Literatura Afroitaliana, sexismo linguístico, políticas linguísticas, letramentos e pedagogias decoloniais. É líder dos grupos de pesquisa Nelib: Núcleo de Estudos em Língua Italiana no Contexto Brasileiro e Lince: Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino e membro e membro do Grupos de Pesquisas DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos” da Universidade Federal de Sergipe; Concluiu o estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Sergipe, com período de residência na Universidade de Primorska, na Eslovênia, e na Universidade de Bolonha, na Itália, onde esteve como professora visitante. Atualmente é vice-presidenta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab). É mãe de Giovanna Landulfo.

Email:cristianelandulfo@gmail.com.

### **Doris Cristina Vicente da Silva Matos**

Professora associada da Universidade Federal de Sergipe e atua na graduação, no Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Atualmente realiza estágio pós-doutoral no Instituto de Investigaciones en Educación da Universidad Veracruzana, México. É Doutora em Língua e Cultura pela UFBA, com período de Doutorado Sanduíche na Universidad

Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri/ Espanha. Mestre em Letras pela UFF, Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Uerj e Graduada em Letras (Português/ Espanhol) pela UFF. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ-2 CNPq. Atualmente é presidenta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab) e foi presidenta da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) - gestão 2016-2018. É membro Titular da Câmara Básica de Assessoramento Técnico de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Fapitec/SE). É representante de Sergipe no Movimento #FicaEspanholBrasil e participa da Comissão pela permanência da disciplina Língua Espanhola no currículo escolar sergipano (Fica Espanhol/SE). Lidera o Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos e integra o GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da Anpoll. Desenvolve pesquisas e orienta dissertações/teses na área de Linguística Aplicada, focando em questões de língua/linguagem, formação de educadores, currículo, materiais didáticos, decolonialidade e interculturalidade.

Email: doriscris81@gmail.com

### **Douglas Coelho**

Doutorando em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense, com foco em Educação Linguística e Educação Anirracista. Mestre pelo mesmo programa de pós-graduação, orientado por Luciana Maria Almeida de Freitas e Viviane Conceição Antunes. Criador da página Pretunhol, no Instagram. Autor do livro infantil paradidático “As descobertas de Kito”. Professor de espanhol nos ensinos Fundamental I e II e no Ensino Médio da rede privada de Niterói (RJ). Graduado em Letras (Português-Espanhol), concluída em 2014, e graduando em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda), ambas pela Universidade Federal Fluminense. Participou do Programa de Monitoria UFF em disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino e do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) atuando em projetos de Língua Espanhola na rede pública de ensino.

Email: douglascoelho@hotmail.com

### **Erikson Bruno Mercenas Santos**

Doutorando e Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Atualmente é professor substituto de Língua Inglesa pela Secretária de Estado de Sergipe

(SEDUC/SE). Integrante do 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. Iniciado em 2020 para o Candomblé de Nação Nagô-Ketu, mas pertencente às comunidades tradicionais de terreiro há mais de 10 anos. Email: erikson.ufs@gmail.com

### **Fernanda de Oliveira Cerqueira**

É professora adjunta de Língua Portuguesa, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre e Doutora em Língua e Cultura, na linha Variação da Língua Portuguesa e Teoria da Gramática, também pela UFBA, com estágio sanduíche na Universidade Nova de Lisboa. Professora de Língua Portuguesa (UFBA). Lidera, com o Prof. Dr. Danniel Carvalho, o Grupo Phina – Estudos em Gramática, Raça e Sexualidade. É membra dos grupos de pesquisa DTer – Discurso e Tensões Raciais (Uesc) e ELiPor – Estudos da Língua Portuguesa: descrição e ensino (UFBA), bem como da rede Repense – Rede de Pesquisadores Negres de Ensino da Linguagem e do NetIndiAfro – Núcleo de Estudos Trans/Interdisciplinares Indígenas, Africanos e Afrodiaspóricos. Possui como áreas de atuação/interesse: Linguística Gerativa, Raciolinguística, Linguística Histórica, Sociolinguística, Contato Linguístico, Linguística Aplicada e Feminismo Negro.

Email: nanda.cj12@gmail.com

### **Fabiano Silvestre Ramos**

É professor de Língua Inglesa com ênfase em Linguística na Universidade Federal da Bahia, em Salvador. Licenciado em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas, mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (Viçosa, MG) e doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista – Campus Júlio Mesquita Filho (São José do Rio Preto, SP). Seus principais interesses de estudo incluem as contribuições da teoria sociocultural para o processo de formação inicial de professores de língua inglesa, e a relação entre emoções e linguagem.

Email: fabiano.silvestre.ramos@gmail.com

### **Flávia Colen Meniconi**

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1999), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas, do Curso de Letras/Espanhol (Fale/Ufal) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/Fale/Ufal). É membro dos grupos de pesquisa: 1- Letramento, Educação e Transculturalidade (LET); 2- Grupo de estudo do texto e da Leitura (Getel). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, retórica e práticas de letramento crítico e decolonialidade. É coordenadora do Programa de Iniciação à Docência (Pibid/Espanhol).

Email: [flavia.meniconi@fale.ufal.br](mailto:flavia.meniconi@fale.ufal.br)

### **Glademir Sales dos Santos**

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (UCB), com habilitação em Sociologia, História e Filosofia; especialista em Antropologia na Amazônia (Ufam) e em Filosofia e Existência (UCB); mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia (Ufam) e doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia (Ufam). Ministrou disciplinas no curso de Filosofia por 12 anos e exerceu a coordenação do mesmo curso durante vários anos, no Instituto de Teologia, Pastoral e Estudos Superiores da Amazônia (Itepes); também ministrou disciplinas no curso de filosofia como professor substituto da Ufam. É professor colaborador no curso de Pedagogia pela Plataforma Paulo Freire (Parfor)/MEC, na Universidade do Estado do Amazonas. É funcionário da Semed, na função de assessor técnico da Gerência de Educação Escolar Indígena (Geei). É pesquisador do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), no núcleo de pesquisa em Territorialização, Identidade e Movimentos Sociais, nas linhas de pesquisa Etnicidade e Mapeamento Social dos Povos e Comunidades Tradicionais. Fez parte da equipe de coordenação do Projeto “Mapeamento Social como Instrumento de Gestão Territorial contra o Desenvolvimento e a Devastação: Processo de Capacitação de Povos e Comunidades Tradicionais”. Tem realizado pesquisa de campo sobre povos indígenas no Alto Solimões, Baixo Amazonas e Baixo Rio Negro e, sobretudo, desenvolve pesquisa sobre territórios pluriétnicos em construção na cidade.

Email: [gsalesdossantos@gmail.com](mailto:gsalesdossantos@gmail.com)

### **Jakelliny Almeida Santos**

Mestra em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa da Linguística Aplicada, e graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integra o Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos da UFS. Atualmente, exerce as funções de professora auxiliar substituta no Departamento de Letras Estrangeiras (Dles), sob coordenação do Colegiado de Espanhol da UFS, e de tutora do curso de Letras Espanhol EAD da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Email: jakellinyalmeida@hotmail.com

### **Jocnilson Ribeiro**

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio doutoral na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Foi professor adjunto na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, entre 2016 e 2020, onde atuou na educação linguística e análise do discurso nos cursos de bacharelado em Letras e Mediação Cultural e de Lic. em Letras Português e Espanhol como Línguas Estrangeiras, além do Ensino de Português Língua Estrangeira e Adicional em vários cursos de graduação. É docente e pesquisador no Departamento de Letras Vernáculas e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Líder do imaGine – Laboratório de Estudos de Discurso, História e Estrangeiridades (UFS/CNPq). Suas atuais pesquisas e publicações centram-se em temas como sujeito estrangeiro, estrangeiridades, migrações, discurso da hostilidade e da hospitalidade, xenofobia e glotofobia, intolerância linguística ao estrangeiro, além de estudos do Português para falante de outras línguas. É autor do livro *Xenofobia e intolerância linguística - discursos sobre estrangeiridade e hostilidade brasileira* (Pontes, 2022).

Email: jonuefs@gmail.com

### **José Veranildo Lopes da Costa Júnior**

Realizou estágio de pós-doutorado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), especialização em Ciências da Linguagem - com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), licenciatura em Letras - Língua

Portuguesa pela Universidade Católica de Brasília e licenciatura em Letras - Língua Espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Desde 2021, é professor adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/Campus Litoral Norte), na área de Língua e Literaturas de Língua Espanhola. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB, onde atua na linha de pesquisa “Estudos decoloniais e feministas”. Tem desenvolvido e orientado pesquisas sobre Literatura Latino-americana (Brasil e países de Língua Espanhola), Estudos culturais com foco nos marcadores de gênero e sexualidade, Ensino de Literatura e formação de professores de espanhol e português.  
Email: joseveranildo@ccae.ufpb.br

### **Julia Vasconcelos Gonçalves**

É professora de Língua Inglesa na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos - UFS, desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe. Realização de pesquisa de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialização em Teoria e Prática do Ensino de Alemão pela Universidade Federal da Bahia e pela Universidade de Kassel.  
Email: julia.jvg@gmail.com

### **Maurício J. Souza Neto**

Possui mestrado pela Universidade Federal da Bahia, onde também é doutorando no programa de Língua e Cultura. Possui diversas certificações da Universidade de Cambridge, é Fulbright Alumni da Universidade do Arizona, desenvolve trabalhos na área de ensino e de aprendizagem de línguas em perspectiva contracolonial, na relação entre língua, raça, cultura e comunidade, bem como em práticas de letramento na Educação Bilíngue. Atua como professor EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, e integra o grupo de pesquisa DTeR - Discurso e Tensões Raciais, da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).  
Email: mauricioj.s.neto@gmail.com



### **Marcia Paraquett**

Tem graduação em Português-Espanhol (1970), mestrado em Letras (1977) pela Universidade Federal Fluminense e doutorado em Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo (1997). Foi professora da Universidade Federal Fluminense entre 1977 e 2007, e desde 2009 está na Universidade Federal da Bahia, onde atua no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. É autora e coautora de diversos livros, como *Caminhando e Contando. Memória da Ditadura Brasileira* (2015) e *Interculturalidade e identidade na formação de professores de espanhol* (2018), ambos publicados pela Edufba. É também bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e líder do Grupo de Pesquisa Proele: formação de professores e espanhol em contexto latino-americano, inscrito no CNPq. UFBA/CNPq. Email: marciaparaquett@gmail.com

### **Marco Antonio Lima do Bonfim**

Professor adjunto do Departamento de Letras e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa Estudos textuais e discursivos de práticas sociais, ministrando disciplinas nas áreas de Língua Portuguesa, Análise de Discurso Crítica e Semântica/Pragmática. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Estudos Afro-Latino-Americanos (Leafro/ UFPE/ CNPq). Coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPE (Neab - UFPE). É doutor (2016) e mestre (2011) em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/Uece). Fez estágio de pós-doutoramento em Educação das Relações Étnico-Raciais (2021) pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado da Capes na Universidade Estadual do Ceará (PNPD-Capes/Uece). Concluiu a graduação em Letras Licenciatura – Português/Literatura (2008) na Uece. É professor permanente do Programa de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL-Uece), na linha de pesquisa Gênero, raça e identidades. Professor convidado do Certificado em Estudos Afro-Latino-Americanos “O Brasil contemporâneo sob a ótica de pensadores (as) negros(as)” (2020-2023) promovido pelo *Afro-Latin-American Research Institute at the Hutchins Center* (Alari) da *Harvard University*. Membro-associado da ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. É sócio da Associação Brasileira de Linguística (Abralín), onde coordena a Comissão de Diversidade, Inclusão e Igualdade (CDII). Tem experiência de pesquisa e ensino em Linguística Apli-

cada, Análise de Discurso Crítica, Pragmática Linguística e Educação para as Relações Raciais. Seus temas de interesse são: ato de fala, performatividade racial, identidades e trajetórias/viagens textuais; estudo das relações entre discurso, racismo antinegro, letramento racial crítico, racismo epistêmico e decolonialidade nos Estudos Críticos da Linguagem. Suas pesquisas e publicações recentes estão alinhadas aos *Afro-Latin American Studies*.

Email: marco.bonfim@ufpe.br

### **Mariana Augusta Fonseca**

Doutoranda em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Está em período de doutorado sanduíche na Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). Mestra em Estudos Linguísticos (Descrição, Análise e Usos Linguísticos) pela UFS. Graduada em Letras Espanhol pela UFS (2012-2017). Foi professora substituta do Departamento de Letras Estrangeiras (Dles) da UFS. Foi bolsista durante três anos (2014-2017) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), trabalhando com: Os Materiais Didáticos de Língua Espanhola no Ensino Básico Sergipano: Relações do Processo de Ensino-Aprendizagem e Educação Linguística com o PNLD. Foi pesquisadora do grupo: Ensino-aprendizagem do espanhol em Sergipe e o Espaço Intercultural da América Latina (2013-2016). Realizou o projeto do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic/UFS) com o tema: Interculturalidade e (re) construção de identidades socioculturais em materiais didáticos de espanhol para brasileiros, com o plano de trabalho desenvolvido: Identidades sociais étnicas nos materiais didáticos de espanhol (2016-2017). Membro dos grupos de pesquisa: DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos da UFS e Proele: Formação do professor de espanhol em contexto latino-americano da UFBA.

Email: naninhaaugusta@yahoo.com.br

### **Mellissa Moreira Figueiredo Barbosa**

Professora assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana na área de Metodologia, Estágio e Prática de Ensino de Língua Inglesa. É mestre em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, é especialista em Docência da Língua Inglesa pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas e graduada em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira

de Santana. Foi pesquisadora da Cátedra Unesco em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, no eixo Internacionalização e Multilinguismo (2018-2021). Atualmente, faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Oraís (Geppo/Uefs).

Email: mellissa.barbosa@gmail.com

### **Naiara Santos Felipe Costa**

É professora de Língua Inglesa em contexto de Educação Bilíngue e desenvolve trabalhos de formação de professoras(es). Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia; especialista em Educação Bi/Plurilíngue pela PUC Minas; licenciada em Letras com português e inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Católica de Salvador. Possui diversas certificações da Universidade de Cambridge, tais como FCE, CAE, CPE, Celta e Icelt. Atualmente, é membra dos grupos de pesquisas Lince: Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino, Universidade Federal da Bahia; e DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos, Universidade Federal de Sergipe. Bolsista de pós-graduação Capes.

Email: narinhafelipe@gmail.com

### **Neemias Gomes Santana**

Sou professor do Magistério Superior do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB). Licenciado em História. Licenciado em Letras-Libras. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística da Libras – GepLibras (CNPq/UnB), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa da Saúde em Libras - GepsLibras (CNPq/UnB) e membro do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa em Variação Linguística (Núcleo Varlibras). Me identifico especialmente com os Estudos da Tradução, o ensino do SignWriting - A escrita da Libras, palestras e oficinas que tematizam: Tradução, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Sinalizadas como segunda língua (L2), Estudos Culturais, Políticas Linguísticas e Análise Crítica do Discurso.

Email: miasunb@gmail.com

### **Paulo Boa Sorte**

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, com estágios pós-doutorais na Unicamp, University of Michigan e University of Miami. Professor do Departamento de Letras Estrangeiras (Dles) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do grupo de pesquisa Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (Tecla) e do Centro Internacional de Pesquisa em Inteligência Artificial, *AI Worldwide: Education, Language & Society*. Desenvolve e orienta pesquisas na linha Tecnologias, Linguagens e Educação, com ênfase em inteligência artificial generativa, realidade virtual, aumentada e mista, tecnologias no ensino-aprendizagem e na formação de professores de língua inglesa.  
Email: pauloboasorte@academico.ufs.br

### **Ricardo Matheus Benedicto**

Doutor em Educação pela FeUSP, mestre e graduado em Filosofia pela PUC/SP. Atualmente, é professor do Instituto de Humanidades e Letras da Unilab – Campus dos Malês. Foi coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia no biênio 2019–2020. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada e vice-coordenador do Centro de Estudos Africana.  
Email: ricardomb@unilab.edu.br

### **Sávio Siqueira**

Doutor em Letras e Linguística (UFBA) e professor associado IV da Universidade Federal da Bahia. É bolsista de produtividade do CNPq e membro da Cátedra Unesco sobre Políticas Públicas para o Multilinguismo. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA) e em Letras (UFT-Porto Nacional, Tocantins), professor colaborador do Mestrado em Multilinguismo, Educação e Linguística da Goldsmiths University of London (Inglaterra), e do Mestrado Interuniversitário em Educação Bilingue (Mieb), da Universidade de Jaén, Espanha. É líder do Grupo de Pesquisa “Inglês como Língua Franca Brasil/UFBA”, certificado pelo CNPq.  
Email: savio\_siqueira@hotmail.com

### **Sérgio Ifa**

É mestre (2000) e doutor (2006) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fez estágio pós-doutoral sob a supervisão de Walkyria Maria Monte Mór, no DLM/USP

(2015), e sob a supervisão de Ruberval Franco Maciel, na Uems (2021-2022). É professor associado no curso de Letras Inglês e está ligado à linha Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas. É líder do grupo de pesquisa “Letramentos, Educação e Transculturalidade” (PPGLL/Ufal) e pesquisador dos grupos “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia” (USP) e “Letramentos em inglês: língua, literatura e cultura” (UFS). Está na coordenação do Projeto de Extensão Casas de Cultura no Campus (desde 2009) e na Rede Andifes Idiomas Sem Fronteiras (desde 2019).

Email: sergio@fale.ufal.br

### **Susi Rosas**

Bacharela em Língua Estrangeira Moderna (Italiano) e Licenciada em Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da UFBA, na linha de Estudos de Tradução Cultural e Intersemiótica. Professora de língua italiana e membro dos grupos de pesquisa Plit-Ilufba – Pesquisa em Literatura italiana e tradução, e Nelib – Núcleo de Estudos em Língua Italiana no contexto Brasileiro.

Email: susirosas@yahoo.com.br

### **Terezinha Oliveira Santos**

Mestra e doutora em Letras, área da Linguística Aplicada, pela Universidade Federal da Bahia. Docente na Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob), atua na graduação, na área de Língua Portuguesa, nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, no campus de Barra (BA), e atua na Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS/Ufob), como professora permanente na Área de Concentração: Sociedade e Cultura - alocada na Linha de Pesquisa 1- Linguagem, cultura e poder, no Centro das Humanidades, campus Reitor Edgar Macedo, Barreiras (BA). É professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC/UFBA). Área de concentração: Linguagem e interação. Tem interesse em pesquisa no campo das Políticas Linguísticas, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Raça, Territorialidade. É pesquisadora filiada à Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros (as) (ABPN) e à Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab).

Email: terezinha.santos@ufob.edu.br

### **Vércio Gonçalves Conceição**

Cantor, compositor, roteirista, poeta, escritor, professor e pesquisador. Doutor em Letras - Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Atua como professor de Literatura e Língua Portuguesa na Universidade do Estado da Bahia. Pesquisa Literaturas e Culturas Africanas de Língua Portuguesa, com foco nas produções literárias e musicais de Moçambique no período colonial. Produziu e dirigiu o documentário *Narradores da Marrabenta*. Organizador e autor do livro *Transmasculinidades Negras: narrativas plurais em primeira pessoa*. Compõe os coletivos de ativismo trans Transbatukada e Cats - Coletivo de Artistas Transmasculines. Cursa pós-doutorado em História na Universidade Federal do Maranhão.

Email: seuverciahproducao@gmail.com

### **Viviane Pires Viana Silvestre**

É docente efetiva no curso de graduação em Letras: Português e Inglês e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-Ielt) da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. Possui graduação em Letras: Português e Inglês (2005), mestrado (2008) e doutorado (2016) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Realizou estágio doutoral (sanduíche no país/CNPq) na Universidade de São Paulo, sob supervisão da profa. dra. Walkyria Monte Mór, e estágio de pós-doutoramento no PPGLL da UFG, sob supervisão da profa. dra. Rosane Rocha Pessoa (2018). Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como coordenadora de área do subprojeto de língua inglesa/Inhumas, de agosto/2012 a fevereiro/2014, e como coordenadora institucional do Pibid/UEG, de abril/2018 a março/2020. Atualmente, coordena o PPG-Ielt/UEG (biênios 2022-2023 e 2024-2025). Interessa-se por pesquisas na área de educação linguística e de formação de professoras/es de línguas, com ênfase em perspectivas críticas e decoloniais.

Email: viviane.silvestre@ueg.br

### **Xoán Carlos Lagares**

É doutor em Linguística pela Universidade da Coruña (2000). Atualmente, é professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense, onde desenvolve pesquisas sobre política linguística e história social das

línguas. É autor de artigos e capítulos de livro nessas áreas de conhecimento; é também autor do livro *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos* (Parábola, 2018), coorganizador das coletâneas *Políticas da norma e conflitos linguísticos* (Parábola, 2011), *Galego e Português brasileiro: história, variação e mudança* (Eduff, 2012) e *Glotopolítica e práticas de linguagem* (Eduff, 2021) e coautor da coleção de livros didáticos de língua espanhola para o Ensino Médio brasileiro *Confluência* (Moderna, 2016). É coordenador da linha de pesquisa “História, Política e Contato Linguístico” no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF e na Comissão de Políticas Públicas da Abralin.

Email: xlagares@id.uff.br





**Doris Cristina Vicente da Silva Matos**  
Professora associada da Universidade Federal de Sergipe e atua na graduação, no Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutora em Língua e Cultura (UFBA), com período de Doutorado Sanduíche na *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), na Espanha, com bolsa CAPES. Mestre em Letras (UFF), Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura (UERJ) e Graduada em Letras Português/ Espanhol (UFF). Estágio pós-doutoral no *Instituto de Investigaciones en Educación da Universidad Veracruzana*, México, com bolsa CNPq. Bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ-2 CNPq. Presidenta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB - gestão 2023/25) e Presidenta da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH - gestão 2016/18). Membro Titular da Câmara Básica de Assessoramento Técnico de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Fapitec/SE). Representante de Sergipe no Movimento #FicaEspanholBrasil. Lidera o Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos e integra o GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL. Desenvolve pesquisas e orienta dissertações/teses na área de Linguística Aplicada, focando em questões de língua/linguagem, formação de educadores, currículo, materiais didáticos, decolonialidade e interculturalidade.



**Cristiane Maria Campelo  
Lopes Landulfo de Sousa**

Professora adjunta de Língua e Literaturas Italianas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora permanente do Programa do Pós-graduação em Língua e Cultura da UFBA. 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 nos seguintes temas: formação docente, educação intercultural, pluralidade linguístico-cultural do italiano, materiais didáticos de línguas, Literatura Afroitaliana, sexismo linguístico, políticas linguísticas, letramentos e pedagogias decoloniais. É líder dos grupos de pesquisa NELIB: Núcleo de Estudos em Língua Italiana no Contexto Brasileiro e LINCE: Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino e participante do Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos da Universidade Federal de Sergipe. Concluiu o estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Sergipe, com período de residência na Universidade de Primorska, na Eslovênia, e na Universidade de Bolonha, na Itália, onde esteve como professora visitante. Atualmente, é vice-presidenta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB - gestão 2023/25. É mãe de Giovanna Landulfo.



**A** transgressão, a insurgência e a criatividade são algumas das maiores forças da decolonialidade e da construção de novos modos de pensar e de atuar no mundo, desenhando epistemologias outras, porque são atributos construídos no amplo espaço das reexistências, lutas e conquistas epistemológicas de pensadores e pensadoras do Sul Global e da América do Sul, especificamente. Nesse espaço outro, que não mais se assujeita aos colonialismos ocidentais, mentes e corpos emergiram das bordas, periferias e diásporas, para chacoalhar o pensamento único e criar uma nova ordem de produção do conhecimento. É essa vibração criativa e propositiva que anima esta obra. O livro *Suleando Conceitos em Linguagens* (Volume II) chega para reafirmar o sucesso e a relevância do primeiro volume, resultado da junção de mentes instigantes e inquietas, desde a ideia inicial do volume, até sua organização e construção, unindo diversas vozes e pontos de vista sobre as linguagens. As inquietações e as provocações trazidas pelos conceitos aqui apresentados emergem de um grande caleidoscópio de ideias, uma verdadeira fábrica de moer o lugar comum, a apatia intelectual e as imposturas acadêmicas. Os temas tratam dos letramentos críticos em variados matizes e das intersecções e atravessamentos epistêmicos relativos à raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, classe social, acessibilidade e suas vinculações com a linguagem, com impactos nos campos da Linguística Aplicada, da Linguística, da Educação, das Políticas Linguísticas, entre outros. Este é um livro que brota da pulsão intelectual que não se desvincula da vida e da certeza de que precisamos continuar a luta pela construção de um mundo mais plural e justo para todas as pessoas.

Edleise Mendes

