



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

LAÍS PEREIRA DE SOUZA

**LETRAMENTOS DESCOLONIAIS:
Proposições pedagógicas para o ensino de língua portuguesa**

**SALVADOR
2022**

LAÍS PEREIRA DE SOUZA

**LETRAMENTO DESCOLONIAL:
Proposições pedagógicas para o ensino de língua portuguesa**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura - PPGLINC, da Universidade Federal da Bahia, como requisito à obtenção de grau de mestra em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dra. Edleise Mendes

**SALVADOR
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SOUZA, LAIS PEREIRA DE
LETRAMENTOS DESCOLONIAIS: Proposições pedagógicas
para o ensino de língua portuguesa / LAIS PEREIRA DE
SOUZA. -- SALVADOR, 2022.
197 f.

Orientadora: Dra. Edleise Mendes.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura - PPGLINC) -- Universidade Federal da
Bahia, UFBA, 2022.

1. Descolonização;. 2. Interculturalidade;. 3.
Letramentos descoloniais;. 4. Material Didático. .
I. Mendes, Dra. Edleise. II. Título.



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC), realizada em 19/12/2022 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA no. 25, área de concentração LINGUAGEM E INTERAÇÃO / LINHA - LINGUÍSTICA APLICADA, do(a) candidato(a) LAÍS PEREIRA DE SOUZA, de matrícula 2019111590, intitulada **LETRAMENTOS DESCOLONIAIS: Proposições pedagógicas para o ensino de língua portuguesa**. Às 15:00 do citado dia, remotamente, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof^a. Dra. EDLEISE MENDES OLIVEIRA SANTOS que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. HENRIQUE RODRIGUES LEROY e Prof. Dr. LUDMILA SCARANO BARROS COIMBRA. Em seguida, foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado a dissertação, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Parecer: Após a arguição da candidata, a banca considerou o trabalho aprovado, destacando a maturidade intelectual e teórica da mestranda, tanto no trabalho escrito quanto em sua defesa oral, bem como a autenticidade da proposta do material pedagógico em desenvolvimento. A banca sugere que sejam feitos os ajustes indicados, tanto de revisão da linguagem, quanto em alguns aspectos metodológicos da proposta, com o objetivo de valorizar e fortalecer o trabalho apresentado.

Resultado da avaliação da dissertação: Aprovada.

Dr. HENRIQUE RODRIGUES LEROY, UFMG
Examinador Externo à Instituição

Dr. LUDMILA SCARANO BARROS COIMBRA, UESC
Examinador Externo à Instituição

Dra. EDLEISE MENDES OLIVEIRA SANTOS, UFBA
Presidente

LAÍS PEREIRA DE SOUZA
Mestrando(a)



FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 25

Autor(a): LAÍS PEREIRA DE SOUZA

Título: LETRAMENTOS DESCOLONIAIS: Proposições pedagógicas para o ensino de língua portuguesa

Banca examinadora:

Prof(a). HENRIQUE RODRIGUES LEROY Examinador Externo à Instituição

Prof(a). LUDMILA SCARANO BARROS COIMBRA Examinador Externo à Instituição

Prof(a). EDLEISE MENDES OLIVEIRA SANTOS Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. [] INTRODUÇÃO
2. [] REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. [] METODOLOGIA
4. [] RESULTADOS OBTIDOS
5. [] CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.


Prof(a). EDLEISE MENDES OLIVEIRA SANTOS

Orientador(a)

Creo en lo imposible,
que la locura más cuerda
es buscar como ser libre.
Creo en lo imposible,
que de nuestras espaldas
brotarán las alas
que nos harán volar invencible.
Creo en lo imposible,
que sin voz silenciará
el efecto de sus misiles.
Creo en lo imposible,
creo que es posible
hacer de este mundo
un mundo sensible.
Creo en nuestros sueños
como la punta de lanza,
el arma perfecta para nivelar la balanza.
Creo en las acciones, las acciones cotidianas,
te llenan de vida, te llenan de esperanza.
(Ana Tijux)

AGRADECIMENTOS

A vida, essa força tamanha, que acontece e com a qual eu danço, pois não sei ficar parada diante de seus movimentos. Danço em gratidão e em rebeldia, danço para honrar a vida e para afirmar a liberdade.

A Alba, incentivadora incansável dos meus projetos e sonhos, aquela que me acolheu no mundo, me chamou de filha e me ensina a cada dia.

A Ronaldo, meu companheiro, que me incentivou ao longo do percurso, base e fundamento, aquele que é a materialização do amor nos meus dias.

A Aurora, que cresce em mim e já ilumina minha vida de sentido, aquela me dará o prazer de ser chamada de mãe.

A Máira, mulher da minha vida, parceira de todos os momentos, aquela que eleva o nível da palavra amizade.

A Aline, parceira que a luta me apresentou e que se forjou porto seguro para uma amizade verdadeira cheia de afeto e fortalecimento.

Ao meu Mestre Jurandy, Eliana e Juliane, pela potência dos sonhos e utopias que construímos juntos na Aldeia de Caboclo.

A Josenéia, eternamente minha professora e amiga, aquela que compartilha utopias pedagógicas para revolucionar a educação.

A Edleise, minha orientadora, grata surpresa que o mestrado me proporcionou, aquela que acreditou do começo ao fim nas minhas ideias, que deu direcionamento e sustentação para o florescer dessa pesquisa.

A professora Teresinha e ao professor Jessiel, pelas importantes contribuições realizadas na qualificação.

Ao grupo de pesquisa LINCE lugar de muita potência intelectual, de sensibilidade e solidariedade.

Ao grupo de escrita que foi espaço potente para o desenvolvimento da minha escrita.

A todas e todos que de alguma forma estiveram/estão ao meu lado sendo apoio, inspiração, base.

Modupé!

RESUMO

Nesta pesquisa estabeleço diálogos críticos com o campo dos Estudos Descoloniais para pensar a cultura da violência colonial desde a sua conformação como sistema político até os rearranjos contemporâneos e suas interrelações com o campo da linguagem. A partir da compreensão de que as violências coloniais seguem sendo à base das relações sociais no Brasil, aponto a necessidade de pensar práticas pedagógicas descoloniais e interculturais para o ensino de língua portuguesa como língua materna. Dessa forma, diálogo com os estudos realizados no campo dos Novos Letramentos e da Linguística Aplicada para elaborar uma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento de práticas de letramentos descoloniais, no sentido de delinear uma perspectiva de ensino culturalmente sensível, crítica e criativa. Essa discussão ganha materialidade a partir do material de apoio pedagógico intitulado *Letramentos descoloniais: o quê? por quê? e como fazer?*, que é apresentado e discutido neste trabalho. A presente investigação insere-se no paradigma da pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, no campo da linguística aplicada, bem como se caracteriza como uma pesquisa de desenvolvimento, uma vez que propõe e analisa um material de apoio pedagógico.

Palavras-chave: Descolonização; Interculturalidade; Letramentos descoloniais; Material Didático.

RESUMEN

En esta investigación establezco diálogos críticos con el campo de los Estudios Decoloniales para pensar la cultura de la violencia colonial desde su conformación como sistema político hasta los reordenamientos contemporáneos y sus interrelaciones con el campo del lenguaje. A partir de la comprensión de que la violencia colonial sigue siendo la base de las relaciones sociales en Brasil, señalo la necesidad de pensar prácticas pedagógicas decoloniales e interculturales para la enseñanza del portugués como lengua materna. De esta forma, dialoga con el estudio realizado en el campo de las Nuevas Letramientos y Lingüística Aplicada para elaborar una propuesta pedagógica orientada al desarrollo de prácticas de letramientos decoloniales, en el sentido de perfilar un abordaje culturalmente sensible, crítico y creativo. Esta discusión gana materialidad a partir del material de apoyo pedagógico titulado Letramientos decoloniales: ¿qué? ¿porque? y ¿cómo hacerlo?, que se presenta y discute en este trabajo. La presente investigación se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa, de carácter interpretativo, en el campo de la lingüística aplicada, además de caracterizarse como una investigación de desarrollo, ya que propone y analiza un material de apoyo pedagógico.

Palabras llave: Descolonización; Interculturalidad; Letramientos Decoloniales, Material didáctico.

ABSTRACT

In this research, I establish critical dialogues with the field of Decolonial Studies to think about the culture of colonial violence from its conformation as a political system to contemporary rearrangements and their interrelationships with the field of language. From the understanding that colonial violence continues to be the basis of social relations in Brazil, I point out the need to think about decolonial and intercultural pedagogical practices for teaching Portuguese as a mother tongue. In this way, dialogue with the study carried out in the field of New Literacies and Applied Linguistics to elaborate a pedagogical proposal aimed at the development of practices of decolonial literacies, in the sense of outlining a culturally sensitive, critical and creative approach. This discussion gains materiality from the pedagogical support material entitled Decolonial literacies: what? because? and how to do it?, which is presented and discussed in this work. The present investigation is part of the paradigm of qualitative research, of an interpretive nature, in the field of applied linguistics, as well as being characterized as a developmental research, since it proposes and analyzes a pedagogical support material.

Keywords: Decolonization; Interculturality; decolonial literacies; Courseware.

SUMÁRIO

1 TEORIAS E AÇÕES PARA SUSTENTAR O CÉU: NOTAS SOBRE A PESQUISADORA E A PESQUISA.....	9
1.1 TEMPOS DESAFIANTES X TEMPOS DE REINVENÇÃO	9
1.2 DELIMITANDO A PESQUISA: FOCO, PROBLEMA, OBJETO, OBJETIVOS E PERGUNTAS SULEADORAS.....	17
1.3 QUEM FALA: IMPLICAÇÕES GEO-CORPO-EPISTEMOLÓGICAS.....	19
1.4 ORGANIZANDO PARA DESORGANIZAR: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
2 CULTURA DA VIOLÊNCIA COLONIAL E O PARADIGMA DESCOLONIAL: A TENSA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA OS DESAFIOS PARA AFIRMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE INTERCULTURAL.....	40
2.1 EURO-OCIDENTALIZAÇÃO DA VIDA: COLONIZAÇÃO, MODERNIDADE E RACISMO.....	40
2.2 MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIAS DESCOLONIAIS: DA LUTA AO CONCEITO.....	46
2.3 CAMINHOS, PERGUNTAS E RESPOSTAS EM TORNO DO PROBLEMA COLONIAL E SUA PERSISTÊNCIA.....	50
2.4 CULTURA DA VIOLÊNCIA COLONIAL: ATUALIZAÇÕES DAS DINÂMICAS COLONIAIS NA CONTEMPORANEIDADE.....	51
2.5 O PROJETO DESCOLONIAL: ENCRUZILHADA ENTRE LUTAS E TEORIAS.....	56
3 INCORPORANDO NOVOS FAZERES PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIAL E INTERCULTURAL	60
3.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO: OS PROBLEMAS ESTRUTURAIS E OS DESAFIOS DE AGORA.....	60
3.2 INTERCULTURALIDADE COMO MODO DE AÇÃO DESCOLONIAL: A EDUCAÇÃO COMO CHÃO PARA TRANSFORMAÇÕES POSSÍVEIS.....	66
3.3 INTERCULTURALIZAR E DESCOLONIZAR: VERBOS MOBILIZADORES DE UM FAZER PEDAGÓGICO CONTRA HEGEMÔNICO.....	71
4 PALAVRAS-ATUANTES: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO DESCOLONIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	75
4.1 O QUE A LÍNGUA PER(FORMA)?.....	75
4.2 A CONTRA-VIOLÊNCIA COMO RESPOSTA: UM EMPREENDIMENTO ESTÉTICO E POLÍTICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	81

4.3 NA TRILHA DOS LETRAMENTOS: CAMINHOS PLURAIS.....	85
4.4 LETRAMENTOS DESCOLONIAIS: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	89
4.5 CONHECENDO UM MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA A PRÁTICA DE LETRAMENTOS DESCOLONIAIS.....	92
4.5.1 LETRAMENTO DESCOLONIAL: O QUE? POR QUÊ? E COMO FAZER?.....	93
5 MIRADAS PARA O DEVIR: APRENDER A LER O MUNDO DE AGORA PARA ESCREVER O MUNDO AMANHÃ	101
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXO.....	114

1 TEORIAS E AÇÕES PARA SUSTENTAR O CÉU: NOTAS SOBRE A PESQUISADORA E A PESQUISA

Estamos apreensivos, para além de nossa própria vida, com a da terra inteira, que corre o risco de entrar em caos. Os brancos não temem, como nós, ser esmagados pela queda do céu. Mas um dia talvez tenham tanto medo disso quanto nós! Os xamãs sabem das coisas más que ameaçam os humanos. Só existe um céu e é preciso cuidar dele, porque, se ficar doente, tudo vai se acabar. Talvez não aconteça agora, mas pode acontecer mais tarde. Então, vão ser nossos filhos, seus filhos e os filhos de seus filhos a morrer. É por isso que eu quero transmitir aos brancos essas palavras de alerta que recebi de nossos grandes xamãs. Através delas, quero fazer com que compreendam que deviam sonhar mais longe e prestar atenção na voz dos espíritos da floresta. Mas bem sei que a maioria deles vai continuar surda às minhas falas. São gente outra. Não nos entendem ou não querem nos escutar. Pensam que esse aviso é pura mentira. Não é. Nossas palavras são muito antigas. Se fôssemos ignorantes, ficaríamos calados. Temos certeza, ao contrário, de que o pensamento dos brancos, que não sabem nada dos xapiri e da floresta, está cheio de esquecimento. De todo modo, mesmo que não escutem minhas palavras enquanto ainda estou vivo, deixo aqui estes desenhos delas, para que seus filhos e os que nascerem depois deles possam um dia vê-las. Então eles vão descobrir o pensamento dos xamãs yanomami e vão saber que quisemos defender a floresta.

Kopenawa e Albert¹

1.1 Tempos desafiantes x tempos de reinvenção

Comecei essa escrita envolta em um cenário totalmente atípico, mais exatamente em março de 2020, quando começaram a circular as primeiras notícias de uma pandemia em que a circulação de um vírus com alto potencial de contágio se disseminava pelo ar. Estava em plena viagem de férias quando de súbito sou atravessada pelas primeiras notícias sobre o SARS-CoV-2, tecnicamente chamado de Covid-19 e popularmente conhecido como Coronavírus. Já de volta a Salvador, assim como muitas pessoas, levei um tempo readaptando hábitos, encarando a nova realidade, tentando encontrar coragem para realizar as atividades mais essenciais e reelaborar o sentido de viver em meio ao desconhecido. Esse contexto, apesar de não ser o tema deste trabalho, o atravessa e coloca desafios que não podem ser ignorados.

Nesse período, vivemos um tempo em que nos orientaram a usar máscaras para nos proteger, enquanto um governo fascista mostrava sua face sem vergonha e, para nosso assombro, com consentimento de uma ampla parcela da população. Vivemos um tempo

¹ Kopenawa e Albert, 2015, p. 498, no livro *A queda do Céu: visões de um xamã Yanomami*.

em que fomos convocados a ficar em casa, mas quantos de nós realmente pudemos ficar em casa? E, em quais condições (materiais e subjetivas) fomos lançados nesse confinamento? Sabemos que o necessário *lockdown*, mesmo sendo uma política imprescindível, foi realizado de maneira precária, ou poderíamos dizer até *fake*, e as consequências mais visíveis foram as cerca de 689 mil vítimas da COVID19 no Brasil.

É preciso lembrar que no Brasil, o principal representante político da nação, o presidente da república², se destacou mundialmente por uma gestão genocida da pandemia. Afinal, mais que um mero atraso, a lentidão e a precariedade do processo inicial de vacinação fizeram parte de um projeto político que escolheu não se importar para o rastro de morte, dor e sofrimento que atravessava o Brasil. E que, a despeito de todas as evidências científicas, seguiu fomentando uma tendência negacionista, questionando a eficácia da vacinação, levando muitos brasileiros a recusarem algumas ou todas as opções disponíveis de imunizante.

Se no início da pandemia houve certa adesão ao distanciamento e à quarentena, hoje, mais de três anos depois, os desafios são como lidar com as variantes e as alternâncias entre picos de alta circulação do vírus e momentos de maior controle epidemiológico. O fato é que os efeitos da pandemia não se fizeram sentir apenas no campo da saúde pública, a economia brasileira também foi fortemente afetada. Ademais se escancarou no Brasil dos últimos quatro anos uma perigosa onda fascista que tem cada vez mais se mostrado nas atitudes individuais de muitos(as) brasileiros(as), uma vez que conta com apoio do, ainda, principal governante da nação. Assim, o reflexo que visualizamos no cenário nacional é uma mescla assustadora de crise política, econômica e sanitária³.

Muito se fala que a pandemia instituiu um “novo normal”. Mas, no Brasil o “novo normal” coincide com essa política genocida, que embora não seja tão nova, nos últimos anos vem se acentuando e ganhando novos contornos. A escalada do fascismo, nesse contexto, escancara também, o racismo, o patriarcado, a intolerância com as sexualidades dissidentes e com tudo que difere da ideia de moral cristã. Por isso, concordo com Diego (2020, p. 6):

² Jair Messias Bolsonaro

³ A pesquisa *Brasil e o mundo diante da crise econômica e da Covid-19* traça um panorama importante sobre o contexto da pandemia de Covid-19 com dados e estatísticas sobre a realidade brasileira. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/wp-content/uploads/2020/07/Brasil-e-o-mundo-diante-da-Covid-19-e-da-crise-economica.pdf>.

O mundo pós-colonial e o "novo normal" são senão fabulações retóricas. A pandemia do novo coronavírus evidenciou o que já estava, há muito, explicitamente colocado. Não haverá normalidade enquanto ela coincidir com um sistema-mundo baseado na estratificação e na desigualdade social, sexual e socialmente produzidas em uma sociedade para a qual a metáfora da doença mais se avizinha ao eufemismo.

Não deveríamos nos sentir totalmente surpreendidos com uma pandemia, afinal, o modo de vida contemporâneo tem se estabelecido através do total desrespeito aos limites de bem viver e convivência entre espécies e ecossistemas. O capitalismo predatório tem sugado toda energia vital da natureza, produzindo grandes desequilíbrios ambientais e humanos. Várias pesquisas apontam os desequilíbrios ambientais, sendo a instabilidade climática a consequência mais perceptível decorrente da degradação da natureza⁴. Muitos de nós, reféns ou acomodados numa ilusória zona de conforto, reproduzimos hábitos nocivos⁵, alimentando a cadeia de violência que mais cedo ou mais tarde chega até nós. É fato, que grande parte da população não tem o mínimo poder de escolha, sobretudo nesse cenário de insegurança alimentar/financeira que voltou a se agravar nos últimos anos, incluindo novamente uma grande parte da população brasileira nos mapas da fome e da pobreza.

Relembro, agora, que no meu trabalho de conclusão de curso⁶ utilizei a metáfora “vírus colonial” para me referir ao modo de pensar e agir eurocêntrico, que se articula através de uma proposição monoculturalista, universalista e violenta. Nesse sentido, não é exagero afirmar que vivenciamos nos últimos anos um contexto viral – a convivência por tempo indeterminado com o COVID-19 e a persistência do vírus colonial – que tem feito do Brasil lugar onde a barbárie pode ser testada em larga escala. É certo que nada disso surgiu agora e que esse cenário vem sendo pintado há um bom tempo, tendo suas raízes na colonização que instituiu um modelo civilizatório cujo alicerce é o racismo. Assim, o que está em causa é, por um lado, o vírus colonial, velho habitante dessa

⁴ O portal Observatório do Clima apresenta dados, pesquisas e notícias que demonstram os principais problemas em relação a crise climática. Disponível em: <https://www.oc.eco.br/>

⁵ Por hábito nocivo me refiro, por exemplo: 1) ao consumo de carne animal que é um dos ramos de produção que mais gera impactos ambientais, visto que o setor ruralista é um dos principais agentes de desmatamento, desapropriação de terras indígenas e invasão de áreas de proteção ambiental; 2) consumo de alimentos industrializados com altos índices de agrotóxicos, produzidos em latifúndios monocultivadores, que colaboram para manutenção do agronegócio; 3) consumo excessivo, poluição oriunda da ação humana, produção exacerbada de lixo etc. É certo que os hábitos alimentares e de consumo não são apenas fruto da escolha individual, as opções/escolhas são influenciadas pela questão econômica, cultural e pela mídia que dita tendências, nesse contexto, muitas das vezes, somos reféns desses enredos sócio-culturais-políticos.

⁶ SOUZA, Lais Pereira. **Senti-pensar: experiências em educação decolonial**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas, 2018.

república, por outro, o recém-chegado COVID-19. Há que se pensar urgentemente saídas e formas de resistir e vencer essa demanda social-biológica.

O fato é que acompanhar diariamente as notícias sobre a realidade brasileira nunca foi fácil, mas nos últimos anos se tornou ainda mais difícil. Viver o aqui e agora nesse Brasil em nada se parece com habitar um paraíso tropical – ou na verdade – parece com aquele fabulado pelo imaginário colonial: um país cordialmente racista e tropicalmente hipócrita. Vemos por aqui a insegurança pública, um governo fascista e militarizado⁷, a intensificação de medidas que reforçam a servidão ao império do capital, o bioterrorismo e o ecocídio, a ascensão de modelos de sociedade do controle absoluto da vida privada através das tecnologias algorítmicas, além da intensificação de políticas genocidas e epistemicidas direcionadas, sobretudo, aos povos negros e indígenas, às comunidades tradicionais, aos povos do campo e às zonas periféricas dos grandes centros urbanos.

Por tudo isso, para muitos(as) de nós uma pergunta é inevitável: há no mundo devir?⁸ Essa pergunta nos faz refletir sobre nossa responsabilidade individual, a que diz respeito a uma micropolítica com a qual precisamos nos comprometer. Mas nos faz pensar, também, na macroestrutura que se impõe cada dia mais confiante da nossa incapacidade organizativa e reativa. Essa pergunta também nos coloca defronte de problemas seculares - como o racismo e o sexíssimo - que são estruturantes das condições de vida e sociabilidade nas quais estamos imersos, que em contextos caóticos e precários como os que vivemos demarcam ainda mais linhas abissais (Santos, 2007), que separam aqueles(as) privilegiados(as) e os(as) que vivem nas zonas do não ser, do não direito, capturados(as) pelo necropoder (M'Bembe, 2016). Por isso, se perguntar sobre o devir é de alguma forma indagar sobre como nos comprometemos com o presente, como nós estamos implicados nas relações sociais, como as ações e discursos que assumimos produzem novos sentidos ou reproduzem velhos significados.

Todos(as) que vivemos esse tempo sentimos mais ou menos os impactos emocionais-físicos desse momento; não à toa a questão da saúde mental tem sido um tema recorrente desde o início da pandemia, e ainda hoje, cerca de três anos depois permanece como pauta que atravessa a vida contemporânea. Parece que a “normalidade” como

⁷ Em 2022 ainda estamos sob o governo de Jair Messias Bolsonaro, embora as eleições presidenciais tenham colocado em vista outro cenário político desenhado pela eleição de Luis Inácio Lula da Silva.

⁸ Essa pergunta vem sendo debatida a partir de diferentes perspectivas (filosóficas e/ou políticas) e importantes considerações sobre o tema foram elaboradas nas obras: *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* de Kopenawa e Albert (2015); *Há Mundo por Vir?* de Viveiros de Castro e Deborah Danowski (2014); e *Ideias para adiar o fim do mundo* de Ailton Krenak (2020).

justiça é algo ainda difícil de projetar em curto prazo, exigindo esforços contínuos para gerar brechas criativas que sejam capazes de produzir vida e (re)existência. Viver o absurdo não é tarefa fácil e se muitos intelectuais demonstram um otimismo vindouro, enxergando propostas de emancipação através das reivindicações e da participação política-institucional, outros, rendem-se a um pessimismo fatalista que em muito se parece com a postura cristã, de espera do fim dos tempos. É fato que entre um e outro posicionamento existem muitas experiências de (re)existência sendo gestadas e experimentadas, e elas são vitais para provocar rupturas com a ordem hegemônica, aproveitando falhas na matriz, brechas no caminho para a construção de uma sociedade justa e possível para todos(as).

Portanto, se a morte foi para nós uma constante e a palavra luto passou a figurar no nosso cotidiano, precisamos então reativar a luta como um lugar de construção de alternativas. É preciso construir ou apoiar ações concretas de enfrentamento às injustiças sociais e nos constituímos sujeitos(as) comprometidos(as) com um ensino que desestabilize as engrenagens do sistema hegemônico. Assim, é inevitável sentir-pensar: quais os papéis do/da pesquisador(a) e do(a) educador(a) na contemporaneidade? Quais compromissos devemos assumir no âmbito do ensino e da pesquisa de/sobre (língua)gens? Nossos referenciais teóricos/metodológicos (seja na pesquisa, seja na educação) reforçam estruturas de exclusão e invisibilidade ou provocam rupturas e apontam horizontes de justiça? Para que serve a pesquisa? Para quem falamos quando produzimos um trabalho acadêmico? Como lidar com esse momento? Como construir possibilidades de tempos melhores através da educação linguística? Essas são perguntas que me parecem fundamentais para *sulear*⁹ a reflexão nesse tempo desafiante ao qual vivemos.

São várias as reflexões que nos convocam a sentir-pensar-atoar. Ainda mais nesse contexto, o trabalho intelectual e pedagógico – tão desvalorizado em nossa sociedade – precisa ser o de compromisso com o aqui e agora. Nesses termos, concordo com Sodré (2012, p. 18) quando afirma que “é imperativo reconhecer a força do real, aceitando-o. Entretanto, é também imperativo ponderar que este é apenas um primeiro passo, uma vez que aceitar o mundo não significa simplesmente olhá-lo e tomá-lo ao pé da letra”. Por isso, é preciso pensar com os pés no chão da nossa realidade, percebendo sua

⁹ Termo cunhado pelo físico Marcio D’Olne Campos e retomado por Paulo Freire no sentido de denotar coordenadas epistemológicas alinhadas com um projeto crítico. Tal termo é analisado por Carlos Júnior, na escrita do verbete para o site Wikipédia - <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear>.

complexidade, evitando respostas simplistas ou ideias salvacionistas e, sobretudo, neste tempo, ser algo como uma interrogação que ponha em dúvidas aquilo que está hegemonicamente estabelecido, ou como uma exclamação, numa postura enfática e afirmativa de vida e bem-viver.

Esse tempo, mais do que nunca, é um tempo desafiante, do ponto de vista de que precisamos encarar que o pensamento crítico e a educação crítica por si só não mudarão o mundo, mas, tão pouco sem eles avançaremos na formação de pessoas que sejam agentes dessa mudança necessária. Assim, concordo com Sodré (2012) quando afirma que o tempo educacional é o da descolonização, bem como estou de acordo com hooks (2017) quando pensa a sala de aula como lugar de potencialidades. Ademais, não poderia esquecer o nosso grande intelectual da educação, Paulo Freire, que defende uma educação para liberdade, para autonomia, para esperança, por tanto, uma proposta de educação pertinente a tempos desafiantes. Cabe, também, lembrar a fala de Estamira¹⁰ que com sua lúcida loucura intuiu que “o que é imaginário, existe, é e tem”. Essa ideia nos fornece uma importante pista para nós pesquisadores e educadores comprometidos com o pensamento e práxis crítica e emancipadora – a imagin(ação) é fundamental na construção de alternativas ao que impõe o sistema hegemônico.

Então, acredito que precisamos nos encorajar a despeito dessa situação de medo e terror e ativar a capacidade criativa para elaborar respostas para esse tempo ou, quem sabe, fazer novas perguntas. Sobretudo, desobedecer à ordem dominante, mesmo quando ela pareça ou dissimule um cuidado com a sociedade. Afinal, nenhuma normalidade é possível enquanto não enfrentarmos de vez o fantasma do capitalismo, do racismo, do sexismo e todas as formas de dividir e inferiorizar que estruturam lugares de privilégio e de subalternidade em nossa sociedade. Esse é um dever ao qual esse tempo nos convoca. Sendo assim, apesar de todos os desafios que existem na implementação de abordagens críticas, é preciso imaginar, e talvez seja essa a importância do fazer pesquisa em educação hoje. Por isso, é imprescindível que nos preocupemos em encarar a realidade como um desafio, entendendo que a pesquisa-atuação e compromisso político-pedagógico devem ser pensados/imaginados simbioticamente.

A palavra política, muitas vezes, é entendida a partir de um recorte puramente institucional/partidário. Essa limitação semântica da palavra colabora para uma falta de

¹⁰ O documentário Estamira (2004) retrata a vida de uma catadora de lixo do Rio de Janeiro que tem problemas mentais, mas que também demonstra possuir um olhar filosófico sobre a vida que vivencia e observa.

comprometimento coletivo com a construção da vida social. No entanto, nada que diga respeito à vida e a existência numa sociedade escapam das esferas do poder. Comprometer-se ou não é sempre um ato político, é o que nos lembra Freire (2019) ao pensar a especificidade do contexto educativo:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesmo em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de “baderneiros” que ela, deixando de ser verdadeira educação, passa a ser política, algo sem valor. A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética. [...] O que devo pretender não é a neutralidade da educação mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. (Freire, 2019, p. 68-69).

Dessa maneira, acredito que o que está em questão é a busca por compreender a realidade que compartilhamos para que cada um assuma suas responsabilidades para a defesa de um mundo possível para todos(as) – ou ainda, um mundo que caibam muitos mundos-culturas. Sendo assim, quando começo a escrever esse texto estou afetada por esse pensamento freiriano (2019) que nos lembra de que educar é uma tarefa implicada. A partir desse pensamento, afirmo, também, que o campo de estudo/pesquisa da linguagem não escapa a essa dimensão política.

Comecei essa seção destacando as palavras de Kopenawa e Albert (2015) que nos alertam que o céu pode vir a cair devido ao modo de vida das sociedades branco-capitalistas. Ao ler este alerta me sinto convocada pela cosmopercepção Yanomami a fazer da minha pesquisa e da minha atuação pedagógica um canto para segurar o céu, pois acredito que a educação pode ser um espaço de comprometimento com a descolonização, promovendo um processo de re-ontologização como um imperativo ético para reelaborar nossas posturas diante da vida, pautando a justiça social e o bem viver coletivo como metas a se construir. Esse é um tempo desafiante e, por isso mesmo, nos convoca à

reinvenção de nosso modo de ser e estar no mundo e, também, das nossas posturas políticas e pedagógicas.

Ademais, esse trabalho situa-se no campo das reflexões sobre a (língua)gem, além de ser composto dessa mesma matéria prima. E a linguagem, como sabemos, é substrato poroso, atravessada de vida, conectada à cultura, é significado, definidora de regras e estruturas, é gramática, é sentido, elemento de insubordinação e criatividade, é poesia, é filosofia, é cosmologia, é objetividade e subjetividade, é matéria de muita complexidade.

A linguagem é um campo que revela múltiplas possibilidades, assim como enigmatiza muitas outras. É o terreno onde os jogos se estabelecem, e seus movimentos podem ganhar outros rumos, as regras podem ser transgredidas e lançadas a outros horizontes. (Rufino, 2019, p. 117).

O campo dos estudos da linguagem é amplo e possui diversos enfoques, algumas perspectivas se aliam, outras são conflitantes. Todas, no entanto, desvelam parcialmente aspectos da linguagem e nas entrelinhas revelam alinhamentos epistemológicos. Sendo assim, pensar a/na linguagem é fundamentalmente acionar essa dimensão política, uma vez que envolve fazer escolhas, operar com visibilidades e apagamentos, assumir posturas éticas e apresentar uma manifestação estética.

Dentro do recorte dos estudos linguísticos venho me desenvolvendo nesse processo de experiment(ações) em pesquisa, onde tenho tentado dar contornos às minhas senti-pensâncias ao passo em que aprendo sobre a natureza implicada, polissêmica, multimídia dos trabalhos na/sobre a língua. Assim, os movimentos que realizo para sentir-pensar, a forma como construo a pesquisa e os aportes teóricos que aciono constituem um texto que revela sentidos epistemológicos, por isso, as questões metodológicas, estéticas e teóricas, são variáveis importantes para a constituição do sentido da/nessa pesquisa. Sendo assim, mais que um compêndio de informações, esse trabalho está implicado em posturas políticas, uma vez que a produção de conhecimento é um espaço de disputa e tensionamentos de narrativas sobre o mundo.

O trabalho que será apresentado nas próximas seções é fruto desse tempo e pretende ser um respiro crítico, que obviamente não tem a pretensão de apresentar respostas definitivas, mas tem como horizonte a utopia de uma sociedade justa. Sigo de alguma forma, os conselhos de Galeano quando cita as palavras de seu amigo, Fernando Birri, para nos lembrar que a utopia serve para nos fazer caminhar¹¹, esse trabalho então

11

Entrevista

disponível

em:

https://www.youtube.com/watch?v=Z3A9NybZj8&ab_channel=FelipeMartins .

é um percurso. Por isso, exercito – através da proposição criativa de práticas pedagógicas para um ensino de língua descolonial – a possibilidade de intervir no mundo em que vivemos, vislumbrando construir um mundo melhor. Nesse trilhar miro o Sul-epistemológico, acreditando ser esse um horizonte que pode fornecer teorias, metodologias e experiências que promovam a justiça e a renovação tão necessária ao nosso tempo. Advirto que o trabalho que se inicia tem um comprometimento primordialmente político, pois não existe neutralidade; e tem uma função essencialmente formativa, pois acredito no espaço educativo como um lugar que possibilita a esperança e a construção de outros devires.

1.2 Delimitando a pesquisa: foco, problema, objetivos e perguntas suleadoras

Esse trabalho nasce da necessidade de pensar e intervir na área da educação, propondo uma ação-reflexão que gere um impacto descolonial e intercultural, visto que o cenário educativo carece de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com o fim do racismo que estruturalmente tem reservado lugares de invisibilidade e/ou negação dos povos e culturas afropindorâmicas¹², inclusive às suas formas de conceber e fazer educação.

Assim, o foco desta pesquisa é conceituar e desenvolver a ideia de letramentos descoloniais, através da proposição de um material de apoio pedagógico voltado para professores(as) de língua portuguesa como língua materna. Dessa forma, as reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa buscam responder a seguinte pergunta-problema:

1. De que forma o desenvolvimento de um material de apoio pedagógico pode facilitar o trabalho de professores(as) que buscam mobilizar a sensibilidade intercultural e a criticidade descolonial no ensino de língua portuguesa como língua materna?

Sendo assim, o objetivo central deste trabalho é fomentar perspectivas pedagógicas no âmbito do ensino de língua portuguesa que promovam a interculturalidade e a descoloniização através de práticas de letramentos. E tem como objetivos específicos à intenção de:

¹² Esse termo é utilizado na obra de Santos (2015) que analisa as convergências históricas e a violência imposta pela colonização aos povos africanos trazidos no tráfico transatlântico e os povos indígenas do território de pindorama. Assim, submetidos a uma política de racialização genocida e epistemicida, Santos (2015) compreende que os horizontes de luta podem ser compartilhados, sobretudo, a partir da perspectiva de um projeto baseado na biointegração e na confluência como apostas para construção de um projeto de bem-viver.

1. Conceituar a ideia de letramentos descoloniais;
2. Sistematizar um material de apoio pedagógico cujas propostas de letramentos possibilitem promover a sensibilidade intercultural e fomentar uma perspectiva descolonial para o ensino de língua portuguesa como língua materna;
3. Compartilhar propostas de atividades pedagógicas fundamentadas na perspectiva desenvolvida nesta pesquisa a respeito do que conceituo como letramentos descoloniais a fim de promover a interculturalidade e a descolonização no ensino de língua portuguesa como língua materna;
4. Ampliar as análises críticas sobre a colonização a fim de subsidiar perspectivas descoloniais e interculturais para o ensino de língua portuguesa como língua materna.

Tendo em vista os objetivos acima delineados, algumas perguntas sudeadoras foram elaboradas, no sentido de conduzir essa reflexão:

1. Como se configura e caracteriza a ideia de letramentos descoloniais?
2. De que forma o desenvolvimento de práticas de letramentos descoloniais no ensino de língua portuguesa como língua materna podem mobilizar a competência da interculturalidade e contribuir com o projeto descolonial?
3. De que forma a elaboração e o compartilhamento de um material de apoio pedagógico que aborde os letramentos descoloniais pode colaborar para que professores(as) implementem em suas aulas de língua portuguesa propostas pedagógicas de cunho antirracistas?
4. Para que público se destina a proposta dos letramentos descoloniais e em quais contextos é possível aplicá-la?
5. De que forma uma abordagem crítica da colonização pode contribuir para construção de um projeto descolonial e intercultural na no ensino de língua portuguesa como língua materna?

Destarte, com essa pesquisa espero contribuir para o campo dos estudos dos Novos Letramentos, da Linguística Aplicada e dos Estudos Descoloniais, ao conceituar os letramentos descoloniais. Para tanto, apresentarei também um material de apoio pedagógico que conta com uma curadoria de texto e algumas propostas de atividades que podem ser aplicadas a turmas de língua portuguesa como língua materna, no nível do ensino médio, tendo em vista o objetivo de orientar o fazer do(a) professor(a) para trabalhar com uma diversidade textual e temática, abordando assuntos que visibilizem

questões sociais, culturais e políticas, locais e globais, a fim de construir um caminho pedagógico crítico, sensível, contextualizado e criativo, fornecendo subsídios práticos para o desenvolvimento do que conceituo como letramentos descoloniais.

Espero que a pesquisa e o material pedagógico possam contribuir para a formação de professores(as) que se interessam em desenvolver temáticas antirracistas em sala de aula, servindo como inspiração para que professores(as) também criem novas propostas a partir do comprometimento político-pedagógico com a descolonização do saber e com a interculturalidade crítica.

1.3 Quem fala? Implic(ações) geo-corpo-epistemológicas

Toda escrita revela um corpo e todo corpo tem muito a dizer e diz. Sendo assim, se essa pesquisa é materialmente um texto, é então produto de um corpo, esse que sente a partir de sua inscrição nesta vida social e cultural. Acredito que “precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham possibilidade de um futuro” (Haraway, 1995, p. 16). Dessa forma, essa pesquisa não faz coro para a racionalidade ocidental que prega imparcialidade na produção do saber. Assumo aqui as complexidades que emergem da inscrição de pensamentos desde esse corpo e que possibilita a criação do corpo do texto. Estou em sintonia com Donna Haraway (1995) que defende a perspectiva dos saberes localizados, fazendo uma reflexão sobre a parciabilidade do saber que é comprometido com a história e com a experiência. Nas palavras da autora:

Estou argumentando a favor de políticas e epistemologias de alocação, posicionamento e situação nas quais parcialidade e não universalidade é a condição de ser ouvido nas propostas a fazer de conhecimento racional. São propostas a respeito da vida das pessoas, a visão desde um corpo, sempre um corpo complexo, contraditório, estruturante e estruturado, versus a visão de cima, de lugar nenhum, do simplismo. (Haraway, 1995, p. 30).

Pensar desde uma localização geo-corpo-epistêmica é evidenciar aspectos políticos fundamentais, sobretudo, numa sociedade fundada sobre assimetrias estruturais que proporcionam experiências diferentes a sujeitos classificados como diferentes, que hierarquiza produzindo centros e margens. Pensamento que se embasa na reflexão proposta por Akotirene (2020) que, a partir do pensamento feminista negro, utiliza a potência teórica do conceito de interseccionalidade para pensar as encruzilhadas identitárias, lugar onde as marcações de raça, gênero, sexualidade e classe (entre outros

marcadores sociais) são cruzadas, apontando privilégios e/ou vivências precarizadas pelo racismo-patriarcal-cis-heteronormativo. Tema que foi também abordado de forma pioneira pela intelectual Lélia Gonzalez (2018), que discutiu a indissociabilidade entre raça, gênero e classe na articulação de violências estruturais no Brasil. Nesse contexto, perceber as identidades pelo viés da interseccionalidade é fundamental, pois cada experiência identitária e os seus trânsitos na estrutura social revelam aspectos existenciais e visões de mundo, privilégios ou falta de acessos.

Ademais, é preciso destacar que pensar identidades nunca é lidar com processos acabados, as identidades não são estanques, limitantes e nem devem ser pensadas como dadas *a priori* ou como essência. Sendo assim, viver identidades (hegemônicas ou contra-hegemônicas) implica, sempre, tensão e complexidade. Essas marcações que ao longo da trajetória científica ocidental foram negligenciadas se mostram cada dia mais fundamentais, afinal, a pesquisa não é um texto alheio ao espaço-tempo que ocupa e nem existe sem ser produzida. Assim é importante se questionar:

como ver? De onde vem? Quais os limites da visão? Ver para que? Ver com quem? Quem deve ter mais que um ponto de vista? Nos olhos de quem se joga areia? Quem usa viseira? Quem interpreta o campo visual? Qual outro poder sensorio desejamos cultivar, além da visão? (Haraway, 1995, p. 29).

Dessa forma, opto por escrever essa pesquisa em primeira pessoa, no exercício de estar presente aqui e agora, com meu corpo político e com minhas utopias. Assim, enquanto pesquisadora acho relevante demarcar as narrativas que se cruzam em minhas avenidas identitárias. Sou mulher, branca, nascida e criada em Periperi-Salvador-BA, suburbana em transição para o campo, bissexual, aprendiz das tradições da capoeira angola, educadora comunitária, graduada em Letras Vernáculas pela UNEB e pesquisadora do campo da Linguística Aplicada, com enfoque no ensino de língua portuguesa e o pensamento descolonial, integrante do grupo de pesquisa Lince (PPGLINC / UFBA). São desses tantos lugares que, nesse momento, construo minhas reflexões, descubro, habito, transito, questiono, existo e atuo no mundo. Dessa forma, as minhas identidades aqui representadas constituem esse lugar de tensão, onde narrativas hegemônicas e contra-hegemônicas disputam a formação de uma sujeita que percebe, sente e intervém no mundo, vivendo as complexidades, habitando criticamente as contradições e, sobretudo, me descobrindo no percurso, ao passo em que construo as minhas narrativas.

Como pesquisadora branca, a minha escrita e posicionamentos pretendem acionar sentidos de solidariedade política antirracista e corresponsabilização ética para a construção de uma sociedade onde a diversidade não seja mais um impedimento à realização da justiça. A temática dessa pesquisa aponta para um necessário engajamento político que confronte a estrutura racista e colabore para consolidação de abordagens interculturais e descoloniais no ensino de língua. Nesse sentido, quando inscrevo nessa pesquisa o meu corpo racializado, concordo com Tatiana Nascimento (2019) quanto ela diz “a branquitude é um lugar de fala do racismo”.

Reconheço, portanto, que estou implicada numa estrutura que foi erigida para estabelecer privilégios a pessoas brancas em detrimento da subalternização de pessoas não-brancas. Assim, acredito que assumir a responsabilidade para a construção de uma vida coletiva pautada na justiça social não deve ser papel apenas de quem é atingido pelas políticas de precarização da vida. Também não acredito que devemos lutar pelo outro, numa espécie de missão salvacionista. O que está em questão é a busca por compreender a realidade que compartilhamos para que cada um assuma suas responsabilidades na construção de um mundo possível para todos(as). Por isso, penso em sintonia Walsh (2017, p. 26) quando a respeito de sua produção intelectual afirma que:

Meu grito, desde logo, não é o mesmo grito das mulheres e homens que têm vivido e vivem a ferida colonial e seu enredar de padrões de poder que racializam, empobrecem, sexo-generalizam, violam, desumanizam e desterritorializam. Não grito por essas sujeitas e esses sujeitos, não grito pelos povos ou comunidades. Elas e eles têm seus próprios gritos. Meu grito é parte de um espanto relacionado e relacional, é um grito frente ao sistema capitalista-extrativista-patriarcal-moderno/colonial que nos está matando a todos (ainda que não necessariamente da mesma maneira), frente à desesperança que desespera (incluindo os chamados progressismos) e frente ao que e como fazer (fazer pensar, fazer atuar, fazer lutar, fazer gritar) em e desde os contextos meus e com outros contextos e coletividades de abaixo.

Ser uma pesquisadora/educadora branca exige uma postura de criticidade não apenas na forma de compreender as relações sociais, mas, sobretudo, comigo, estabelecendo diálogos e ações que tencionam a estrutura colonial e racista, comprometendo-me em revisitar minhas posturas atentamente, entendendo que esse lugar requer uma predisposição a reeducações constantes.

É interessante destacar que a minha experiência enquanto pesquisadora é forjada em um tempo em que muitos intelectuais negros(as), indígenas, LGBTQUIA+ e sexo dissidentes têm suas narrativas adentrando espaços outrora reservados apenas aos cânones da ciência euro-ocidental. Tal circulação é fruto de um esforço contínuo de luta e

estratégias para vencer a invisibilização racista, sexista, lgbtqui+fóbica e sexo-normativa. Há, ainda, muitas problemáticas que dificultam o ecoar dessas vozes, sejam questões mercadológicas, tradutórias, curriculares, afinal o racismo ainda é um modelo que estrutura privilégios e subalternidades. Mas, é certo que vivemos um tempo em que é impossível ignorar e estar alheio a essas vozes, tão diversas em suas proposições, mas que fundamentalmente transitam por caminhos potentes, apresentando perspectivas outras para as narrativas colonizadas pela lógica euro-ocidental. Com todo o legado de produção crítica, não é mais admissível que ignoremos a realidade desigual; falar não pode ser mais uma ação desresponsabilizada e não falar não pode ser a única resposta. É preciso, ao meu ver, uma responsabilização sensível para estabelecer espaços de fala e escuta que recoloquem possibilidades de relações entre as diferenças, em prol de uma humanização ampla e coletiva, necessária e possível.

A produção científica precisa se tornar um ecossistema onde as diferentes formas de produzir saber sejam acolhidas, onde muitas vozes encontrem espaço para ecoar suas narrativas e perspectivas, onde por fim, a diversidade dos corpos produtores de conhecimento e a múltipla produção resultante gerem diálogos saudáveis em inter-relação com as dinâmicas sociais, resultando em aprendizados relevantes e sensíveis. Essa perspectiva encontra ressonância no conceito de ecologias dos saberes proposto por Santos (2019, p. 205) quando defende uma produção de saber sensível às dinâmicas da vida, para ele “o conjunto concreto de conhecimentos originados pelas ecologias de saberes tem necessariamente de estar sempre em movimento – é aberto, poroso, incompleto, reversível. O conceito de ecologias de saberes implica interações dialógicas”.

Nesse sentido, a pesquisadora, que por ora se apresenta, pretende nesta pesquisa exercitar o diálogo produtivo com teorias que permitam pensar criticamente o campo do ensino linguístico. A educação é um espaço potente de transformação social, por isso, não posso me render a concepções mecanicistas e produtivistas, que querem formatar seres humanos para seguirem dizendo “sim senhor”. Ao contrário, acredito que a sala de aula de língua portuguesa pode ser o espaço de perguntas, de dúvidas, de ideias e de proposições que ponham esse mundo em questão. Sendo assim, penso que é possível viver uma educação linguística intercultural, que aprenda na/com a diversidade, que seja responsiva e ética.

Ainda assim, acredito que um trabalho acadêmico não é feito apenas de teoria, por isso, além dos diálogos teóricos que exercito na construção desse texto, sei que essa pesquisa é afetada por minhas experiências, que direta e/ou indiretamente tocam, dançam,

jogam, justificam, reclamam, ocupam espaços ao longo da construção desse texto. A importância da experiência como fonte de um saber legítimo é defendida por Santos (2019) quando ele aponta que:

Se, como defendo nesse livro, todo conhecimento é corpóreo, não é aceitável que se conceda à experiência um estatuto inferior ao da teoria. [...] A experiência é tanto a vida subjetiva da objetividade como a vida objetiva da subjetividade. Como gesto vivo a experiência reúne como um todo tudo aquilo que a ciência divide, seja o corpo e alma, razão e o sentimento, as ideias e as emoções (Santos, 2019, p. 125).

Nesse sentido, o conceito de sociologia sentí-pensante¹³, fruto da interação de Orlando Fals Borda com os pescadores do rio São Jorge, é pertinente para caracterizar o processo dessa pesquisa, uma vez que esse conceito se orienta pela ideia de ir além da linha da razão, sendo, portanto, um convite para superar a postura dicotômica tão em voga no paradigma da razão ocidental. A sociologia senti-pensante a qual aborda Orlando Fals Borda nos convoca a um envolvimento integral, em que subjetividades e objetividades fazem parte de um mesmo processo de conhecer. Ademais, é um conceito que implica em envolvimento com as dimensões da vida social, aproximação com as lutas coletivas de resistência e construções em prol do bem-viver. Nesse sentido, Aguilar (2020, p. 64) nos lembra que:

Al reflexionar sobre la sociologia sentipensante, la mente se conecta inexorablemente con la Investigación Acción Participativa, con el compromiso auténtico, los valores fundantes y los pueblos originarios, el socialismo raizal, entre otras representaciones. Al visualizar la proyección de la sociología, también se hacen visibles sus orígenes, como amalgama integral y necesaria, obligando al investigador a permanecer conectado e inmerso a las raíces tanto pedagógicas: la educación popular, al igual que las causas y contextos sociales en las que el compromiso, la descolonialidad, el des-aprendizaje y las propuestas emergentes (disórganos). Por tanto, no es posible generar sentipensamiento, sin conocer el contexto territorial, los actores, las dinámicas de los conflictos, tanto la sub-versión como la utopía.

Sendo assim, acho relevante e necessário convocar algumas memórias que se relacionam com a minha formação enquanto pessoa-pesquisadora-educadora. Acredito que onde experiências e palavras se encontram a potência do sentir-pensar se manifesta como recurso descolonial para refletir e estar no mundo de forma consciente e engajada, sendo, portanto, fonte de importantes saberes e aprendizados. Obviamente, não poderia aqui falar de todas as situações e pessoas que me influenciaram, afinal, foram muitos os

¹³ O conceito de sentí-pensar foi elaborado a partir da interação de Orlando Fals Borda com pescadores do rio São Jorge, é, portanto, resultado de uma interação aberta e sensível do pensamento científico com o saber e a cultura popular. (<http://sentipensante.red/>)

caminhos percorridos que me trouxeram até aqui. Assim, as experiências que escolhi contar são lugares que revisito nessa escrita na busca de encontrar os porquês de escolher fazer essa pesquisa e não outra, de fazer dessa forma e não de outro jeito.

É pela dimensão do afeto que gostaria de pensar as bases da minha identificação com a educação. Filha de professora, desde criança imersa entre livros, atividades mimeografadas, carimbos, lápis de cor, minha brincadeira mais cotidiana era ensinar as bonecas e às vezes ser assistente de minha mãe na sala de aula quando ela me levava à escola em que trabalhava. Ali, ainda não imaginava que já ensaiava a minha futura profissão, inspirada na alegria, compreensão, amorosidade e leveza de minha primeira e mais especial professora, minha mãe. Ainda que hoje tenhamos posicionamentos políticos distintos, sua contribuição na minha formação ficou marcada na minha escolha profissional. Mais tarde, já na época de escolher qual curso me inscrever para prestar vestibular, durante as tardes de estudo na biblioteca dos Barris redescobri a paixão pela literatura que em conjunto com as memórias afetivas da infância entre os livros foram determinantes para a escolha por seguir os caminhos das letras.

Mas, foi na UNEB, no curso de licenciatura em letras vernáculas, que de fato pude aprender a ser professora, cursando as disciplinas e vivenciando uma série de outros espaços políticos e culturais que contribuíram grandemente para minha formação. Como aluna da UNEB participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no subprojeto **“Afrodescendência: a representação do negro na Literatura brasileira e a produção de escritores afrodescendentes e africanos de Língua Portuguesa na Contemporaneidade**. Nesse programa, nós (bolsistas, coordenadoras e supervisoras) desenvolvemos de maneira colaborativa ações voltadas para o ensino de língua portuguesa numa perspectiva antirracista, tendo a literatura como fonte de reflexão e aprendizado sobre questões como identidade, história, cultura e luta da população afro-brasileira. Também incluímos o debate acerca da história e cultura indígena no sentido de atender as demandas da lei 11.645/08 e agregamos uma diversidade de outras vozes que também sofrem com o problema do racismo. Certamente foi um espaço formativo fundamental para o desenvolvimento de uma práxi pedagógica crítica, antirracista e colaborativa. Da experiência de ser bolsista do PIBID produzi o meu trabalho de conclusão de curso intitulado **Senti-pensar: experiências em educação decolonial**, onde refleti sobre as propostas pedagógicas que desenvolvíamos no contexto das aulas de língua portuguesa. Além disso, todo aprendizado construído durante os quatro anos em

que fui bolsista desse subprojeto constituem reflexões importantes que perpassam ainda hoje os meus interesses de pesquisa.

Fotos 1¹⁴Foto 2¹⁵Foto 3¹⁶

Outro espaço de aprendizado que contribuiu para minha formação foi o Movimento Contra UPP. Essa experiência foi uma verdadeira escola de preparação política, em que pude aprender na prática um pouco mais sobre a luta antirracista e sobre autonomia política. Nessa organização mergulhamos a fundo na problemática da violência policial e seu estreito vínculo com a política racial brasileira, nesse sentido, pude perceber como o racismo atravessa tão profundamente e violentamente a vivência da comunidade negra no Brasil (especialmente em Salvador). Nessa época, lutávamos contra o projeto de instalação de uma base de polícia voltada para a comunidade da Engomadeira em um terreno cedido pela UNEB. Dessa forma, realizamos uma crítica contundente a gestão da UNEB responsável pela cessão de uma parte do terreno da universidade para uso da Secretaria de Segurança Pública em um projeto de caráter explicitamente genocida. Essas discussões foram realizadas de maneira ampla, envolvendo a comunidade da Engomadeira, a comunidade da UNEB e militantes de movimentos sociais e culturais de Salvador. Adotamos a prática como princípio político, assim realizamos diversas atividades comunitárias dentro da UNEB e na comunidade da

¹⁴ Dinâmica que trabalha a corporeidade durante aula na escola Heitor Villa Lobos, Salvador-BA.

¹⁵ Formação com Professores fomentada pelo coletivo do PIBID.

¹⁶ Apresentação no pátio da escola em comemoração ao novembro negro.

Engomadeira, além de estabelecer alianças políticas com outros centros comunitários e organizações políticas não-partidárias para a realização de reuniões abertas, rodas de conversa, mutirões, entre outras atividades. A radicalidade desse processo muito me ensinou sobre a importância da cultura e da educação comunitária na luta contra o racismo.

Fotos 4¹⁷Foto 5¹⁸

Outra fonte de aprendizado que muito me inspira é a capoeira, a qual tive o primeiro contato ainda na UNEB, através das aulas do professor Grito, no núcleo de capoeira angola Bentivi, e que pude vivenciar com mais profundidade quando passei a frequentar o Centro Esportivo de Capoeira Angola - CECA matriz. Ali, através da vivência com os mestres Zoinho, Jurandir, Aranha e com a mestra Nani, despertei para um mundo de saberes orais e corporais que são riquezas da cultura afro-brasileira.

Fotos 6¹⁹Foto 7²⁰Foto 8²¹

Hoje, fazendo parte da Aldeia de Caboclo, um centro cultural que desenvolve atividades de capoeira angola e agroecologia, na comunidade da Misericórdia, na Ilha de Itaparica, aprendo na com-vivência com o meu Mestre Jurandir a verdade filosófica que o mestre Pastinha anunciou: “capoeira é tudo que a boca come”. A filosofia que a capoeira traduz é sem dúvidas umas das fontes poéticas que nutrem a minha forma de pensar e

¹⁷ Foto da colocação de uma faixa de protesto na estrada do prédio que estava sendo construído em terreno cedido pela UNEB para sediar uma UPP.

¹⁸ Foto de uma mesa de debate sobre segurança pública.

¹⁹ Treino de musicalidade da capoeira angola no CECA Matriz.

²⁰ Treino de movimentação da capoeira angola no CECA Matriz.

²¹ Roda de capoeira no CECA Matriz

fazer educação. É impossível não se sensibilizar com a riqueza da transmissão oral na capoeira, que é permeada de poesia e filosofia, e se manifesta através dos ensinamentos, histórias, cantos e toques, de forma lúdica e sensível. Também, as vivências corporais são fontes de um intenso aprendizado. A ginga, por exemplo, que sendo o movimento base do jogo, que nos possibilita driblar, sair de golpes e também entrar, atacar. É da ginga que nasce todo o repertório de defesa e ataque, que constrói o diálogo dos corpos no jogo de angola. Sendo movimento de jogo, é também, um movimento-filosófico que educa ao alertar a necessidade de driblar as adversidades e barreiras que ainda encontramos para construção de uma educação que reflita a diversidade cultural, sem hierarquias e estereótipos. Dessa forma, usando a ciência do disfarce e a astúcia do corpo brincante, entendo que educar nesse contexto político que vivemos exige a capacidade de gingar diante das adversidades. Além disso, penso que vivenciar os aprendizados da capoeira angola é uma oportunidade de aprender sobre si e sobre o outro, é sobretudo exercitar o diálogo entre as diferenças no jogo da vida.

FOTO 9²²FOTO 10²³FOTO 11²⁴

Outra experiência que marcou minha trajetória de formação foi ter participado de espaços feministas pensando as questões de gênero, sobretudo com foco na autonomia feminina e na saúde integral, assim, nesses espaços a temática do corpo e autogestão eram pensadas como estratégias de luta e emancipação. Em muitas rodas e oficinas das quais participei sempre ficava o desejo de partilhar com mais mulheres, sobretudo, por entender que aqueles saberes ancestrais e populares podiam contribuir para o fortalecimento de vínculos afetivos e comunitários em espaços de luta. Desse desejo e com a colaboração de Máira Coelho, Luma Flores e Jaqueline Almeida, nasceu o Manual de Ginecologia

²² Foto de uma roda de capoeira realizada na praça realizada pelo coletivo Aldeia de Caboclo.

²³ Foto de treino na varanda do espaço cultural Aldeia de Caboclo

²⁴ Foto de uma atividade plantio realizada no espaço cultural Aldeia de Caboclo

Natural e Autônoma²⁵, um material fruto da pesquisa-vivência de quatro mulheres sobre o cuidado com seus corpos, sobre autonomia e saberes populares que fornecem base para um cuidado holístico e integral. A repercussão desse manual foi maior do que esperávamos, muitos grupos feministas, mulheres, jornalistas e pessoas interessadas de várias localidades do Brasil e até de outros países entraram em contato, agradecendo a partilha desses saberes e pedindo permissão para tradução, impressão e divulgação. Isso me fez acreditar que a partilha de materiais pedagógicos é fundamental no processo de difusão de saberes descoloniais.

Fotos 12²⁶Foto 13²⁷Foto 14²⁸

Poderia citar outras situações que mobilizaram aprendizados importantes e delinearam meus valores pessoais e meus princípios éticos e profissionais. Mas ao escolher contar sobre as situações acima quero destacar que meu pensamento sobre a educação é marcado pela afetividade que aprendi com minha mãe; pela prática

²⁵ Disponível para download em:

https://drive.google.com/drive/folders/1QUWF5GJwoVwpSe0MA0kenG_eXt9-WX0s

²⁶ Roda de mulheres para discutir autocuidado realizada na Biblioteca comunitária Zeferina Beiru, no bairro do Beiru, Salvador-BA.

²⁷ Roda de mulheres para discutir autocuidado realizada no terreiro Unzo Maia - no bairro da Garibaldi, Salvador-BA.

²⁸ Roda de mulheres para discutir autocuidado realizada no Assentamento Josiney Hipólito - na cidade de Ituberá-BA.

colaborativa que exercitei ao longo da minha participação no PIBID; pela perspectiva antirracista que aprendi na luta do movimento contra UPP; pela filosofia e poética da capoeira angola que através dos saberes orais e corporais seguem sendo exemplo de como se pode afirmar e construir uma educação para liberdade e por fim, pela perspectiva da autonomia vinda dos movimentos feministas e comunitários. Assim, as experiências que evidenciei aqui são fundamentais para minha formação, foi/é nesses espaços coletivos que experimento a potência das linguagens como mobilizadoras de afetos, criatividade, resistência, pertencimento e rebeldia. Essas experiências e outras foram e são importantes para me fazer senti-pensar sobre a forma de conceber e fazer educação, sobre como posso trabalhar com a linguagem numa perspectiva crítica, criativa e conectada a vida.

A pesquisa aqui apresentada é influenciada por essas tantas questões que perpassam as minhas experiências formativas, mas também atravessada por esse momento desafiante ao qual vivemos. Na minha proposta inicial, os letramentos descoloniais seria uma proposta com grande enfoque para corporeidade e as propostas seriam abordadas e discutidas em uma oficina de formação de professores. As oficinas pedagógicas buscariam propor que se incorporasse ao ensino de língua portuguesa um duplo enfoque do/sobre corpo. Por um lado, abordar os saberes identitários através da língua, como estratégia para refletir sobre o corpo no mundo, pensando como as identidades são construídas nessa relação. Por outro lado, despertar a criação de diálogos entre língua e corporeidade através das artes performáticas, trazendo a criatividade, a ludicidade, a brincadeira e o movimento como recursos que podem enriquecer e dinamizar as propostas pedagógicas para o ensino de língua materna. Cheguei a realizar uma experiência piloto em parceria com a professora e pesquisadora Máira Coelho. Nós desenhamos a oficina **Corpo e Poesia: Discursos de (Re)existência** para o Congresso da UFBA, a atividade seria voltada para professores e pesquisadores da área linguagens e a proposta consistia em discutir/experimentar atividades que trabalhassem com dinâmicas e com o rep como mobilizadores de uma prática pedagógica descolonial. Entretanto, a oficina acabou sendo realizada com alunos de uma escola pública que foram levados por um professor da rede pública. Então, o que seria um espaço formativo para professores se tornou um laboratório de aplicação das propostas que iríamos compartilhar com os professores.

Fotos 16²⁹Foto 17³⁰

Desenvolver essa oficina foi importante, pois, me conectou com o tempo de atuação no PIBID, no qual tínhamos o constante desafio de propor atividades que mobilizassem um pensamento crítico e que, também, promovessem uma interação mais dinâmica e criativa na construção do saber. Assim, saraus, apresentações, dinâmicas corporais, sempre fizeram parte dos recursos pedagógicos com os quais buscávamos trabalhar. Trabalhávamos com esses recursos tendo como referência o legado cultural/epistemológico que os povos afro-brasileiros e os povos indígenas sustentam em suas práticas culturais. Assim, a ideia de um saber que se constrói no brincar, no ouvir e/ou contar histórias, no movimento do corpo, na roda de dança ou de jogo, são recursos que potencialmente podem promover a interculturalidade e descolonização nas salas de aula. Apesar de a oficina ter seu percurso adaptado a um público diferente do qual imaginávamos, foi bem interessante poder aplicar com os alunos aquilo que defendíamos como propostas a serem discutidas na oficina de formação de professores, pois percebemos a efetividade e a boa recepção das atividades.

Quando, por conta da pandemia, foi necessário adotar protocolos de distanciamento e a comunicação passou a ser virtual, encontrei muitas dificuldades para traduzir as propostas que deseja construir presencialmente para esse novo contexto. Para mim, não fazia sentido continuar propondo discutir e experimentar o corpo quando eu mesma não me sentia à vontade para fazer isso no ambiente virtual. Assim, novas questões se tornaram latentes: Que ideia de corporeidade está posta nesse contexto

²⁹ Foto da oficina **Corpo e Poesia: Discursos de (Re)existência** para o Congresso da UFBA.

³⁰ Foto da oficina **Corpo e Poesia: Discursos de (Re)existência** para o Congresso da UFBA.

pandêmico? Que sociedade é essa na qual os corpos precisam se distanciar? Como se caracteriza esse corpo-pixel visto sempre através de pequenas telas? Quais as possibilidades de interação e limitações do ambiente virtual? Como engendrar nos nossos corpos distantes uma linguagem de rebeldia e resistência? São perguntas que considero interessantes, que a princípio me ocupei em refletir, mas que não tive fôlego de responder, visto que a pesquisa de mestrado deve ser desenvolvida em um tempo relativamente curto e tais questões exigem um debruçar sobre questões completamente novas para mim, exigindo um tempo maior para pesquisa de referencial teórico, bem como para amadurecimento das reflexões. Embora essas perguntas sejam interessantes, penso que respondê-las tão ligeiramente poderia incorrer em conclusões apressadas e talvez equivocadas. Acredito que, mesmo quando conseguirmos superar a pandemia, esse modelo de interação virtual e essa realidade do corpo pixel ainda permanecerão em voga, por isso, poderei me debruçar sobre essas questões em uma pesquisa vindoura.

Nesse contexto, buscando uma alternativa para continuidade da pesquisa, elaborei, em parceria com Josenéia Costa, um mine-curso de formação de professores intitulado: **Encontros (per)formativos: corporeidades, identidades e ensino de língua portuguesa**. Nessa oportunidade, tínhamos como objetivo discutir de forma teórica algumas questões que atravessam as nossas pesquisas, tais como identidade, corporeidade e formação de professores(as) para o ensino de língua portuguesa. A oficina foi realizada em quatro encontros de três horas de duração através do google meet.



Foto 18³¹

³¹ Cartaz de divulgação.

Para a oficina se inscreveram quinze professoras de diferentes cidades da Bahia e uma participante argentina professora de língua portuguesa. Apesar da boa quantidade de inscritas a frequência e a pontualidade das participantes foram bem irregular, o que impactou no andamento do curso, uma vez que foram necessárias muitas readaptações do percurso pedagógico que havíamos planejado. Assim, os espaços de discussão teórica e de troca de experiências foram priorizados e as atividades práticas que havíamos planejado não foram realizadas (escrita coletiva de um manifesto político-pedagógico e elaboração de um plano de aula descolonial).

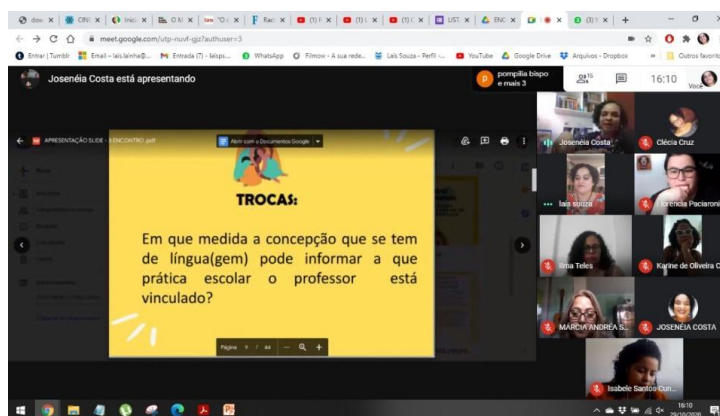
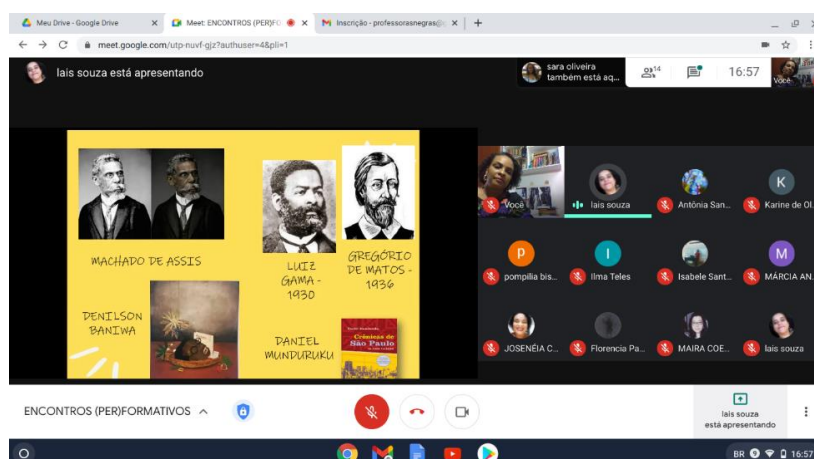


Foto 19³²

Essa segunda experiência foi interessante, pois pude interagir e dialogar com pessoas que vivenciam a sala de aula no âmbito do ensino de língua portuguesa. As falas e relatos de experiências foram momentos potentes em que as participantes puderam refletir sobre seu fazer. Um exercício muitas vezes esquecido diante das tantas tarefas do(a) docente. Dessa forma, além da teoria, os espaços de escuta foram ricos e bem emocionantes.



³² Foto da aula on-line.

Foto 20³³

Mas, apesar da riqueza que foi esse espaço formativo, esbarramos em uma enorme dificuldade na geração de dados. A presença das inscritis foi bastante irregular o que dificultou a realização de algumas atividades que tínhamos planejados, as trocas e diálogos acabaram por ocupar o espaço de tempo que seria direcionado para a produção escrita e resposta do questionário de pesquisa que havíamos preparado. Como alternativa solicitamos que respondessem o questionário em casa, mas tivemos uma baixa adesão das professoras participantes à pesquisa, com poucos questionários respondidos e poucos termos de participação livre esclarecida assinados.

Dessa forma, mais uma vez resolvi mudar o enfoque da pesquisa. Além da dificuldade em estabelecer um contato efetivo e colaborativo com professoras de língua portuguesa, outro fator que colaborou para essa mudança de percurso foi o tempo. Percebi que uma pesquisa com pessoas exigiria um percurso maior a ser trilhado, e os dois anos para conclusão do mestrado já haviam passado. Estando nos acréscimos, percebi que seria mais coerente redesenhar o projeto.

Evidencio essa trajetória na construção da pesquisa para exemplificar como os problemas causados pela pandemia atravessaram o percurso desta pesquisa. O que me levou ao aprendizado de que a pesquisa precisa ser entendida como algo dinâmico e que apesar de ter um desenho inicial, exige do(a) pesquisador(a) uma abertura para adaptações e remodelações do caminhos.

Assim, a ideia de realizar uma oficina de formação continuada para professoras de língua portuguesa se transformou numa pesquisa propositiva em que buscarei conceituar o que penso ser os letramentos descoloniais e compartilhar algumas propostas elaboradas por mim, que podem ser replicadas e/ou servirem de inspiração para elaboração de outras atividades que tenham como objetivo o fomento da interculturalidade e da descolonização nas aulas de língua portuguesa como língua materna.

1.4 Organizando para desorganizar: metodologia da pesquisa

A Europa, ao expandir seu sistema mundo por meio da colonização, valeu-se da justificativa do salvacionismo, uma vez que se considerava o modelo mais avançado de civilização, devendo então cumprir o papel de levar a luz das boas novas aos selvagens.

³³ Foto da aula on-line

No entanto, os povos e culturas com os quais a Europa teve contato tinham/tem seus próprios sistemas e modos de vida, complexos, dinâmicos, com seus valores e medidas próprios. Assim, ao desnudar a abordagem salvacionista – justificativa do processo colonial – o que se revela é o interesse na exploração de territórios e povos inteiros visando o crescimento econômico e afirmação de poder e dominação.

O processo colonial foi fundamental para estabelecer as bases do que se pode chamar de Ocidente. Que não se trata apenas de um território físico, mas configura-se também como uma articulação epistemológica que congrega princípios e valores que fundamentam uma cultura.

Enquanto centro irradiador e regulador de normas o Ocidente se caracteriza por apresentar de forma hegemônica um paradigma de conhecimento que se caracteriza por primar pela racionalidade, esta se estabelece através da neutralidade e da objetividade. Esse paradigma é responsável pela afirmação de um modelo totalitário de verdade, pretensamente universal, que sustenta posturas e discursos reducionistas da complexidade do real. A ciência ocidental moderna é centralmente fundada a partir desse paradigma, uma vez que se arroga capaz de

Eleger seu objeto, racionalizar sua coleta, classificar os seus tipos e transformar os seus dados em algo que se possa reproduzir. A ciência moderna desenvolveu, para isso, uma linguagem operatória, cuja gramática e sintaxe foram sistemas construídos e controláveis (e, portanto, “escrevíveis”, numa visão específica de ciência como escritura. (Suassuna, 2008, p. 343).

A história da ciência no Ocidente foi e ainda hoje é marcada por uma hegemonia eurocêntrica e o impacto disso é um conjunto de teorias que reforçam, seja no discurso, seja nos métodos, uma perspectiva racista, patriarcal e sexista, conformando assim um cânone científico que é majoritariamente hétero, masculino, branco e do Eixo Norte, mas que contraditoriamente não se marcam nos textos que produzem, uma vez que se entendem como padrão. Santos (2019) vai caracterizar esse processo de imperialismo cognitivo como fundante do que ele chama de Epistemologias do Norte, uma perspectiva que sustenta como pressupostos básicos a:

Prioridade absoluta dada a ciência como conhecimento rigoroso; rigor, entendido como determinação; universalismo, entendido como sendo uma especificidade da modernidade ocidental e referido a qualquer entidade ou condição cuja validade não é dependente de qualquer contexto social, cultural ou político concreto; verdade, entendida como representação do real; uma distinção entre sujeito e objeto, o que conhece e o que é conhecido; a natureza enquanto *res extensa*; a temporalidade

linear; o progresso da ciência por via das disciplinas e da especialização; a neutralidade social e política como condição da objetividade. [...]. Desse modo, o conhecimento científico, conjugado com o superior poder econômico e militar, atribuiu ao norte global o domínio imperial do mundo na era moderna até os nossos dias (Santos, 2019. p. 24).

Ao estabelecer a universalidade de seus padrões culturais o Ocidente faz um movimento violento de apagamento e marginalização de outros modelos de produzir e acessar conhecimento. Mas, se por um lado a história da ciência no Ocidente assume essa perspectiva míope, que só enxerga a si mesma, por outro lado, as ditas margens, mesmo submetidas a processos históricos violentos, seguem criando brechas, estabelecendo seus modos de ser, pensar e constituir saberes. É justamente dessas brechas que uma série de pensamentos e posturas críticas reexistem a homogeneização do pensamento ocidental.

É no contexto de resistência e enfrentamento à força devastadora das Epistemologias do Norte e todo seu arsenal concreto de desumanização que outras teorias, métodos e lutas vêm sendo propostas para dar conta da realidade complexa e multifacetada que configura a nossa sociedade. Essas posturas críticas em grande parte são possíveis porque encontramos nas práticas culturais e na luta dos povos subalternizados no processo colonial um acervo de princípios que determinam outros modos de sentir e pensar a vida, que fundamentam posturas críticas e fornecem métodos alternativos para que outros percursos possam ser elaborados no processo de pensar e intervir no mundo buscando a justiça social e cognitiva. Assim, quando pensamos o contexto brasileiro, são os povos afropindorâmicos a fonte de um saber que contraria as Epistemologias do Norte.

Ao trazer a categoria afropindorâmico não estou me referindo a uma identidade birracial, nem a um grupo homogêneo. Ao contrário, os povos africanos que foram trazidos no processo de escravização para o território brasileiro e os povos indígenas desse território são diversos, particulares em suas singularidades, com riquezas linguísticas, artísticas, religiosas, culinárias, científicas que não podem ser ignoradas. No entanto, quando opto por esse termo quero demarcar que entre esses povos há, também, convergências cosmológicas, sendo, por exemplo, culturas baseadas na **ancestralidade** e que, portanto, lidam com o tempo em uma perspectiva sagrada, que valorizam a **corporeidade** como espaços vivos de saber, que tem a **oralidade** como fonte de

transmissão do conhecimento da comunidade.³⁴ Além disso, tais grupos compartilham a experiência histórica da violência colonial e da subjugação racial, que atingiu de diferentes formas essas comunidades, mas que provocam um resultado em comum: o apagamento físico e/ou simbólico desses povos e suas culturas. Tais pontos de contato delineiam a possibilidade de uma solidariedade política, espaços de diálogos e trocas que podem fortalecer a luta contra o racismo e a luta pela afirmação da diferença cultural que é intrínseca a realidade brasileira. É necessário destacar, que tais pontos em comum não significam que esses grupos estejam em um mesmo patamar de igualdade social/política. Na verdade, percebe-se ainda uma enorme dificuldade da sociedade brasileira em lidar com as diferentes nuances do racismo e como ele afeta de diferentes formas as pessoas negras e indígenas, as pessoas do campo/floresta e as pessoas das zonas urbanas e periféricas. Tais diferenças também ficam evidentes quando percebemos que os debates sobre a questão racial negra e a questão étnico-racial indígenas alcança espaços e visibilidades diferentes.³⁵ Sendo assim, a categoria afropindorâmico busca demarcar uma utopia política, ao evidenciar pontos de contato que podem contribuir para uma irmandade estratégica, onde os horizontes de luta antirracista podem ser compartilhados. E, apesar do nome afropindorâmico parecer a princípio uma opção que homogeneiza, por ser uma categoria que reúne tantos grupos diferentes, acredito que pensar essa categoria pode ser extremamente produtivo do ponto de vista do fortalecimento das pautas em prol do bem-viver para as comunidades afro-brasileira e indígenas. Trago a ideia de utopia política, mas vejo-a não como algo distante, e sim como algo em construção, afinal compreendo que essa luta já vem sendo empreendida em setores do movimento social e intelectual brasileiro³⁶.

Os povos afropindorâmicos são, nesse contexto, fontes de uma riqueza cultural que abrem caminhos para outras formas de ser e estar no mundo, criando brechas, estabelecendo alternativas, reexistindo contra a homogeneização da razão ocidental. O pensamento e ação dessa diversidade de sujeitos constroem, portanto, do que Santos

³⁴ Ancestralidade, corporeidade e oralidade são alguns dos elementos cosmológicos que perpassam a configuração de muitas comunidades de matriz africana e, também, comunidades indígenas. Não é meu intento aqui nessa pesquisa adentrar com densidade na análise desses aspectos, apenas destacar esses elementos culturais demarcam uma diferença epistemológica em relação ao Ocidente.

³⁵ Essa discrepância pode, por exemplo, ser observada na diferença de tempo que houve entre a promulgação da lei 10.634 e a lei 11.645.

³⁶ A Teia dos Povos é um exemplo de articulação em que comunidades negras urbanas, quilombola, ribeirinhos, comunidades do campo, povos indígenas forma um elo político em torno da luta pelo bem-viver, pautando temas como território, água, comida e direito à livre expressão.

(2019, p. 73) caracteriza como Epistemologias do Sul, aquelas que “dizem respeito a vários tipos de conhecimento, bem como às articulações que se podem estabelecer entre eles na luta contra as opressões”, Esse Sul ao qual se refere Santos (2019) é formado e performado por uma composição de pessoas/territórios e cosmovisões que viveram/vivem a experiência da subalternidade devido à imposição hegemônica do pensamento/poder euro-ocidental. Esse Sul não deve ser pensando em termos de homogeneidade, pois não diz respeito a um povo/território/cosmovisão específica. No entanto, esta diversidade de povos/territórios/cosmovisões possuem em comum a história marcada pela colonização e pela persistência da cultura da violência colonial e, desse lugar, lançam luz em projetos e utopias de liberdade e de humanização através da luta e resistência. Seguindo esse entendimento, essas epistemologias do Sul se configuram como uma fonte conceitual e metodológica que alimenta as teorias e ações descoloniais, interculturais e tantos outros projetos que buscam romper com a lógica do pensamento euro-ocidental.

Por isso, nesta pesquisa, procuro estar em constante diálogo com as Epistemologias do Sul. Ademais, acredito profundamente no verso cantado por Chico Science em que ele diz “que eu me organizando posso desorganizar, que eu desorganizando posso me organizar”. Esse trocadilho com as palavras revela uma dimensão importante da sociedade em que vivemos e da tarefa que nós, como seres coletivos, precisamos encarar: a matriz cultural/epistemológica que ordena nosso espaço social precisa ser desfeita; essa desorganização é condição primordial para uma nova ordem, essa que tanto almejamos, uma sociedade descolonizada e fundada nos princípios da interculturalidade, onde a diversidade coexista em trocas, em simbioses e em respeito.

Dessa forma, as Epistemologias do Sul são a base filosófica que sustentam os olhares analíticos que proponho construir nessa pesquisa. Para tanto, busco os fundamentos da pesquisa qualitativa, uma vez que tal metodologia me permitem desenvolver uma abordagem “naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.” (Denzin e Lincoln, 2006, p. 17). Dessa forma, não é a verdade absoluta o que procuro, tão pouco penso em estabelecer um modelo definitivo que possa ser adotado indiscriminadamente para todas as salas de aula de língua portuguesa. Ao contrário, quero identificar, a partir de um olhar sociológico para a formação da sociedade brasileira, algumas problemáticas culturais-epistemológicas que podem ser repensadas criticamente

no contexto do ensino de língua portuguesa como língua materna. Assim, a ideia de um material pedagógico que fomente os letramentos descoloniais é, sobretudo, a oportunidade de olharmos para temas e questões que afetam tão profundamente a nossa vida social. Por isso concordo com Pesce e Abreu (2013, p. 28) quando refletem que:

Como prática social, a investigação, no campo da Educação, conclama uma abordagem epistemológica que perceba, cientificamente, os fenômenos próprios da Educação, considerando suas particularidades em relação aos demais campos das Ciências Humanas e, mais ainda, em relação às Ciências Naturais. A Educação, enquanto praxis, é constituída de intencionalidade. Por esse motivo há muitas pesquisas educacionais que se erguem em meio a uma intervenção política, com o objetivo de contribuir para a constituição dos sujeitos envolvidos no processo educacional. A investigação no campo da Educação traz para si elementos simbólicos que são mediados pela cultura. Os atores do universo educacional, a despeito de serem submetidos a determinantes circunstanciais, interagem todo momento com tais determinantes. Nesse movimento, sujeitos e determinantes circunstanciais interatuam e se modificam mutuamente.

A proposição, compartilhamento e análise de um material de apoio pedagógico, nessa pesquisa, parte do entendimento de que o pensamento crítico deve andar junto com o fazer criativo. Nesse sentido, refletir-propor-refletir é um percurso que caracteriza o que vem sendo chamado de pesquisa de desenvolvimento, que segundo Oliveira, Santos e Florencio (2019, p. 41) é aquela que:

Refere-se às “investigações que envolvem delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que se busca compreender/explicar suas características, usos e/ou repercussões” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015). Esse tipo de pesquisa é uma modalidade de estudo científico que deve gerar algum produto para dar conta de uma problematização.

Com isso, espero que a abordagem dos letramentos descoloniais, conforme proposto no material de apoio pedagógico que é fruto dessa pesquisa, possa ser aplicado em salas de aula de língua portuguesa, contribuindo para um reposicionamento dos sujeitos falantes da língua em seus contextos sociais, culturais e políticos, proporcionando experiências interculturais na/com a língua portuguesa, bem como, se configurando como uma possibilidade de posicionamento descolonial. Por outro lado, a análise que proponho ao longo da pesquisa tem como objetivo visibilizar as questões sociais e culturais que atravessam a reflexão linguística, bem como, perceber de que forma a abordagem das teorias descoloniais e interculturais podem ser acionadas no âmbito de propostas pedagógicas voltadas para o ensino de língua portuguesa.

Dessa forma, prezo por uma reflexão que enfoque as complexidades que envolvem o ensinar língua hoje, levando em conta 1) aspectos sociais, culturais e epistemológicos como dados concretos que influenciam projetos e abordagens educacionais de maneira geral e o ensino de língua de portuguesa como língua materna de maneira específica, 2) exercitando a elaboração de material de apoio pedagógico como potencializador de reflexões críticas sobre práticas de letramento e 3) acionando a teoria como lugar de tensão, de provocação e de desobediência epistêmica a fim de tecer um olhar para o ensino de língua portuguesa tencionando o material didático proposto por meio da abordagem dos conceitos de interculturalidade e descolonização. Por isso, esse trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa em educação, apresentando uma natureza propositiva para o ensino de língua portuguesa e um forte componente interpretativista.

Para tanto, essa pesquisa é dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento a pesquisadora e os percursos que me aproximaram das temáticas aqui trabalhadas, apresento também a pesquisa, delimitando perguntas, objetos e objetivos e traço um percurso metodológico. No segundo capítulo faço uma análise crítica sobre a formação da sociedade brasileira a partir da abordagem das teorias descoloniais para contextualizar o cenário em que me situo para pensar e discutir o objeto dessa pesquisa. No terceiro capítulo amplio o olhar para as questões educacionais em nossa sociedade, tendo em vista os atravessamentos políticos e culturais. Para tanto penso os conceitos de interculturalidade e descolonização no âmbito da educação para lançar luz em potencialidades críticas para o fazer pedagógico. No quarto capítulo promovo um enfoque nas questões do ensino de língua, apresentando uma conceptualização dos letramentos descoloniais, além de discutir a respeito do material de apoio pedagógico para professores(as) de língua portuguesa como língua materna elaborado no âmbito dessa pesquisa. No quinto capítulo, por fim, apresento a conclusão dessa pesquisa com as principais considerações a respeito do tema abordado.

2 CULTURA DA VIOLÊNCIA COLONIAL E PARADIGMA DE(S)COLONIAL: A TENSA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E OS DESAFIOS PARA AFIRMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE INTERCULTURAL

Mas tinha um túnel sob o cativo e uma primavera clandestina semeada na floresta que margeia o Forte. O estudo preto anuncia o fim do mundo como conhecemos e o limite é a condição do salto. Investigar os limites da justiça, do texto moderno, das equações econômicas e ética do valor, da razão e da imaginação colonizada, do tempo, da fronteira, a separabilidade racial e da diferença, buscando não pela verdade dessas categorias, mas por um estudo que extrapole seus domínios e escape suas operações.

Jota Mombaça e Musa Michelle Mattiuzzi.³⁷

Nesta seção irei abordar o processo histórico que possibilitou o surgimento da matriz de poder moderno/colonial, pensando os seus reflexos e enraizamentos na história e na contemporaneidade sociocultural brasileira, destacando o impacto do colonialismo como um fator marcante na conformação de estruturas políticas e epistemológicas que permanecem articulando significados e sentidos no Brasil contemporâneo. Para tanto, dialogo com as contribuições teóricas de Carvalho, no esforço de compreender as dinâmicas do que chamaremos aqui de cultura da violência colonial³⁸, bem como pensar a partir de uma perspectiva descolonial, construindo uma abordagem que considera as lutas e as teorias como esforços empreendidos contra a estrutura colonial em sua dimensão política e epistemológica. Além disso, destacaremos o caráter propositivo da perspectiva descolonial, pois ao passo que se preocupa em firmar um posicionamento crítico, também exige um comprometimento no âmbito da cri(ação) de alternativas tendo em vista a defesa da justiça social e cognitiva, nesse sentido se configura como um importante instrumento teórico para orientar perspectivas pedagógicas críticas.

2.1 Euro-ocidentalização da vida: colonização, modernidade e racismo

³⁷ Do livro prefacio do livro *A dívida impagável* de Denise Ferreira da Silva (2019)

³⁸ O que abordaremos aqui como cultura da violência colonial é uma compreensão elaborada ao longo do curso Linguagens e Culturas – 2019.2 – ministrado pelo professor Jessiel Oliveira, no Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos Mestrado e Doutorado, o qual cursei como disciplina optativa. O referido professor desenvolveu a ideia de cultura da violência colonial a partir da análise comparatista das realidades sociais/culturais do Brasil e Angola. O programa da disciplina encontra-se disponível no blog: <https://kukalesa.wordpress.com/2019/08/24/linguagem-culturas-bibliografia-terica/>.

A colonização de *Abya Yala*³⁹ interrompeu/desarticulou a agência sobre o devir histórico de diversos povos e culturas que compunham esse vasto território, hoje renomeado de América Latina⁴⁰. A história do Brasil também é atravessada pela colonização, afinal esse território que antes era conhecido como Pindorama⁴¹ foi violentamente desestruturado a partir da invasão dos portugueses. O contato colonial provocou a morte física e simbólica de diversos povos indígenas e de suas organizações sociais, ocupou e colonizou o território trazendo pessoas de origem africana escravizadas como mão de obra para a produção agrícola, para exploração mineral e para construção das cidades. Nesse sentido, o ato de renomear o território colonizado aponta mais do que uma mudança de paradigmas linguísticos, é, em si, o ato de instaurar aquilo que Chimamanda Adiche chamou de “história única”⁴², ou seja, uma forma de dominar física e simbolicamente. O projeto colonial criou fissuras que até os dias de hoje conformam linhas abissais (Santos, 2007) que dividem, a partir de recortes raciais (Fanon, 1968), criando zonas de vida e morte, governadas por uma necropolítica (M’Bembe, 2016) que distingue as pessoas que podem viver e as pessoas matáveis, também delimitando espaços de marginalidade para as práticas culturais afropindorâmicas, alimentando uma divisão e hierarquização que sustenta e agrava desigualdades socioculturais.

A Europa teve importante papel na elaboração de um esquema ideológico⁴³ que se caracterizou por uma pretenciosa universalização da verdade, do sentido e do real que resultou num processo violento de euro-ocidentalização do mundo. Dessa forma, para tornar sua experiência de vida e sociabilidade como única válida, bem como afirmar seus valores culturais como superiores, elaboraram um projeto colonizador - falseado na missão expansionista civilizatória – encobrendo assim seu projeto de exploração e enriquecimento irrestrito e criminoso. O processo de euro-ocidentalização do mundo

³⁹ Segundo Walsh (2008) *Abya Yala* significa “terra madura” e é um termo dos povos Kuna, originários da região do Panamá. Ao renomear o território de *Abya Yala*, os indígenas buscam fazer uma retomada epistemológica, contrapondo a postura adônica dos colonizadores, que ao batizarem o território de América Latina, impuseram toda uma lógica de violência e apagamento cultural dos povos originários. Este termo vem sendo amplamente usado no contexto dos movimentos sociais indígenas e em contextos acadêmicos, sobretudo nos que utilizam o arcabouço teórico das perspectivas descoloniais.

⁴⁰ O nome América Latina foi dado pelos colonizadores em homenagem a Américo de Vespúcio, geógrafo e mercador, que a serviço dos impérios de Portugal e Espanha navegou rumo às terras colonizadas com a função de descrever os territórios e seus habitantes.

⁴¹ Terra das palmeiras

⁴² Palestra proferida no TED e disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt.

⁴³ Entendo nesse trabalho ideologia como a “forma moderna das relações de poder sobre o sentido no Ocidente” (Sodré, 2005, p. 42).

resultante do colonialismo teve consequências devastadoras para diversos povos e culturas, bem como para a biodiversidade dos territórios ocupados ou sob influência do poder euro-ocidental. Dessa forma, a euro-ocidentalização dos modos de sentir, pensar e viver, ou seja, a universalização da experiência ocidental como o ponto máximo da civilização é um subproduto da história colonial. (Fanon, 1980; Cesarie, 2020; M’Bembe, 2014; Dussel, 2005; Quijano, 2005; Sodré, 2005/2012).

Estou pensando aqui o Ocidente como um construto ideológico eurocêntrico, que abrange mais do que um limite geográfico. Este conceito delimita uma perspectiva geopolítica, caracterizando um processo de dominação cultural/epistemológica/econômica em que a Europa torna-se centro irradiador de normas e padrões. M’bembe (2014, p. 31) afirma que “o Atlântico foi se tornando o epicentro de uma nova concatenação de mundos, o lugar onde emergiu uma nova consciência planetária”.

Nesse sentido, Ocidente corresponde à abrangência que a narrativa de superioridade europeia atingiu ao conseguir impor seus valores e sobrepor-se a outras perspectivas de ver e estar no mundo. Dussel (2005) nos lembra que os contornos dessa narrativa foram forjados a partir do século XV, quando a Europa começa as grandes navegações que vão ser responsáveis pela ampliação do seu domínio territorial, econômico, político e cultural, bem como vão possibilitar, pela primeira vez na história da humanidade, a criação de um sistema-mundo moderno/colonial. Nesse sentido, Dussel (2005) ainda aponta que a modernidade é uma operação colonial ao destacar que:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo deve ser aquele percorrido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e a Europa que o determina, novamente de forma inconsciente a falácia desenvolvimentista).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase ritual de sacrifício, o herói civilizador reveste suas próprias vítimas da condição de serem holocausto de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o negro escravizado, a mulher, a destruição ecológica).

6. Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa (por opor-se ao processo civilizador) que permite a modernidade não apenas apresentar-se como inocente, mas como emancipadora da culpa de suas próprias vítimas.

7. Por último, pelo caráter civilizatório da modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (custos) da modernização dos outros povos atrasados (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil (Dussel, 2005, p. 30).

A colonização europeia foi responsável pela ocupação de uma vasta gama de territórios e, ainda, em outros exerceu um controle indireto. A administração colonial se deu de diferentes modos a depender dos objetivos da metrópole colonial e das condições demográficas e organizacionais de cada colônia. Na América, prevaleceu o modelo de ocupação territorial com a presença de colonos na administração e gestão das colônias. Já na Índia e em algumas colônias africanas, a modalidade de gestão foi indireta, onde a administração era feita por líderes locais subordinados à metrópole.

A postura expansionista dos povos colonizadores deu curso a um empreendimento genocida e epistemicida, pois, enquanto exploravam ao máximo os recursos da natureza, seja de ordem vegetal, mineral ou humana – também enraizavam uma ideologia calcada na diferenciação, hierarquização e desumanização. Esse processo de dominação se deu por vias bélicas, mas, principalmente, epistemológicas, conforme aponta Fanon (1980) a respeito do contexto colonial:

É preciso destruir seus sistemas de referência. A expropriação, o despojamento, a rapina, o assassinio objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos esquemas culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem. O panorama social é desestruturado, os valores ridicularizados, esmagados, esvaziados. Desmoronadas, as linhas de força já não se ordenam. Frente a elas, um novo conjunto, imposto, não proposto, mas afirmado, com todo o seu peso de canhões e de saberes (Fanon, 1980, p. 37–38).

Se por um lado a diversidade é uma variável incontornável da expressão da natureza e das culturas, é preciso demarcar a força da Europa em se estabelecer como centro que delimita valor a diferença. Esse processo só foi possível a partir de um projeto ideológico operacionalizado pela colônia, igreja, pela escola e, posteriormente, pelo Estado. Essas instituições, através de ações missionárias, pedagógicas e políticas vão colaborar para o enraizamento da epistemologia euro-ocidental, que se caracteriza por uma perspectiva individualista, etnocêntrica, acumuladora de recursos, patriarcal e racista. Ortiz (2000, p.39) afirma que “as sociedades ocidentais secretam um padrão de desenvolvimento racional que evolui em domínios diversos: economia (capitalismo), ciência (medicina), direito (regras jurídicas), música (harmonia e contraponto),

burocracia (aparelho do Estado)”. A epistemologia euro-ocidental assumida, nesses termos, como universal e como fonte de significado para todas as relações, passa a operar como ferramenta de classificação e hierarquização, estabelecendo espaços de poder ao que é branco ou o que tem valores culturais tais quais os dos brancos (eurocentrismo) e espaços de subalternidade para tudo quanto diferia da norma euro-ocidental. Como nos diz M’Bembe (2014, p. 27-28)

Na sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar o seu poder, o hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da Humanidade. Sendo o bairro mais civilizado do mundo, só o Ocidente inventou um direito das gentes. Só ele conseguiu edificar uma sociedade civil das nações compreendidas como um espaço público de reciprocidade do direito. Só ele deu origem a uma ideia de ser humano com direitos civis e políticos, permitindo-lhe desenvolver seus poderes privados e públicos como pessoa, como cidadão que pertence ao gênero humano e, enquanto tal, preocupados com tudo que é humano. Só ele codificou um rol de costumes, aceites por diferentes povos, que abrangem os rituais diplomáticos, as leis de guerra, os direitos de conquista, a moral pública e as boas maneiras, as técnicas do comércio, da religião e do governo. O resto – figura, se o for, do dissemelhante, da diferença e do poder puro negativo.

No empreendimento moderno/colonial, a racialização foi determinante para a implementação da violência física e simbólica como recurso de gestão das diferenças, criando dinâmicas de subalternização, apagamentos e exploração de povos e culturas racializados(as) pelos europeus. A justificativa da falta de civilidade/humanidade implicada pela diferença racial/cultural foi elemento determinante para a exploração dos recursos, dos territórios coloniais e das pessoas racializadas como não-brancas. Assim, o mundo desenhado pelo projeto colonial é um mundo fissurado, e esse recorte conforma um desenho de injustiça e desigualdade. Fanon (1968) empreende uma importante análise do contexto colonial apontando que:

Este mundo dividido em compartimentos, este mundo cindido em dois é habitado por espécies diferentes. A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades econômicas, as desigualdades. Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça (Fanon, 1968, p. 29).

Assim, a tecnologia da racialização consistiu na criação de uma narrativa ficcional da diferença racial, que transformadas em discursos científicos eugenistas, cumpriram o papel de justificar a desumanização das pessoas não-brancas. As teorias racialistas afirmavam que a diferença fenotípica era indicadora da diferença civilizacional, tornando

a superfície como indiciadora de essência. Mas, se por um lado, enquanto ficção as teorias racialistas não puderam ser comprovadas cientificamente, deixando de ter qualquer validade científica, por outro, enquanto narrativa, opera ainda no imaginário social como instrumento moderno/colonial de altericídio, tornando a diferença uma ameaça a ser controlada. Raça então funcionou e ainda funciona como “um complexo perverso, gerador de medos e de tormentos, de problemas do pensamento e de terror, mas, sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes” (M’Bembe, 2014, p. 25).

Ademais, a ideia de racialidade, além do componente fenotípico, agregou uma perspectiva culturalizante. Assim, ao definir uma raça inferior, a Europa definiu também culturas inferiores. O percurso – do racismo biológico para o cultural – se deu em função das condições históricas/econômicas, que ao se modificarem de um contexto escravista para o capitalismo, demandou que o racismo se renovasse, apresentando-se através de outras nuances, camuflando-se e ao mesmo tempo ficando raízes. Nesse sentido, a respeito do racismo Fanon (2021) analisa que:

O racismo vulgar em sua forma biológica corresponde ao período de exploração brutal dos braços e pernas do homem. O aperfeiçoamento dos meios de produção provoca fatalmente a camuflagem das técnicas de exploração do homem, e logo das formas de racismo. (Fanon, 2021, p. 74)

Assim, a Europa foi se constituindo como o espelho positivo, o qual devia ser mirado e copiado. Nesse processo, nasce o que Fanon (2021) identificou como alienação cultural, um projeto de assimilação sempre incompleto e insuficiente, que restitui as hierarquias e que reificam a subalternidade do(a) sujeito(a) colonizado(a). Isso se dá, porque, de acordo com Fanon (2021, p. 78):

Essa alienação nunca é plenamente atingida. Porque o opressor limita quantitativa e qualitativamente a sua evolução. (...) Culpabilidade e inferioridade são as consequências habituais dessa dialética. O oprimido tenta estão escapar disso, por um lado proclamando sua adesão total e incondicional aos novos modelos culturais e, por outro, condenando de forma irreversível seu próprio estilo cultural.

No Brasil o racismo fundamentou políticas de branqueamento, baseadas no argumento do melhoramento cultural do território e dos povos colonizados, perspectiva sustentada na literatura, na arte e na política. Essa ideia se materializou no projeto de miscigenação e no mito da democracia racial, que fundamentou e lançou bases para que o racismo se tornasse estruturante e ao mesmo tempo dissimulado. (Nascimento, 1978).

Dessa forma, a nação brasileira foi formada nesse jogo, que por um lado, esconde o racismo e, por outro lado, dá condições culturais para sua produtividade. Nascimento (1978, p. 136) afirma que:

Caracteriza-se o racismo brasileiro por uma aparência mutável, polivalente, que o torna único; entretanto, faz-se necessário travar a luta característica de todo e qualquer combate anti-racista e anti-genocida. Porque sua unicidade está só na superfície; seu objetivo último é a obliteração dos negros como entidade física e cultural.

O que as reflexões acima tecidas sugerem é que, em última instância, o argumento racial é o elemento articulador da cultura da violência colonial, aquela que institui um projeto permanente de divisão, segregação e hierarquização racial. Por isso, pensar a continuidade/enraizamento da lógica moderno/colonial é refletir sobre as dinâmicas de violência/dependência que conformam as relações sociais/culturais/raciais em contextos onde houve o fim da colonização como sistema político, mas que, no entanto, permitiram a produção e reprodução da cultura da violência colonial como um contínuo de práticas e valores que garantem a persistência do sistema moderno/colonial.

2.2 Memórias de resistências descoloniais: da luta ao conceito

É preciso destacar que desde o momento em que a Europa passou a operar o sistema de exploração colonial, também surgiram movimentos de revolta e contestação que foram se organizando e aglutinando em diversas iniciativas, grupos e movimentos. Nesse contexto, a liberdade consistia no enfrentamento deliberado através de motins, guerras, rebeliões ou na fuga para construção de territórios rebeldes e autônomos.

No contexto de Abya Yala as populações indígenas – os primeiros alvos das políticas de dominação e escravização durante o período colonial – protagonizaram lutas e enfrentamentos contra os colonizadores. Nankupé Tupinambá Fulkaxó (2019), aponta a participação de povos indígenas na guerra dos bárbaros, guerra do recôncavo, guerra de Orobó, guerra de São Francisco e na guerra guaraníca. Essas guerras foram focos de resistência indígena na luta contra a escravidão e a expropriação de suas terras. Fulkaxó (2019, p. 45) lembra que os “documentos oficiais e relatos de cronistas registram as posições dos indígenas na defesa dos seus interesses e de suas terras, fazendo alianças, fazendo guerras e reagindo de diversas formas à presença do europeu”, registros que contrapõe a visão passiva do indígena brasileiro frente as invasões dos colonizadores.

É fato que muitos registros oficiais do Brasil colônia foram destruídos e queimados, inclusive como prática de ocultamento da história e das barbáries coloniais. Ainda assim, os registros que sobreviveram a esse apagamento histórico são pouco ou nada difundidos, contribuindo para a formação de um imaginário racista sobre a passividade dos povos indígenas no que diz respeito à aceitação da presença colonial em seus territórios.

Já os diferentes povos africanos trazidos para as terras de Pindorama por força do tráfico transatlântico, desterritorializados e imersos em um sistema de exploração da sua força vital, também desenvolveram suas formas de resistência e enfrentamento⁴⁴. Allam da Rosa (2019, p. 59) destaca o papel dos quilombos e lembra que “entre negociações e conflitos abertos, sangrias e paliçadas, a tempestade dos quilombos firmou uma grande sanha e um sonho sem par na referência de imagens e fundamentos afro-brasileiros.” As lutas empreendidas pelos povos africanos escravizados no Brasil foram fundamentais para desestabilizar o sistema colonial, e os quilombos representam um importante símbolo de resistência, não apenas pelo enfrentamento político que empreenderam, mas por inaugurarem uma forma organizacional autônoma e multicultural no seio de uma sociedade escravagista, uma vez que além de negros e negras, os quilombos acolheram também “indígenas e párias do sistema colonial e imperial” (Rosa, 2019, p. 59). É por isso que a ideia de quilombo é uma das imagens mais fortes de liberdade e resistência brasileira.

A instabilidade social e política devido às insurgências, revoltas, motins e fugas foram fatores que pressionaram o processo de independência e o fim da escravidão no Brasil. No entanto, a independência e a abolição do regime escravista não geraram um contexto de liberdade e bem viver para os povos que sofriam com a exploração colonial e com o racismo. A falsa abolição instituída pela lei Áurea e o grito de “independência ou morte” não representaram uma ruptura total e definitiva com a colônia e com as forças coloniais internas. A institucionalização do processo de independência da nação brasileira foi apenas uma teatralização das elites coloniais para encenar a liberdade sonhada, possibilitando, por outro lado, que o Brasil permanecesse aliado e dependente dos modos coloniais de gestão da sociedade, mantendo o racismo como centro estruturante das dinâmicas sociais.

⁴⁴ A Revolta dos Males, Revolta da Chibata, Balaiada, a constituição dos quilombos por todo território brasileiro.

Na América Latina, na África e em outros territórios coloniais, muitos processos particulares de libertação foram gestados a partir da luta dos povos colonizados. No entanto, os desdobramentos de tais independências também não foram, em geral, uma nova organização social livre e sem hierarquias raciais. Após o fim dos regimes coloniais, ficou como herança uma estrutura social marcada por desigualdades, reforçadas devido à forma como essas nações foram reincorporadas às dinâmicas econômicas globais, tratadas como periferia da humanidade, classificadas como terceiro mundo, desestruturadas social e politicamente, impedindo/dificultando o desenvolvimento cultural, político e econômico desses povos/nações. M'bembe (2014) aponta que nos contextos pós-coloniais a problemática da diferença racial permanece como questão centro do conflito social, mesmo que disfarçada em teorias/projetos de mestiçagem.

Com as estruturas imperiais do mundo atlântico arruinadas e substituídas pelos estados-nações, as relações entre coloniais e a metrópole sofreriam alterações. Uma classe de brancos crioulos é implantada e vai consolidar sua influência. As velhas questões de heterogeneidade, diferença e liberdade são ressuscitadas, enquanto as novas elites se apropriam da ideologia da mestiçagem para negar e desvalorizar a questão racial (M'Bembe, 2014, p. 35).

Sendo assim, não é possível falar de colonização sem trazer à memória os enfrentamentos ao sistema moderno/colonial, protagonizados, sobretudo, por povos negros e indígenas, e que, de maneira ampla, integram e compõem a luta descolonial. Ao trazer a narrativa da resistência e da rebeldia afropindorâmica quero sinalizar que em potência o que viria a ser o pensamento descolonial já germinava na luta dos povos colonizados em busca por liberdade.

Sendo assim, de maneira ampla, as lutas de resistência ao colonialismo podem ser pensadas como empreendimentos descoloniais. No entanto, foi na África que floresceu, através de organizações políticas e sistematizações teóricas, o pensamento/ação descolonial, que viria mais tarde contribuir para a organização de diversas correntes de pensamento crítico com enfoque na problematização do colonialismo branco-euro-ocidental em territórios como América, Caribe e Ásia. O pensamento pan-africano, pós-colonial, descolonial, decolonial, a teoria da libertação e outras abordagens críticas contemporâneas são tributários(as) dessa sistematização realizada pioneiramente por militantes/intelectuais envolvidos nas lutas de libertação africana, entre os quais podemos lembrar Aime Cesaire, Frantz Fanon, Thomas Sankara, Kwame Nkrumah, Amílcar Cabral, Lumbumba, entre outros.

Destaco, nesse cenário, a importante contribuição de Osmar Frantz Fanon, cuja trajetória de vida e pesquisa foi fortemente atravessada pela condição de ser um homem negro em um mundo branco colonial. A partir dessa realidade, ele definiu não apenas seu empenho intelectual pela descolonização, como dedicou parte de sua vida à luta organizada na Frente de Libertação Nacional – FLN, organização política argelina que lutava contra as forças coloniais. Fanon pode ser considerado um dos teóricos mais importantes na reflexão sobre a questão colonial. Suas análises apontam com profundidade a problemática racial em torno do projeto colonizador. Além da tensão política, ele observa com destreza como a subjetividade das pessoas negras e brancas são moldadas nesse processo, destacando em suas considerações que a alienação e fixação racial das identidades são causadoras de sofrimentos psíquicos. Outra importante contribuição do seu pensamento é o enfoque que dá ao apontar que a sociedade colonial se organiza e se estrutura a partir do exercício da violência e que somente a práxis política comprometida com a restituição da humanidade negada pelo colonialismo seria possível vencer o projeto de dominação colonial. A definição de Fanon (1968) para o projeto de descolonização alcançou com profundidade todos os recônditos por onde se enraizava o poder moderno/colonial, uma vez que, seu projeto coloca em evidência aspectos políticos e epistemológicos ao destacar que

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (Fanon, 1986, p. 26).

Ele acreditava na descolonização como um programa que deveria provocar uma desordem absoluta, no qual a contra-violência seria um elemento fundamental para pôr fim ao regime político/epistemológico colonial. Para ele “a violência do regime e a contra-violência do colonizado equilibram-se e correspondem-se numa extraordinária homogeneidade recíproca” (Fanon, 1968, p. 69). Nesse contexto, a violência era a resposta necessária diante da impossibilidade de construir um espaço comum de respeito e coexistência das diferenças, era meio e fim, ou seja, sua única função era viabilizar a descolonização e possibilitar a criação de uma nova humanidade. Para Fanon (1986, p. 66) “a violência é, dessa maneira, compreendida como a mediação régia. O homem colonizado liberta-se na e pela violência. Esta práxis ilumina o agente porque lhe indica os meios e o fim”.

É evidente que as lutas anticoloniais construíram avanços e abriram caminhos para outros contextos políticos. Mas, não foram suficientes, pois as libertações e independências das colônias não se concretizaram no campo epistemológico e, com isso, deixaram uma lacuna sobre a qual a cultura da violência colonial tem se reproduzido. Nesse sentido, a perspectiva descolonial continua a representar um empreendimento político alicerçado no compromisso de reconfiguração do tecido social, cultural e epistemológico. Seu sentido primordial é a eliminação da razão colonial, uma vez que reconhece a sua estrutura injusta e racista. Como projeto, a descolonização não perde de vista o devir, o que precisa ser feito e reconstruído após a superação da ordem moderno/colonial. Nesse sentido, conforme propôs Fanon (1968), orienta-se para a configuração de uma nova sociedade, uma nova humanidade, que contemple a todos sem hierarquias, sem projetos que tornem precária a existência de uns grupos em função do privilégio de outros.

2.3 Caminhos, perguntas e respostas em torno do problema colonial e sua persistência.

As nuances objetivas e subjetivas da colonização e como tudo isso se traduz em termos de cultura e política são elementos fundamentais para compreender a conformação dos contextos contemporâneos. Sendo um marco histórico tão importante, muitas teorias sociais, econômicas, políticas e epistemológicas lançam olhares sobre essa questão, outras, têm a experiência do colonialismo como ponto central em suas análises.

Ao pensar as características do contexto colonial observamos em muitas correntes de pensamento certa homogeneidade no entendimento de que o racismo é um elemento central e articulador de violências físicas e simbólicas. No entanto, quando essas teorias avançam na compreensão dos desdobramentos políticos-culturais do colonialismo, sobretudo, em países que alcançaram a independência, observa-se uma diversidade de perspectivas e conceitos. Algumas dessas abordagens, inclusive, embora compartilhem referências, produzem argumentações que se distanciam, chegando até mesmo a apresentar posicionamentos conflitantes.

O pensamento descolonial foi elaborado em função da existência da luta, da práxis política anti-colonialista, anti-imperialista e anti-hegemonica. No entanto, nem no campo da práxis, nem no campo da teoria podemos pensar os enfrentamentos e resistências em termos de homogeneidade. Assim, os desdobramentos do pensamento descolonial é um

tema que assume muitos caminhos conceituais, que podem ser identificáveis em grupos/correntes teóricas mais ou menos bem delimitadas.

Então, se é possível uma sistematização do pensamento descolonial, esse movimento será sempre parcial e provisório devido ao caráter dinâmico de se pensar algo em curso. Assim, é muito difícil elaborar essa discussão a partir de um lugar isento de complexidade e contradições. Ademais, pensar um contexto em curso, algo que acontece a despeito do que se possa pensar ou teorizar, é antes de tudo lidar com o incerto e inacabado. Nesse sentido, não é possível falar de uma teoria/abordagem descolonial no singular, uma vez que essa discussão perfaz caminhos diversos.

Dessa forma, opto por, nessa pesquisa, partir da diversidade de pensamentos, eventualmente conflitantes em alguns aspectos, uma vez que produziram suas teorias e argumentações em espaços/tempos distintos e que não fazem parte necessariamente de um mesmo grupo/corrente teórica. A tessitura dos argumentos realizados na seção abaixo intenta apresentar um pequeno panorama a partir do qual se pode pensar as continuidades, enraizamentos e problemáticas da colonização na contemporaneidade, a fim de entender o que é e como se manifesta a cultura da violência colonial.

2.4 Cultura da violência colonial: atualizações das dinâmicas coloniais na contemporaneidade

Se é verdade que a colonização como sistema político no Brasil não existe, é verdade, também, que a sociedade brasileira herdou do colonialismo valores racistas que se reproduzem por meio da afirmação da violência física e simbólica, inviabilizando um projeto de sociedade em que as diferenças possam ser fontes de aprendizados mútuos e trocas justas. “E isso ocorre principalmente porque o princípio de separabilidade que gera zoneamentos e ratifica hegemonias que em si constitui o princípio da ficção racial continua sendo reproduzido por todo o planeta” (Gadelha, 2019, p. 3).

Dessa forma, o efeito mais duradouro da colonização foi estabelecer uma matriz cultural que se produz e reproduz através da violência, tendo como centro estruturante o racismo. Ou seja, significa dizer que o racismo, elemento articulador de sentidos na sociedade brasileira, possibilita que a linguagem da violência se entranhe produtivamente na cultura, permitindo a afirmação do racismo como elemento cotidiano nas dinâmicas sociais. Isso implica tanto nas ações estruturais do estado racista, como em práticas individuais de reprodução declarada ou dissimulada do racismo. Nesse sentido, M'bembe (2014) reflete sobre como opera a linguagem num contexto social marcado pelo racismo:

De facto, sempre que a problemática passa por Negros e África, a razão, arruinada e esvaziada, não consegue deixar de andar as voltas sobre si mesma e, muitas vezes, perde-se num espaço aparentemente inacessível, no qual, aniquilada a linguagem, as próprias palavras deixaram de ter memória. **Com a extinção das suas funções comuns, a linguagem transformou-se numa fabulosa máquina cuja força vem simultaneamente da sua vulgaridade, de um incrível poder de violação.** [...] a razão de assim ser, podemos sem dúvida atribuí-la, maioritariamente, à lei da raça (M'Bembe, 2014, p. 31).

Dessa forma, a cultura da violência colonial está entranhada nas relações sócio-culturais e se manifesta por meio da reformulação e permanência de uma ordem cultural racista, remontando injustiças que se apresentam, por exemplo, através da desigualdade de oportunidades no mercado de trabalho; na falta do reconhecimento das comunidades tradicionais, seus valores e saberes; na negação da demarcação de territórios para os povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais; em um sistema de segurança pública que tem sua história e atuação implicadas no genocídio da população negra; em um sistema educacional com notáveis problemas estruturais e epistemológicos; entre outros problemas que podem ser pensados em intersecção com a questão do racismo. Desse modo, fica evidente nos mapas sobre violência/vulnerabilidade social, a proeminente desvantagem das populações negras e indígenas – seja no campo ou na cidade – com um agravante para a intersecção de gênero e sexualidade⁴⁵.

Assim, a violência psicológica e física vai se materializando no dia a dia, fazendo presença na escola, no trabalho, nas ruas, nas relações interpessoais, criando situações em que o terror desumanizador e traumático remonta cotidianamente esquemas de inferiorização e subalternização, tornando inviável uma experiência de vida plena para aqueles(as) que são capturados pela lógica moderno/colonial. Gadelha (2019) destaca que passado e presente se conectam na experiência de atualização do racismo.

Ocorre que experencia-se o presente como se estivesse no passado, de modo que cenas coloniais do passado são reencenadas através do racismo cotidiano, em um presente que parece não imaginar futuro livre dos assombros quem vêm e voltam no tempo e no espaço. (Gadelha, 2019, p. 5-6).

⁴⁵ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – desenvolve mapas sobre a violência no Brasil. Esses mapas são um importante registro de como a violência no Brasil é agravada a partir dos marcadores de raça, gênero e territorialidade (campo/cidade). O mapa da violência no Brasil é publicado anualmente e pode ser encontrado no portal: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Além dos dados publicados pelo IPEA muitos trabalhos e pesquisas acadêmicas evidenciam a questão racial como epicentro das desigualdades sociais e econômicas no Brasil.

Nesse sentido, Cusicanqui (2010a)⁴⁶ discute a respeito dos horizontes históricos do colonialismo interno e externo a partir de uma perspectiva de tempo não-linear, no qual o horizonte colonial coexiste com os horizontes do liberalismo e do populismo. Isso implica dizer que os valores coloniais não foram superados e permanecem articulando sentidos em simbiose com outros contextos políticos/econômicos. Essa sobreposição dos horizontes de longa e curta duração evidencia o que a autora chama de contradições não-contemporâneas:

La teoría del colonialismo interno, entendido como un conjunto de contradicciones diacrónicas de diversa profundidad, que emergen a la superficie de la contemporaneidad, y cruzan, por tanto, las esferas coetâneas de los modos de producción, los sistemas político estatales y las ideologías ancladas en la homogeneidad cultural. [...] Que en la contemporaneidad boliviana opera, en forma subyacente, un modo de dominación sustentado en un horizonte colonial de larga duración, al cual se han articulado — pero sin superarlo ni modificarlo completamente — los ciclos más recientes del liberalismo y el populismo. Estos horizontes recientes han conseguido tan sólo refuncionalizar las estructuras coloniales de larga duración, convirtiéndolas en modalidades de colonialismo interno que continúan siendo cruciales a la hora de explicar la estratificación interna de la sociedad boliviana, sus contradicciones sociales fundamentales y los mecanismos específicos de exclusión-segregación que caracterizan la estructura política y estatal del país y que están en la base de las formas de violencia estructural más profundas y latentes (Cusicanqui, 2010a, p. 36-37).

Outro conceito que informa sobre os contextos em que opera a cultura da violência colonial diz respeito à ideia de colonialidade, que caracteriza “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência das colônias formais” (Maldonado-Torres, 2020, p. 36). O grupo Modernidade/Colonialidade⁴⁷ tem elaborado esquemas conceituais que buscam analisar os contextos onde os efeitos do colonialismo podem ser sentidos por meio da persistência de valores e práticas que reificam o racismo como elemento estruturante das relações sociais, instaurando a modernidade/colonialidade como um espaço-tempo em que o Ocidente figura como

⁴⁶ De ascendência Aymara e nacionalidade Boliviana, Cusicanqui é socióloga e intelectual orgânica, fundadora do *taller de historia oral Andina*. Suas obras são dedicadas a pensar acerca da realidade boliviana, no entanto, seu empreendimento analítico também pode ser repensado à luz das especificidades de outros contextos coloniais/pós-coloniais. Os conceitos que articula partem de uma longa militância junto aos movimentos feministas, indígena katarinista e cocaleiros e se vinculam com a tradição de pensamento social latinoamericano crítico. Nesse sentido, são produções relevantes que partem de realidades conflituosas onde as dinâmicas coloniais legaram estruturas que se reproduzem por meio de novos arranjos.

⁴⁷ Grupo de intelectuais latinoamericanos que produzem uma crítica à modernidade/colonialidade. Seus principais integrantes são Anibal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gomez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grofoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura Santos, Zulma Palermo.

lugar privilegiado da civilização, articulando, por isso, uma série de ações que implicam em apagamento físico e simbólico das diferenças/alteridades. Maldonado-Torres (2020) aponta que:

Essa catástrofe metafísica, ligada à civilização ocidental e à guerra, que leva a naturalização do combate, explica porque as condições coloniais na modernidade se assemelham a zonas de guerra perpétuas, onde a extrema e constante violência em baixo nível são continuamente direcionadas às populações colonizadas e àqueles que são identificados como seus descendentes. [...] A modernidade/colonialidade é um paradigma de guerra que se coloca como justo e que faz o contexto colonial sempre violento, uma situação que normaliza a violência bem além das fronteiras das colônias e ex-colônias (Maldonado-Torres, 2020, p. 38).

Assim, a colonialidade afeta os campos do saber, do ser e do poder, conformando estruturas desiguais tanto no campo da política e economia, como no campo epistemológico. Nesse sentido, a violência se manifesta através da precarização da vida material das populações racializadas como não-brancas e, também, no apagamento e marginalização das suas formas de conceber o mundo. Assim, Maldonado-Torres (2020) assevera que:

A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderno/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar a modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 42).

A questão da violência na contemporaneidade e os seus usos em função do exercício do poder também são analisados por M'bembe (2016) que discute o conceito de necropolítica. O referido autor tem informado acerca da política da morte e da extrema violência como medida de controle e manifestação de poder. Em seu ensaio intitulado de *Necropolítica*, articula criticamente os conceitos de soberania, biopolítica e estado de sitio/exceção para desvelar o *modus operandi* de gestão das sociedades que – atravessando regimes coloniais, nazistas e estados contemporâneos – têm no controle da morte sua metodologia fundamental. Ele argumenta que

A expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder [...] Este ensaio baseia-se no conceito de biopoder e explora sua

relação com as noções de soberania (*imperium*) e o estado de exceção (M'Bembe, 2016, p. 1).

M'bembe (2016), em sua análise, atualiza a discussão empreendida por Fanon (1968) sobre o que talvez seja a consequência mais alarmante da colonização: o estabelecimento de um mundo dividido entre os que devem/podem viver e os que devem/podem morrer. Essas zonas de morte-vida são demarcadas conforme interesses econômicos que colaboram para a manutenção das hegemonias políticas e culturais desenhadas desde a colonização e reconfiguradas na contemporaneidade. Nesse sentido, a colonização funcionou como um ensaio da aplicação do necropoder – que tem sido operacionalizado de maneiras mais amplas e aterrorizantes na contemporaneidade.

Para pensar o conceito de necropolítica à luz da realidade brasileira, podemos dialogar com as contribuições que Ferreira (2020), cujo olhar se direciona para apresentar uma minuciosa exposição de dados e estatísticos que comprovam o assombroso cenário da violência policial no Brasil. Ferreira (2020, p. 27) sustenta que “qualquer consideração histórica sobre o caráter necropolítico da Modernidade Ocidental deve tomar a escravidão racial moderna como interface análise”. Com isso, empreende uma análise sobre o que ele caracteriza como uma guerra racial de alta intensidade, que é “o tipo peculiar de situação de *violência generalizada* (MIR, 2004) que caracteriza os padrões de mortandade no Brasil nos últimos 30 anos” (Ferreira, 2020, p. 181). Ainda destaca que:

Formações sociais de terror baseadas na Necropolítica não são experiências históricas de um passado distante ou específica da modernidade ocidental (MBEMBE, 2003). Contemporaneamente o Estado tem utilizado táticas de ocupação colonial, dentro e fora de fronteiras nacionais, combinando uso militar de tecnologias, táticas de cercos, sítios, expulsão e captura em massa de grupos populacionais racializados, como recurso civilizacional de manutenção da soberania (MBEMBE, 2003). A militarização da vida cotidiana através do que Mbembe (2003) chama de *belicismo infra-estrutural*, tem instituído em diferentes partes do Globo verdadeiros *estados de sítio* (MBEMBE, 2003). A política nesse contexto é implementada a partir de uma noção de guerra a inimigos internos; que mesmo juridicamente sendo cidadãos permanecem em permanente *estado de sítio* (Ferreira, 2020. p. 29).

Esse cenário de guerra, no Brasil, impacta não apenas em morte física, mas na criminalização cultural das pessoas das periferias e das práticas culturais próprias dessa territorialidade. Dessa forma, podemos compreender que a *necropolítica* e a *guerra racial de alta intensidade* são conceitos que evidenciam a cultura da violência colonial na contemporaneidade brasileira, na medida em que a racialidade é o enquadramento desse cenário de morte física e de apagamento cultural.

Dessa forma, confrontar a cultura da violência colonial, é enfrentar o racismo estrutural e, portanto, reconhecer como se reorganizam em novos arranjos a velha estrutura moderno/colonial na/atraves da linguagem e suas manifestações na vida social-cultural-política. Os três conceitos acima discutidos: colonialismo interno, colonialidade e necropolítica, são articulações teóricas cujas discussões que suscitam são extremamente relevantes e produtivas para uma perspectiva crítica na análise das sociedades contemporâneas que viveram a dominação colonial. Tais conceitos não são partes de uma mesma tradição de pensamento, mas o intento de trazê-los aqui foi evidenciar múltiplos caminhos nos quais são possíveis pensar a contemporaneidade desse *continuum* de dor que representa o racismo e suas manifestações. A partir de tais conceitos é possível reiterar que, se já não podemos mais falar em regime colonial ou em escravidão tal qual o modelo aplicado a cerca de 500 anos atrás, é possível, no entanto, reconhecer as dinâmicas racistas que operam no contexto contemporâneo brasileiro e que refletem a persistência e o enraizamento da cultura da violência colonial, que do passado ao presente tem sido meio de precarização da vida, sobretudo, das camadas populacionais mais pobres e racializadas como não-brancas. Assim, ao pôr em evidência a cultura da violência colonial que se espalha em todos os âmbitos sociais e culturais brasileiros, revelam-se tensões que nos colocam diante do desafio descolonial.

2.5 O projeto descolonial: encruzilhada entre lutas e teorias.

Seguindo os rastros do pensamento descolonial, Cusicanqui (2010b) propõe uma atenção profunda e sensível às práticas culturais, políticas e, também, às palavras, pois uma característica que ela destaca a respeito dos contextos em que operam o colonialismo interno é que “as palavras se convierteron en un registro ficcional plagado de eufemismos que velan la realidad en lugar de disignarla” (Cusicanque, 2010b, p. 19). Dessa forma, ela alerta para os perigos contidos na retórica de igualdade e cidadania, em que os governos e projetos políticos atuais sustentam a ideia de uma sociedade multicultural, mas que revelam um discurso vazio e sem correspondência na prática, oferecendo uma “inclusion condicionada” e de “segunda clase, que moldea imaginários e identidades subalternizadas al papel de ornamentos o masas anônimas que teatralizan su propia identidad” (Cusicanque, 2010b, p. 60), mantendo e, ao mesmo tempo, encobrendo uma realidade desigual. Dessa forma, a autora argumenta que “no puede haber un discurso de la discolonizacion, una teoria de la descolonizacions, sin una practica descolonizadora” (Cusicanque, 2010b, p. 62), portanto propõe um compromisso real e profundo com uma

transformação social, cultural e epistêmica que possibilitem “articular pactos sociales inclusivos, refundar la democracia, hallar salidas productivas soberanas, y articular la diversidad de un modo inédito y descolonizado” (Cusicanque, 2010a, p. 68).

Outra contribuição para pensar a luta contra os efeitos e permanências da colonialidade é a contribuição de intelectuais que produzem a partir do grupo Modernidade/Colonialidade, cujas sistematizações tratam sobre o colonialismo e seus desdobramentos em termos de dominação contemporânea, reinterpretando discussões que giram entorno da questão colonial e reelaborando conceitos que a partir de distinções linguísticas que visam demarcar contextos políticos/econômicos e epistemológico. Sendo assim, diferenciam: colonialização/colonialidade e descolonização/decolonialidade. A distinção conceitual entre esses pares conceituais, se funda no sentido político aplicado a ideia de colonização/descolonização e um enfoque epistemológico que subjaz na ideia de colonialidade/decolonialidade.

A abordagem do conceito de decolonialidade tem informado sobre a necessidade de enfrentar um sistema que molda subjetividades colonizadas e a abalar as estruturas do poder hegemônico euro-ocidental e sua vocação racista e totalizadora. Tal projeto exige, portanto, uma desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) e/ou um pensamento fronteiriço (Mignolo, 2003) que possibilitem o aprendizado a partir de outras perspectivas de relação com mundo – sobretudo a partir das experiências dos povos subalternizados pelo programa moderno/colonial, inclusive com suas formas de produzir saber e (re)existência. Nesse sentido, o grupo modernidade/decolonialidade tem proposto um giro decolonial, que implica um movimento em busca por um reposicionamento político/epistemológico. A respeito dessa discussão Maldonado-Torres (2020) pontua que:

A mais básica expressão do giro decolonial está o nível da atitude, levando à formação de uma atitude decolonial. O condenado, como entidade que é criada no cruzamento da colonialidade do saber, poder e ser, tem o potencial de se distanciar dos imperativos e normas que são impostos sobre ele e que buscam mantê-lo separado de si (Maldonado-Torres, 2020, p. 44).

Muito embora, a distinção proposta pelo grupo Modernidade/Decolonialidade seja didática, no sentido de explicitar uma diferença entre a força política do regime colonialista e a força epistemológica da colonialidade, acredito que o termo descolonização, conforme proposto e discutido pelo amplo espectro de teóricos africanos, latino-americanos e caribenhos, abarca as dimensões do passado colonial e a persistência dessa matriz de poder na contemporaneidade. Também penso que ao propor essa distinção o grupo Modernidade/Decolonialidade gera uma espécie confusão conceitual, pois

desconsidera que o termo descolonização já vinha sendo amplamente usado na literatura científica, informando não apenas contexto político, mas também abarcando aspectos epistemológicos/culturais. Ademais, os(as) teóricos(as) do grupo Modernidade/Decolonialidade vem sendo amplamente citados(as) nos trabalhos acadêmicos, sobretudo nos últimos anos, o que é de extrema importância para a visibilidade da crítica ao colonialismo, muito embora a adoção dessa perspectiva teórica sem o conhecimento histórico do legado do pensamento social latinoamericano, caribenho e africano representa um prejuízo epistemológico e, por vezes, racista, uma vez que grande parte dos intelectuais que compõe o grupo Modernidade/Colonialidade são pessoas brancas que escrevem desde academias do norte global.⁴⁸

Dessa forma, ao longo da escrita dessa pesquisa, opto por abordar o conceito de descolonização – com o “s” – pois, quero valer-me da potência conceitual proposta por Aime Cesaire (2020), Fanon (1968), Cusicanque (2010a), entre outros(as) pioneiros desse debate. Quero contribuir na difusão e continuidade dessa tradição de pensamento que apresenta perspectivas importantes e, ainda, pouco exploradas. Apesar disso, não ignoro e, por isso, busco dialogar com as contribuições formuladas pelo grupo de pesquisa Modernidade/Decolonialidade, afinal, embora não adote a distinção descolonização/decolonização, acredito que há muita potência argumentativa nas ideias de colonialidade do saber, do poder e do ser entre outros conceitos formulados no âmbito desse grupo de pesquisa.

Por fim, a argumentação sustentada até aqui tem por objetivo destacar que, se a colonização como sistema econômico-político não existe mais, sabemos, no entanto, que a descolonização no sentido epistemológico não se completou. Os novos sistemas políticos-econômicos que sucederam o colonialismo não deram conta da dívida histórica que foi acumulada em séculos de exploração e escravidão. Nesse sentido, a sociedade pós-colonial manteve sua estrutura injusta e racista praticamente intacta. A reforma

⁴⁸ Riviera Cusicanqui em seu livro *ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* relata um caso em que ao submeter seu artigo para uma publicação foi convidada a conhecer o arcabouço teórico do grupo Modernidade/Decolonialidade, como se, as opções teóricas que ela fez para construir sua argumentação não fossem válidas, sendo ela própria uma referência na discussão. Também vivenciei uma situação em que num artigo enviado para publicação utilizei o termo descolonização e foi sugerido que eu utilizasse o termo decolonialidade a partir da leitura das produções dos teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade, como se as opções teóricas que eu fiz fossem necessariamente decorrente de um desconhecimento de tal arcabouço teórico sugerido. No entanto, quando utilizamos os teóricos da modernidade/colonialidade não somos necessariamente convidados(as) a conhecer outros(as) pesquisadores(as). Situações como essa são problemáticas porque inevitavelmente gera uma padronização das argumentações e reforçam a marginalidade e desconhecimento de outros caminhos conceituais.

agrária, a demarcação de terras, as políticas de democratização da educação foram e ainda são insuficientes no sentido de reparar as marcas profundas do colonialismo no imaginário social.

As lutas descoloniais entendidas aqui de modo amplo, constituem exemplos de organização e resistência, memória de que é através da luta que se avança. A mudança radical de paradigma proposta por Fanon (1968) como um projeto descolonial é um horizonte de luta e utopia que nos convida a caminhar, e que deve, portanto, ser construída frente aos efeitos do da violência colonial, do colonialismo interno, das colonialidades do saber, do ser, do poder e do necropoder.

Conforme demonstrado neste capítulo a cultura da violência colonial é elemento estruturante das relações sociais nas nações que se formaram no pós-independência – incluso aí o Brasil. As instituições sociais (Família, Estado, Escola) formadas nesse bojo são tensionadas e/ou constituídas por essa influência. Nesse contexto, a descolonização é um empreendimento amplo que precisa abarcar a totalidade da vida, e dever ser construída nas esferas das relações interpessoais, da política e da educação.

3. INCORPORANDO NOVOS FAZERES PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIAL E INTERCULTURAL

Nesta seção penso o campo da educação tendo como cenário a realidade social do Brasil, levando em conta as tensões coloniais que atravessam e dão contorno a diversos problemas estruturais na sociedade brasileira e que afetem diretamente a elaboração das políticas públicas para o campo educacional. É a partir do olhar para as questões sociais que reflito sobre os desafios para implementação de projetos educacionais que fomentem a sensibilidade intercultural e estejam alinhados com um propósito descolonial. A compreensão da problemática social/cultural abordada nesta pesquisa é o ponto de partida para a criação de um cenário epistemológico, desde o qual se possa pensar sobre as questões educacionais e projetos político-pedagógicos para o campo do ensino linguístico. Assim, apresento os conceitos de descolonização e interculturalidade em intersecção com o ensino/aprendizado de língua para fundamentar esta discussão.

3.1 O campo da educação: os problemas estruturais e os desafios de agora

A educação é uma dimensão fundamental no processo de socialização humana. É através da relação de ensino-aprendizagem que o ser humano aprende a ser e estar no mundo, descobrindo sua individualidade, bem como se percebendo parte de uma comunidade maior. Nesse sentido, a educação é, também, o processo pelo qual o indivíduo incorpora saberes, práticas e valores que o inserem num determinado coletivo e o prepara para assumir papéis e funções sociais. Sodré (2012, p. 16) nos lembra de que “educar é socializar, individualizando, isto é, inscrever a criança no ordenamento social desejado e depois criar condições cognitivas e afetivas para sua autonomia individual como adulto”. Assim, o processo educativo compreende o ensino-aprendizagem de conceitos e técnicas, mas, também, fortalece os aprendizados para a convivência em sociedade.

O conceito de educação abarca uma diversidade de práticas, sejam aquelas ligadas a processos iniciáticos, ritualísticos e culturais, nos quais se aprende a partir da atualização de uma cena tradicional, da convivência e dos símbolos; À, até mesmo, o ambiente escolar formal, tal qual conhecemos hoje, com suas múltiplas configurações, cuja dinâmica se realiza no aprendizado e exercício de técnicas, normas e conteúdos sobre diversos campos do saber e sobre a vida em sociedade. (Brandão, 1981), (Sodré, 2012).

Não existe uma única forma de ser e estar no mundo, assim como não existe uma única forma de ensinar e aprender. Mas, se educar é uma prática que pode se realizar de diversas formas, a escolha de um modelo/concepção de educação em detrimento de outro(a) é fruto de decisões políticas/culturais. Por isso, o campo da educação não está alheio à esfera do poder. Nesse sentido, concordo com Streck (2010, p. 9) quando afirma que “a educação não se dá fora dos conflitos e das tensões da vida concreta e pressupõe opções fundadas em projetos de sociedade e de visão de homem e mulher”. Dessa forma, não existe educação neutra, uma vez que selecionar conteúdos e as formas de abordá-los em sala de aula é um processo de escolha e exclusão, portanto, intencional. (Freire, 2019).

Assim, o que está em questão é se os projetos educacionais que orientam o dia a dia das escolas são democráticos, interculturais, fomentam o respeito às diversidades, a criticidade, a criatividade, a cidadania e a liberdade ou são projetos monoculturais, mecanicistas, voltados para uma formação acrítica, que busca atender apenas às demandas do mercado de trabalho, fechando os olhos e/ou reforçando problemas sociais ligados à diversidade.

Nesse sentido, a formação humanizada na educação é um desafio, sobretudo, quando colocadas em perspectiva com visões de mundo monoculturais e capitalistas, que buscam a produtividade e uma eficiência ligada apenas à produção de bens de consumo e a uma globalização voltada para padronização e massificação da cultura. Não à toa a metáfora da educação como um investimento é tão presente no imaginário da nossa sociedade, que visualiza a educação como uma forma de garantir retornos financeiros.

Decerto, não estou negando a importância da educação que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências que garantam o bom desempenho profissional, seja em qual área for, afinal, o trabalho é uma dimensão importante da vida humana. Ademais, o próprio processo de educar para um conhecimento técnico deve ser realizado de maneira reflexiva, de forma a garantir que não se perca de vista os valores humanos, a capacidade de elaborar soluções para as demandas advindas das tarefas laborais, bem como uma reflexão constante sobre os modos e condições de trabalhos e formas de contrapor práticas de exploração do ser humano e da natureza.

No entanto, é um erro reduzir a importância da educação à inserção do jovem no mundo do trabalho, pois certamente, o processo educacional tem muito mais a oferecer. Em geral, são as dimensões da formação crítica e humanizadora, que normalmente são mais negligenciadas nos planejamentos pedagógicos e projetos educacionais, que em boa parte do tempo privilegiam os conteúdos trabalhando-os de forma descontextualizada.

Do período colonial ao Brasil de hoje, foram muitos os projetos direcionados a pensar e intervir no campo da educação. Não é meu objetivo aqui reconstituir a história da educação no Brasil, seus momentos, marcos legais, projetos, avanços, retrocessos, contextos políticos e seus principais pensadores. Afinal, há uma vasta bibliografia que se dedica a esse registro. (Saviani, 2010). Entretanto, acho importante destacar que a educação no Brasil sempre foi pensada e planejada a partir de interesses políticos, sendo, portanto, um campo de permanente disputa. E, em grande parte, essa disputa se dá, porque a escola é um espaço propício para a formação de valores e, também, um espaço de preparação para vida social, em especial, para o mercado de trabalho. Por esse motivo, interesses políticos, econômicos, seguem, muitas vezes, sendo os principais parâmetros para a definição dos projetos educacionais. A esse respeito, Branco, Branco, Iwasse e Zanatta (2018, p. 48) argumentam que:

O campo educacional brasileiro sempre foi um campo permeado por disputas entre diferentes segmentos, sobretudo, com interesses antagônicos. Nesse sentido, tivemos que a ampliação da educação pública para as massas foi marcada pelos discursos desenvolvimentistas acompanhados por interesses da elite dominante. Atualmente, a disputa que envolve o campo educacional tem se intensificado no contexto das políticas neoliberais e nos interesses do empresariado e do capital. O cenário que se apresenta conduz a formação do cidadão por caminhos contrários à emancipação do sujeito, de tal modo que a formação crítica e emancipatória perdeu espaço no campo educacional. Por outro lado, a formação de indivíduos que atendam aos interesses mercadológicos, suprimindo a mão de obra flexível e barata, necessária para a mais valia, tem se consolidado vertiginosamente.

As lutas em defesa de projetos educacionais democráticos, assim como, iniciativas populares que realizam trabalhos de educação comunitária como alternativas a precarização da educação pública e/ou em contraponto a uma educação monocultural foram e continuam sendo protagonizadas, majoritariamente, pelos movimentos sociais e/ou setores acadêmicos progressistas. Esses atores sociais apontam demandas para a elaboração de políticas públicas no campo da educação, apresentam modelos alternativos ao *statu quo*, além de elaborar argumentos que evidenciam a importância de se avançar na democratização de um projeto educacional que atenda aos diversos interesses da sociedade civil, atentando para a diversidade e inclusão como parâmetros *suleadores*.

A educação no Brasil, hoje, está no centro de debates importantes⁴⁹ e vem passando por intensas transformações, que delineiam novos problemas e grandes desafios. Então, diante desse cenário da educação, cabe refletir: que tipo de pessoa as escolas estão formando? Quais sensibilidades estão sendo potencializadas nas escolas de hoje? Que mundo do trabalho o jovem de hoje irá encontrar? O jovem de hoje é incentivado a entender/participar das discussões políticas? Quais são os principais dilemas sociais-culturais-psíquicos das juventudes de hoje? Será que a escola forma para aceitar o mundo ou forma para interagir criticamente com o mundo? Onde ficam as questões concernentes à diversidade na escola de hoje?

Como sabemos o fim do regime colonial não implicou uma abertura para diversidade cultural e uma configuração justa de convivência entre as diferenças, bem como não colocou fim no projeto monocultural imposto pela perspectiva ocidental de mundo. A educação nesse contexto foi e ainda é um espaço em disputa. Séculos após o fim do colonialismo enquanto regime administrativo, a diversidade é uma questão latente na configuração da sociedade brasileira, que somada aos novos desafios impostos pelo capitalismo e pela ideologia neoliberal, se colocam como dificuldades a serem enfrentadas pela sociedade como um todo, e pela educação, em específico. Não à toa, tem sido a partir dessas tensões – coloniais, capitalistas e neoliberais - que muitas pesquisas no âmbito da educação têm se debruçado. (Gomes, 2011/ 2012), (Miranda, 2020), (Esquinsani, Cruz Sobrinho, 2020) (Candau e Oliveira, 2010).

Como se sabe, o mundo globalizado, o neoliberalismo e o capitalismo como política econômica/ideológica acentuam desigualdades sociais, reforçam precariedades de direitos, acentuando o abismo de incertezas que tem caracterizado os contextos contemporâneos. Assim, o racismo, o machismo, a lgbtqui+ fobia, o capacitismo, e tudo que impede a escola de ser um espaço social diverso são questões que caracterizam os desafios da educação hoje. Ou seja, um desafio que nos coloca diante da necessidade de construir um espaço em que seja possível se relacionar com o outro, numa experiência de aprendizado, respeito, troca, superando a irracionalidade das fobias e suas consequências danosas para a vida social. Nesse sentido, Streck, Adams e Moretti (2010, p. 27) apontam que:

A devolução do sonho aos “condenados da terra” (cf. FANON, 1979), através das lutas que passam essencialmente pelas

⁴⁹ As discussões sobre o novo ensino médio, a nova BNCC, a militarização da educação, são temas que tem estado no centro dos debates das pesquisas que refletem sobre os desafios da educação contemporânea.

questões de classe, etnico-raciais e relações de gênero, inscreve-se também na esteira dos caminhos da educação emancipadora para superar as heranças da colonialidade do poder e do saber. Trata-se de um processo de muitas frentes em construção articulado coletivamente por inúmeros educadores e educadoras engajados.

Se a diversidade é uma realidade incontornável, a dificuldade de se construir práticas educativas que fomentem a inclusão e a diversidade está fundada num racismo estrutural, o qual ainda está profundamente entranhado nos modos de ser, pensar e praticar a educação. Por isso, um dos focos de atuação da luta descolonial é o campo da educação e do saber.

Afinal, se de fato é importante pautar mudanças políticas, é, igualmente, fundamental potencializar transformações epistemológicas da sociedade para que o novo cenário oriundo das transformações possa ser um espaço de bem-viver. Nesse sentido Streck, Adams e Moretti (2010, p. 21) destacam que “com veemência Jose Martí, Simón Rodriguez, Frantz Fanon, assim como outros, defendem o desenvolvimento de um conhecimento próprio ao entenderem que a verdadeira independência deve ir além das formas e troca de imperadores e governantes”. Para tanto é preciso que se encare o cenário cultural oriundo do processo histórico colonial, visualizando a diversidade como uma realidade, e que dessa constatação se construa pontos de intersecções onde diálogos humanizados possam ser tecidos em prol de uma humanização das relações. Ainda em diálogo com as perspectivas apresentadas por Streck, Adams e Moretti (2010, p. 23) é possível pensar que:

Para “escavar” uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos, é necessário partir do encontro contraditório, mas indissociável, entre cultura européia, indígena e africana. (...) questionando, contudo, a lógica da monocultura eurocêntrica e abrir caminhos para outros paradigmas.

É fato que, apesar dos projetos educacionais que são elaborados desde acima, existem experiências pedagógicas, elaboradas desde abaixo, que incorporam práticas anti-hegemônicas, desafiando as estruturas do sistema monocultural e construindo possibilidades descoloniais e interculturais. Assim, concordo com Streck, Adams e Moretti (2019, p. 15) quando sinalizam que:

As raízes para os problemas latino-americanos têm explicações e interpretações nos mais de 500 anos de relações de subordinações e feridas abertas com o colonialismo europeu coexistentes às resistências epistêmicas e pedagógicas e lutas emancipatórias. A perspectiva histórica permite que a educação seja melhor compreendida em sua

relevância praxica, originando conhecimento novo na prática e na teoria.

Dessa forma, é importante lembrar que “a declaração de independência política não foi acompanhada de emancipação educativa. Entretanto, isso não é tudo. A América Latina é fruto de heranças coloniais, mas ao mesmo tempo de resistências” (Streck, Adams e Moretti, 2010, p. 23). Assim, é preciso não perder de vista as experiências de educação descolonial já desenvolvidas amplamente em diversos contextos sociais por todo o território de Abya Ayala. As coletâneas *Fontes da Pedagogia Latino Americana* (2010 e 2019) sistematizam importantes contribuições para o campo da educação crítica, popular, descolonial, com inúmeros exemplos de práticas e educadores(as).

Quando pensamos o contexto brasileiro, é imprescindível lembrar do educador Paulo Freire que tem um lugar especial na história da educação com grandes contribuições para a pedagogia crítica e libertária. Além disso, poderíamos destacar as contribuições apresentadas por Santos e Luz (2007), Vanda Machado (2017a; 2017b; 2019), Rosa (2019), Santos (2019), a Ferreira (2021), Andrade (2021), Kambeba (2020) entre outros intelectuais brasileiros que pensam o campo da educação a partir do desenvolvimento de experiências com forte potencial descolonial em educação. O repertório é grande, como destaca Rosa (2019, p.101): "O novelo vem de longe e vai adiante. Às vezes parece que vai romper, se enrosca, mas seus sinais são fortes, sutilmente encontramos sua ponta. Assim segue o desenrolo”.

Assim, é importante reconhecer o contexto social que nos envolve, percebendo as sutilezas que formam e conformam os padrões culturais hegemônicos e contra-hegemônicos. Entender o funcionamento da nossa sociedade é fundamental para pensarmos uma atuação no âmbito da educação que esteja conectada com nossa realidade e com os desafios que ela impõe. Ademais, acredito que o espaço educacional pode/deve ser espaço de questionamento, reflexão, sensibilização e ação. Nesse sentido, entendo que propor práticas pedagógicas atravessadas pela intencionalidade descolonial e que promova a sensibilidade intercultural é imperativo em nossa sociedade, ainda tão marcada pelas consequências do projeto colonial.

É fato que a educação por si só não é suficiente para promover a descolonização, mas com certeza, é um espaço potente para fortalecimento desse projeto. Pois, formar pessoas preparadas para interagir no com o mundo de uma forma crítica e ativa é fundamental para a pulsão descolonial no seio das práticas sociais e culturais. Nesse sentido, é importante destacar que o grande potencial da educação está no fato de que,

mais que um lugar de aprendizados de técnicas, teorias e/ou conhecimentos práticos, o processo educativo é um grande formador de subjetividades. Sendo lugar privilegiado onde se pode transmitir valores e princípios culturais.

Por isso, a educação, em nossa sociedade, é um lugar de tensão, de disputa e de jogos de interesses. É nesse “jogo de dentro, jogo de fora”⁵⁰ onde os movimentos sociais têm estabelecido embates e disputas na defesa de uma educação pública de qualidade, que atenda aos princípios da democracia, que incorpore valores e princípios da cultura afro-brasileira e indígena, alicerçada em práticas educativas libertárias que pavimentem os caminhos para formação de homens e mulheres críticos(as), criativos(as), sensíveis e empáticos à diversidade. O conceito de interculturalidade aplicado ao campo da educação tem proposto caminhos profícuos, no sentido de ser um campo aberto para a experimentação de alternativas comprometidas com o projeto político da descolonização.

3.2 Interculturalidade como modo de ação descolonial: a educação como chão para transformações possíveis.

A colonização transformou a diversidade cultural/racial no centro irradiador de tensões sociais, criando um problema estrutural ao instituir hierarquias baseadas na racialização. A partir desse contexto, a perspectiva descolonial, conforme argumentei no capítulo dois desta pesquisa, caminha rumo a um horizonte de enfrentamento político e epistemológico contra o sistema-mundo moderno/colonial. Luta que em termos objetivos significa a busca pela superação de um mundo fissurado pelos binarismos, livre das amarras do racismo, um mundo justo para todos. Nesse intento, a interculturalidade tem sido instrumento teórico/prático para potencialização do projeto descolonial. Walsh (2014, p. 53) informa que:

El interculturalizar y de(s)colonizar van, em este sentido, de la mano, la comprensión de este era que la descolonización requería el proceso y proyecto de la interculturalización. Es decir, requería construir relaciones entre pueblos, conocimientos, cosmovisiones y maneras de estar en y con el mundo baseadas en condiciones de respeto, dignidad e igualdad, así transgrediendo la hegemonía, dominación e imposición capitalista, eurocêntrica, occidental y neoliberal, y encaminando cambios a nivel político-estructural como también epistémico-existencial.

O prefixo *inter* significa aquilo que está entre, refere-se, portanto a vínculos, aquilo que liga e conecta. Portanto, interculturalidade diz respeito à relação entre culturas.

⁵⁰ Trecho de um corrido (música cantada durante o jogo de capoeira).

Nesse ínterim, tendo como ponto de partida o desafio que a diversidade impõe às relações humanas, sobretudo em contextos historicamente marcados pela cultura da violência colonial, é possível afirmar que a centralidade do conceito de interculturalidade está na proposição de um novo modo de relação entre povos/culturas que se realiza a partir de interações que possibilitam aprendizados mútuos e trocas justas, atravessadas pelo direito fundamental ao respeito às experiências individuais e coletivas que dão forma as matrizes culturais no seio das nações modernas oriunda de processos coloniais. Walsh (2010, p. 221) informa que:

la interculturalidad ha venido apuntando a lo largo de estos años hacia un proyecto y proceso social, político, ético y también epistémico. Un proyecto y proceso con miras hacia la refundación de las bases de la nación y cultura nacional – entendidas como homogéneas y monoculturalmente - para no simplemente sumar la diversidad a lo establecido, sino repensar y reconstruir haciendo que lo intercultural – y el trabajo de interculturalizar - sean eje y tarea centrales.

Vale destacar que o conceito de interculturalidade nasce no contexto dos debates e lutas promovidas por povos indígenas de Abya Yala, para criticar a postura assimilacionista do Estado, que reincidentemente tenta apagar as identidades/línguas/culturas indígenas em prol de um projeto de nação fortemente vinculada à cultura colonial. Esse conceito, também, ganhou força no âmbito das lutas dos povos negros, sobretudo a partir do questionamento do mito da democracia racial e dos projetos de branqueamento. (Walsh, 2014).

Walsh (2014) alerta para a apropriação desse conceito por parte de governos e de instituições políticas e financeiras do capitalismo global que utilizam a retórica da diversidade de forma superficial para enfeitar seus discursos. Nessa perspectiva se promove ações que visam gerar uma falsa ideia de harmonia social, e, ao passo em que se reconhece a diversidade, não se combate às hierarquias raciais/culturais. Por isso, esses projetos não afetam ou transformam as estruturas de dominação e hierarquização latentes na sociedade, sendo a diversidade apenas um recurso retórico, vazio de políticas públicas, de descolonização epistemológica e de reparação histórica que fomentem e valorizem de fato a diversidade cultural. Walsh (2014) vai chamar essas propostas de interculturalidade funcional, que se caracteriza por ser:

Una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; pretende “incluir” los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad regido no por la gente sino por los intereses del mercado. Tal estrategia y política no busca ni le interesa transformar las estructuras sociales racializadas; más bien su objetivo es administrar la diversidad ante de lo que esta visto como el peligro de

la radicalización de imaginarios y agenciamiento étnicos. Al posicionar la razón neoliberal –por supuesto moderna, occidental y (re)colonial– como razón única, hace pensar que su proyecto e interés apuntalan al conjunto de la sociedad y a un mejor vivir (Walsh (2014, p. 8).

Dessa forma, quando penso a interculturalidade neste trabalho a defendo numa perspectiva crítica tal como apresentada por Walsh (2014). Assim, comungo com a percepção da interculturalidade com um modo de ação, fincado no compromisso de trazer para prática experiências em que se potencialize o contato com uma diversidade de culturas, de línguas, de cosmovisões, no esforço de construir diálogos criativos e aprendizados relevantes, instituindo a possibilidade de que as diferenças coexistam num espaço social mediado pelo respeito e pelo bem viver de todos. Por isso, comungo com a perspectiva sustentada por Candau (2008, p. 52) quando afirma que:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Dessa forma, interculturalizar não significa construir ações voltadas para diluição das diferenças em prol de uma sociedade igual, homogênea. Ao contrário, a interculturalidade pretende reforçar a ideia de que um mundo diverso é necessário e possível, um ecossistema de existências mutuamente interessadas no bem-viver. Para tanto, o projeto intercultural firma e afirma zonas de contato, de trocas, de relações, como espaço de potencialização da humanidade, pautados numa justiça social, cognitiva e epistemológica. Ainda, Walsh (2008, p. 140) lembra que:

La interculturalidade em cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerância y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, mas bien, un processo y proyecto social e político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida em general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y espiritualidade, entre otras.

Assim, enquanto enquadramento conceitual, a interculturalidade é uma teoria que se volta para a prática. Pois, preocupa-se em pensar e sugerir posturas, ações, formas de ser e estar no mundo. Por isso, esse conceito encontra potência no campo da educação,

visto que através do ensino-aprendizagem é possível mobilizar a sensibilidade intercultural.

Nesse ínterim, uma pedagogia intercultural deve, necessariamente, trabalhar com o campo da sensibilidade, pois a mobilização desse conceito exige que, na prática, nos deixemos afetar pelo outro. Ou seja, é preciso perceber o outro na singularidade dos saberes próprios de sua experiência cultural e de suas histórias pessoais e coletivas. Nesse sentido, a interculturalidade nos convoca a acessar o novo como aquilo que amplia o olhar para o mundo, como aquilo que contribui para ampliação da nossa humanidade e do nosso pertencimento a um ecossistema diverso e pluriversal. Para Moujan (2020, p. 39) uma pedagogia intercultural deve propor:

Estratégias de intervenção criativas e inventivas. Intervenções políticas que possam, nos espaços cotidianos de fazer educativo, dar lugar à imaginação, aos sentimentos, à história singular e plural ao mesmo tempo que dá espaço ao pensamento, à criação e à reflexão. Uma(s) pedagogia(s) como ruptura e novidade, eleição e decisão política, que entenda que o poder-saber não o é algo conquistado ou a conquistar e sim algo que se exerce, para que certas ações efetivas estruturam o campo de outras ações possíveis, que algo diferente ocorra, que se reorganize o existente de uma maneira diferente.

A educação, como espaço de disputa, é espaço profícuo para que a interculturalidade seja promovida. Vale lembrar que a luta por uma educação antirracista e aberta a diversidade tem constituído a pauta de movimentos sociais indígenas, negros, dos povos do campo, das periferias etc. Se por um lado são grandes os desafios que se apresentam para concretização de uma educação intercultural, por outro lado, a interculturalidade vem sendo amplamente debatida e aplicada em contextos diversos. Assim, é preciso destacar que a educação intercultural é um projeto em construção, que não apresenta formulas prontas e absolutas, mas, constitui um espaço para experimentação(ação).

Nesse sentido, a abordagem intercultural para o ensino de língua, é uma perspectiva teórica-metodológica de extrema relevância para a delimitação de caminhos pedagógicos críticos. (Mendes, 2008), (Leroy e Sobrinho, 2012). Acredito que tal discussão é um importante recurso que nos prepara para gingar diante as adversidades que surgem no fazer pedagógico do professor(a) de língua que adentra ao jogo da educação, oferecendo repertórios para um diálogo descolonial e intercultural em sala de aula.

O aprendizado da ginga exige prática, esforço e dedicação. Na capoeira dedicamos horas ao treinamento corporal e mental que nos prepara para a interação no

jogo através de repertórios de movimentos de ataque e defesa. Na educação não seria diferente, é preciso preparar-se, munir-se de um arsenal legal, buscando leis que subsidiem nossas práticas, selecionando materiais e pesquisas que forneçam subsídios para o dia a dia da sala de aula, experimentando, adaptando, criando de forma contextualizada com a sala de aula e as demandas que elas trazem. Sobretudo, estando alinhada teoricamente com concepções de língua que nos dê a possibilidade de trabalhar com diferentes aspectos e dimensões da linguagem.

Leroy e Sobrinho (2012), a partir da leitura da obra de Gimenez (2002), destacam como aspectos da Abordagem Intercultural: 1) a compreensão da cultura como modo de ver o mundo, 2) a língua como cultura e 3) o ensino como um espaço intermediário de contato e interação. Nesse sentido, a respeito do ensino de língua a partir da Abordagem Intercultural concordo com Leroy e Sobrinho (2012, p. 5) quando refletem que “a língua permite ao ser humano não apenas satisfazer a sua necessidade de comunicação, mas também realizar a sua comunhão com o outro, criando um clima favorável à coexistência, ao intercâmbio, ao diálogo e à solidariedade”.

Ademais, para Mendes (2008) a Abordagem Intercultural ocorre a partir da mobilização de ações culturalmente sensíveis, que promovam as relações entre sujeitos-línguas-culturas. O ensino de língua, nesse contexto, é pensado como uma preparação/sensibilização para “ser e agir de modo crítico, autônomo e criativo” (Mendes, 2008, p. 59). Não se trata da veiculação de informações geográficas, de costumes e manifestações artísticas. Na verdade, a abordagem intercultural promove um olhar contextualizado por aspectos políticos/históricos/culturais, que no campo do ensino de língua significa pensar a língua em uso, situada, e nos seus falantes/usuários como sujeitos atuantes. Mendes (2008, p. 73/74) orienta que:

Através da criação de um diálogo entre culturas, no qual a troca e análise de experiências, o respeito às diferenças, a intersubjetividade tenham lugar, é possível construir um espaço de um terceiro tipo, formado pela intersecção das experiências de professores e aprendizes, formado em parte pelas interpretações de mundo de cada um e de todos ao mesmo tempo, da comunhão de vontades, desejos, anseios; da busca pela descoberta de um lugar no qual (con)viver com a diferença seja a porta para que as diferentes vozes possam ser ouvidas.

De forma resumida, a Abordagem Intercultural apresentada por Mendes (2008) tem como característica: 1) a língua entendida como cultura e como lugar de interação, 2) abordagem com foco no sentido, 3) utilização de materiais culturalmente significativos e autênticos, 4) integração das competências linguística-comunicativa, gramatical,

sociolinguística, textual-discursiva, estratégica, implícita e intercultural, 5) promoção do diálogo entre culturas e a agência humana 6) utilização de avaliações críticas, processuais e retroativas. Assim, Mendes (2008, p. 60-61) reforça que a Abordagem Intercultural é:

Força potencial que pretende orientar ações de professores, alunos e outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e avaliação de aprendizagens, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas.

Essa abordagem informa muito sobre a possibilidade de um fazer pedagógico diferente, que vá além do ensino da técnica, da norma e do conteúdo. Mendes (2008) considera que o professor(a) é figura de grande relevância no processo pedagógico, afinal é ele(a) quem conduz, media, facilita o ensino-aprendizagem, as experiências e as relações constituídas nesse ínterim. Assim, reforça a importância de que a formação de professores seja realizada através desse diálogo íntimo entre teoria e vivência. Ademais, pensar no docente como um agente da interculturalidade implica a necessidade de pensar e promover processos de formação para que tal perspectiva possa ser conhecida e difundida.

Outro aspecto relevante que contribui para a implementação da abordagem intercultural no ensino de língua diz respeito aos materiais didáticos utilizados, que podem favorecer esta abordagem quando elaborados tendo em vista o fortalecimento da ideia de língua como cultura. Leroy (2012) destaca a importância do livro didático como objeto cultural importante na dinâmica da educação linguística. Nesse sentido, a criação e difusão de materiais didáticos que deem suporte ao desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas na abordagem intercultural podem contribuir fortemente para a consolidação de uma sala de aula mais crítica, criativa e preparada para interagir em contextos de diversidade cultural.

3.3 Interculturalizar e descolonizar: verbos mobilizadores um fazer pedagógico contra-hegemônico.

“Como faço isso?”. “Eu não aprendi assim”. “Não tive acesso a essas discussões”. Talvez você já tenha escutado alguma dessas perguntas/respostas quando o assunto é refletir e propor novas concepções para pensar e intervir nos fazeres educativos. Assim, apesar da grande gama de estudos que defendem renovações no ensino/aprendizagem defendendo perspectivas críticas, metodologias ativas, abordagens que fomentem

discussões sobre as relações étnico-raciais, sobre questões de gênero e sexualidades, ainda impera o argumento de não saber como trabalhar com essas questões. Essas frases indicam pelo menos dois aspectos concretos da realidade da educação hoje: por um lado, cursos de formação de professores que precisam definitivamente incorporar em seus currículos e abordagens renovadas, culturalmente sensíveis e descolonizadas, proporcionando espaços de reflexão, criação e experimentação que possibilitem uma formação crítica. Por outro lado, os professores já formados precisam ser inseridos em espaços de formações continuadas para que renovem suas reflexões, reflitam e problematizem suas práticas.

É fato que o exercício da docência é de grande complexidade, sobretudo, quando interseccionam-se a formação, inicial ou continuada, com a práxis, ou seja, com o chão da escola e os desafios que diferentes realidades escolares oferecem para a prática docente. Dessa forma, é possível inferir que não há no exercício da docência uma fórmula ou modelo único que possa ser aplicado em toda e qualquer situação, cada contexto exige uma resposta, um planejamento, uma metodologia, uma sensibilidade alinhada com os desafios e demandas ali constituídas.

No entanto, muitos autores têm alertado para o fato de que a formação docente tem, com frequência, sido o local da teoria, da técnica e dos conhecimentos específicos, restando pouco espaço para prática (restrita em grande parte as disciplinas de estágio) e para uma reflexão sobre a prática. Além disso, há pouco ou nenhum espaço para reflexividade e interlocução com profissionais atuantes, de forma que, não há diálogo entre as novidades teóricas e o chão da sala de aula. O resultado é um grande abismo entre o que se aprende nos cursos de formação e o que se exige do professor na escola. Gatti apresenta uma pesquisa bastante detalhada a respeito das principais características dos cursos de formação docente, destacando os problemas concernentes aos cenários analisados. Como conclusão, Gatti (2010, p. 1375) destaca que:

A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as

mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

A monoculturalidade, de fato, predominou nas grades curriculares das instituições de formação superior, reflexo do racismo epistêmico que ainda faz parte da realidade estrutural da sociedade brasileira. Nesse sentido, a luta empreendida pelos movimentos sociais negro e indígena foram fundamentais para abrir caminhos na disputa por projetos educacionais que problematizem as heranças do racismo, que abordem a história e cultura dos diversos povos que constituem a sociedade brasileira, trazendo para o debate educacional as contribuições das epistemologias afro-brasileiras e indígenas.

As leis 10639/2003 e 11.645/2008, em paralelo com as políticas de democratização da educação pública, representam avanços na construção de um projeto educacional intercultural e democrático. No entanto, os desafios para a implementação de novas abordagens educacionais esbarram em uma série de problemáticas, que vão desde a necessidade de uma formação para o trabalho com esses temas à elaboração e socialização de materiais didáticos adequados, entre outros. Desafio esse, que instituições de formação superior, apesar do enorme atraso com que passaram a dar centralidade a essas questões, vêm hoje tentando resolver ao proporem novas disciplinas que tratam das temáticas étnico-raciais e ou que pensam a partir de um olhar que leva em conta os contextos raciais, sociais, político e epistemológicos. É fato que, as disciplinas voltadas para trabalhar questões étnico-raciais e/ou que permitem uma abordagem sensível à diversidade cultural e epistemológica ainda são poucas e algumas vezes estão no *roll* das optativas – cabendo ao/a aluno/aluna o interesse em cursar ou não a disciplina. Posto isto, que se avance na construção de novos currículos para as licenciaturas, além de defender espaços de formação continuada e viabilizar a circulação de materiais didáticos, propostas pedagógicas produzidas no intento de trabalhar tais questões.

No campo da pesquisa acadêmica, é possível ver um crescente interesse por temáticas que tratam do ensino/aprendizagem crítica. Muitas pesquisas têm refletido sobre os desafios da formação docente e sobre a necessidade de pensar uma reformulação dos programas de ensino/currículos/ementas. (Nóvoa, 2009) (Nunes, 2001). Outras pesquisas vão além, ao sistematizar experiências em que a formação de professores é construída justamente a partir de um forte componente de interação com a realidade escolar/ com professores atuantes apontando caminhos já trilhados. (Sampaio e Santos 2018). Há que se ressaltar a importância das pesquisas que discutem experiências

desenvolvidas a partir de alguns programas institucionais, como o PROFLETRAS, o PIBID, entre outros, que também elevam a qualidade da formação docente, justamente por fomentar a potencialidade reflexiva do fazer e do teorizar como dimensões indissociáveis para a formação docente.

Além disso, as pesquisas que discutem a descolonização do saber, do currículo, da educação, tais como as apresentadas por Candau e Oliveira (2010) Gomes (2011/2012), Neto (2018); Marques e Calderoni (2020); Wanzeler, Estácio e Menezes (2021); França e Piassa (2022); Silva (2022) são importantes aportes no debate que propõe uma formação humanizada, crítica, e ao mesmo tempo, sensíveis a outras formas de pensar e compreender a educação. Tais reflexões fazem crítica a disciplinaridade do saber sob a lógica ocidental, propondo em contrapartida, um saber que promova envolvimento com a vida, indisciplinar, pois não se fecha em si, ao contrário, constrói pontes com as dimensões do viver em uma sociedade marcada pela diversidade. Nesse campo de contribuições, acho relevante a perspectiva de Nogueira (2012, p. 65), ao pensar o conceito de pluriversalidade aplicada à educação “como um exercício policêntrico, perspectivista, intercultural, que busca um polidiálogo considerando todas as particularidades”.

Assim, penso que a preparação profissional docente deve alinhar: conhecimento teórico e pedagógico a uma preparação para sensibilidade, criatividade, criticidade e reflexividade como elementos constituintes da natureza profissional da docência. De forma que, diante os desafios específicos de cada contexto educacional, possam ser desenvolvidas respostas criativas e sensíveis à realidade pluriversal. Somadas aos desafios da formação docente, inclui-se a necessidade de materiais didáticos e pedagógicos que favoreçam uma abordagem intercultural e descolonial, pois, muitas das vezes o livro didático adotado nas escolas ainda segue uma perspectiva de língua normativa, não avançando na sensibilização para a compreensão da língua em seus contextos de uso e interação.

Tendo em vista os desafios que estão postos para uma educação descolonial e intercultural elaborei uma proposta de letramento descolonial, que se materializou em um material de apoio pedagógico, apresentado e discutido na próxima seção. Esse material nasceu com o intento de fomentar a discussão sobre uma proposta de letramento crítico, bem como, tem a intenção de constituir um material de apoio pedagógico para que profissionais da educação possam desenvolver em sala de aula.

4 PALAVRAS-ATUANTES: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO DESCOLONIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como um desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesmo contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo.⁵¹

Neste capítulo parto de uma reflexão sobre o campo da linguagem em correlação com as questões raciais que perpassam a formação social/cultural da sociedade brasileira, no intuito de refletir sobre o ensino de língua portuguesa, construindo caminhos para uma perspectiva pedagógica de viés descolonial e intercultural, visualizando-a como um espaço fundamental para a construção de projetos políticos-pedagógicos pautados na defesa da diversidade cultural, da democracia e do bem-viver. Para tanto, conceituo e apresento uma proposta para o desenvolvimento de letramentos descoloniais, discussão que ganha corpo a partir da elaboração de um material pedagógico voltado para professores(as) de língua portuguesa como língua materna.

4.1 O que a língua (per)forma?

Através da língua elaboramos significados e sentidos que conformam a realidade numa relação sempre retroalimentada pela experiência do contato com o outro e com o mundo. O círculo bakhtiniano propôs, entre outras coisas, que uma das funções centrais da língua é a interação verbal que se dá entre sujeitos sócio-históricos localizados. (Molon e Vianna, 2012). Nesse sentido, as línguas não são realidades individuais, nem existem fora de uma comunidade, não se autocriam, ao contrário, são moldadas nos seus usos, por isso, são dinâmicas, porosas e se conformam como um campo de atuação, onde os sujeitos agem. Ou, como define o campo da linguística aplicada, a língua é social e culturalmente situada. Fabrício (2006), Pennycook, (2006), Kleiman (2013) Mendes (2015).

Assim, os sujeitos linguageiros, no uso das línguas, tem a possibilidade de criar definições e normatizações, bem como, exercitar a criatividade e a desobediência, manifestando nesse processo sua forma de ser no mundo (cultura), de compreender o mundo (epistemologia) e de explicar o mundo (cosmopercepção). Por isso, comungo com o pensamento Fanoniano quando nos lembra que “falar é existir absolutamente para

⁵¹ bell hooks (2017), no livro ensinando a transgredir.

o outro”. Dessa forma, a língua engendra em si uma epistemologia, ou seja, “o peso de uma civilização”, nela encontramos recursos para ver o mundo de uma determinada forma ou ainda nos movermos nesse campo de visão. Afinal ser/estar no mundo não é uma posição fixa, ao contrário, é ajustável e movente (Fanon, 2008).

Ademais, as línguas são campos de manifestação de identidade e poder, por isso, pensar os processos linguísticos de um povo/nação é entender as dinâmicas e correlação de forças atuantes nos processos socio-históricos-culturais dessa comunidade (Carboni e Maestri, 2012). Então, quando provooco a reflexão sobre a história colonial e suas consequências na contemporaneidade e na educação, quero, também problematizar a papel das línguas nesse jogo, observando a tensão entre poder hegemônico e sua influência no estabelecimento das bases que sustentam o racismo, ou o que aqui neste trabalho venho denominando como cultura da violência colonial e os processos de (re)existência aos contínuos de desumanização impostos pelo racismo. A respeito da intensa relação entre linguagem e o racismo, concordo com Nascimento (2019, p. 11) quando afirma que:

A linguagem tem sido um grande fetiche no mundo colonial a séculos. Não apenas por meio das mais diversas formas de normatização e idealização das línguas nacionais, tendo como base o mundo brancocêntrico greco-latino, mas pelos próprios circuitos de reprodução da linguagem na modernidade usados para consolidar o processo de formação da modernidade. Ou seja, a modernidade não apenas usou a ideia de linguagem no âmbito do projeto romântico liberal cristão idealista das línguas nacionais europeias, como é o caso do português, francês, espanhol e italiano, como também lançou mão dela para criar uma definição para o mundo inteiro passando a operar todos os conceitos a partir da Europa. (...) O ato de nomear, portanto, tem sido fundamental nessa definição.

Ademais, é interessante destacar as contribuições de Fanon (2008), quando aborda a questão da linguagem ao refletir sobre o papel das línguas no processo de formação da identidade do colonizado, observando as complexidades psicológicas que o negro vive no mundo colonial - um mundo branco. Assim, Fanon (2008) traça uma linha de recorrências onde o racismo é responsável por desenvolver neuroses, tanto na pessoa branca, como na pessoa negra. Em ambos se observa um comportamento assimétrico, onde o poder branco é fixado a custo da inferiorização negra. Para o negro é destinado um complexo de inferioridade ou máscaras brancas – que nunca serão aceitas. Para o branco é a fetichização do negro, a necessidade e desejo de possuir e ao, mesmo tempo, reafirmar a diferença, que modelara suas neuroses. A linguagem nesse contexto indica e estabelece as fronteiras raciais, moldando e reforçando os lugares impostos pelo racismo.

O entendimento traçado por Fanon (2008) nos permite argumentar que a linguagem pode ser fonte e evidência do racismo que fundamenta os contextos coloniais e seus desdobramentos. Assim, frente à linguagem da violência imposta pelo racismo, Fanon (1968) defende ser necessário uma resposta, uma contra-violência, também mobilizadora de uma linguagem que seja capaz de abrir caminhos para um “um novo homem”. Dessa forma, é certo dizer que a língua apesar de ser um espaço de manifestação da cultura da violência colonial, também pode ser/é espaço de resistência.

Nessa direção, M’bembe (2014) vai destacar o papel da linguagem na conformação dos arranjos modernos/coloniais, refletindo sobre o fato de um dos campos de sustentação do racismo serem as palavras. Ele destaca que palavras como “negro” e “África”, foram conceitos criados para definir fronteiras raciais, cuja função era caracterizar o que é ruim/feio/não-humano em contraposição ao que é bom/belo/humano – o branco, conformando hierarquias desde as quais se possam estabelecer relações de dominação. M’bembe (2014) explica que, através da nomeação da diferença e da atribuição de valor a esses conceitos foi possível a sustentação de uma realidade de violência. Assim, a racialidade é a expressão do racismo no campo da linguagem, e o racismo é manifestação de uma ordem simbólica numa realidade objetiva. Conforme M’bembe (2014, p. 275) destaca:

A violência colonial era uma violência empírica. Encerrava a vida cotidiana do povo colonizado num modo simultaneamente reticular e molecular. (...) Aliás, limpezas, assassínios ilegais, expulsões e mutilações tinham por alvo o indivíduo de quem era preciso captar as pulsações e controlar as condições de respiração. **Tal violência molecular havia-se infiltrado até na linguagem.** Esmagava com o seu peso todas as facetas da vida, inclusivamente a da fala. Manifestava-se sobretudo nos comportamentos quotidianos do colonizador a respeito do colonizado: agressividade, racismo, desprezo, intermináveis rituais de humilhação, condutas homicidas - aquilo a que Fanon chamava «política do ódio».

M’bembe (2014), também, informa que, palavras como “negro” e “África”, tiveram posteriormente (e ainda tem) seus sentidos disputados, num processo de apropriação e redefinição, com vista a um exercício de resistência. Dessa forma, também na linguagem encontramos a possibilidade da coexistência de sentidos em disputa da realidade, definidos na tensão entre racismo e antirracismo. Destarte, M’bembe (2014, p. 98-99) destaca a respeito do pensamento fanoniano que:

Fanon, para quem qualquer interrogação acerca das condições de produção de si em contexto colonial devia principiar pela crítica da

linguagem (...) Esta crítica da vida enquanto crítica da linguagem é precisamente aquilo a que o termo «África» nos convida.

Nessa perspectiva, Nascimento (2019) empreende uma reflexão para caracterizar o que ele denomina como racismo linguístico, um amplo e contínuo espectro de situações nas quais o racismo se reifica e consolida uma cultura fundada na assimetria racial, manifestando sua produtividade na linguagem e enraizamento nas culturas com-formadas a partir de processos coloniais. Nascimento (2019, p. 19) defende que:

Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Minha hipótese principal aqui é que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas e nelas se firma, mas é a partir da língua que ela materializa suas formas de dominação.

Percebendo os interstícios das relações raciais em correlação com as questões linguísticas, Nascimento (2019, p. 12) aprofunda a análise sobre a qual conclui que “não se pode pensar a língua como um lugar pacífico”. Sobretudo no Brasil, no qual a imposição da língua portuguesa foi uma política fundamental no processo de silenciamento e marginalização das línguas/culturas não-brancas. Nascimento (2019, p. 13) também afirma que “o combate às línguas já faladas pelos povos originários negros e indígenas figura como um dos primeiros atos do mito da brasilidade linguística entre nós, gerando, ao mesmo tempo epistemicídio e linguicídio.”

Assim, com a imposição da língua veio também, a imposição da cultura, do poder e do domínio, provocando, como consequência epistemicídio e linguicídio, conceitos que dizem respeito ao apagamento cultural e linguístico, ações que fazem parte do modus operandi do colonialismo. (Nascimento, 2019). Ademais, Fanon (1980), também, aponta que esse procedimento – razia cultural - tem como intuito desorganizar o sentido de existência e coletividade, facilitando a dominação.

Endossando esse pensamento, Oliveira (2018) vai propor pensar esses apagamentos a partir da ideia de necropolítica linguística, uma prática que continua a existir, sobretudo no que se refere às línguas indígenas que seguem tentando sobreviver em um contexto político-cultural totalmente hostil. Esse conceito dialoga com a conceitualização de necropolítica, proposta por M'bembe (2016) e, por isso, reflete uma correlação entre dominação e soberania no campo da língua.

Ademais, Carboni e Maestri (2012, p. 18) discutem a situação linguística do Brasil, apontando que, “a população do Brasil colonial e imperial foi, em grande parte, bilíngue e, não raro, plurilíngue. Nessas épocas passadas o unilinguismo era pouco

comum”. Inclusive, os autores apontam a existência de uma língua de contato intercultural que existia antes mesmo da chegada dos colonizadores, demonstrando que havia um processo de troca e intercâmbio entre as diferentes etnias presentes no território de Pindorama. Com a chegada dos colonizadores a primeira alteração no falar nativo se deu com a inserção de línguas gerais, cujo gramaticalização seguia modelos latinos, sendo reconhecido duas variantes: a língua geral paulista e a língua geral da amazônica. Apesar de essas línguas gerais apresentarem forte influência do tupi e prevaleceram como língua corrente nos dois primeiros séculos da invasão/ocupação colonial, elas já informavam ali um terceiro elemento constitutivo, oriundo do contato colonial. Dessa forma, já carregava em si uma função ligada ao desenvolvimento do domínio colonial. Por isso, esse pode ser considerado o marco inicial de um processo amplo e violento de homogeneização linguística, que culminará séculos depois com a imposição do português como língua oficial.

Com a chegada dos africanos escravizados trazidos no contexto do tráfico transatlântico, outras complexidades linguísticas foram adicionadas à realidade brasileira. Estima-se que cerca de 3 a 5 milhões de africanos foram introduzidos no Brasil, trazendo consigo cerca de 300 línguas, tendo predominância as do tronco linguístico Bantu. A diversidade de falares e o processo de violência física e simbólica à qual foram submetidas essas populações contribuiu para que essas línguas fossem marginalizadas. Carboni e Maestri (2012, p. 23) destacam que:

Num contexto linguístico fortemente regionalizado, inicialmente as "línguas-gerais" tupis-guaranis e, a seguir, o nagô/ioruba, na bahia, o “mina”, na área da mineração e o “quimbundo/congolês” no Norte, na Bahia e no Sul, funcionaram como principais falares - línguas gerais das comunidades africanas e afrodescendentes.

Porém, no intuito de fazer frente à diversidade linguística e ampliar/sofisticar os processos de dominação colonial, o Marquês de Pombal inaugurou outro marco no processo de homogeneização linguística, ao instituir a reforma pombalina, que tornou o português a única língua oficial do Brasil, sendo proibido o uso de qualquer outra língua nesse território. Essa reforma é fruto do entendimento de que “para impor sua hegemonia política e social, os colonizadores tinham que manter um domínio ideológico, cultural, religioso e, sobretudo, linguístico” (Carboni e Maestri, 2012, p. 27).

Com essa nova política linguística o português começou a se difundir, ainda que de forma desigual, visto que a educação formal era privilégio das elites. Fato que, de certa forma, contribuiu para que os falares populares seguissem apresentando fortes marcas

oriundas das línguas indígenas e africanas, e que mais tarde, inclusive as formas cultas do português fossem afetadas pelas contribuições linguísticas advindas dos povos indígenas e africanos, conforme destaca Carboni e Maestri (2012, p. 29)

Apesar dessa censura linguística, as comunidades subalternizadas influenciaram a própria versão culta do português falado no Brasil. Essa ação foi sobretudo lexical, determinando que numerosos étimos americanos e africanos invadissem as mais castiçais formas do falar português, para o terror dos puristas de então. Tal influência expressou-se também na pronúncia, na morfossintaxe, na entonação na cadência etc. do português brasileiro.

Assim, não é exagero quando Lélia Gonzalez (2018) propõe que falamos um *pretoguês*, ou seja, que no interior da língua portuguesa falada no Brasil há rastros e marcas que apontam para as influências advindas, sobretudo das línguas de origem bantu. Essa ideia também é defendida por Ieda Pessoa de Castro (2011) quando aponta que falamos um português africanizado.

Esse processo histórico de apagamento e marginalização dos falares oriundo das comunidades indígenas e africanas, bem como a marginalização, a secundarização das línguas e culturas afropindóricas são reflexos diretos do racismo que sustenta e dá base à formação do Brasil como uma nação. Nesse sentido, Nascimento (2019) destaca alguns processos pelos quais se evidencia o racismo linguístico, os quais destaco a) a normatização da língua culta brasileira que reflete uma tentativa de branqueamento do falar; b) falta de incentivos para que as populações indígenas do Brasil tenham autonomia em seus processos pedagógicos e linguísticos e c) a desracialização dos sujeitos brancos e a essencialização dos sujeitos negros.

Um dos reflexos mais problemáticos oriundos da instituição de uma norma culta do português brasileiro é que ela ignora toda a diversidade oriunda da oralidade, e por isso, não reflete a realidade dos falares da maior parte da população brasileira, instituindo como erro, inclusive, diversas marcas linguísticas do que Lélia Gonzalez (2018) chamou de *pretoguês*. Por outro lado, as comunidades indígenas que preservam suas línguas, ainda encontram enormes dificuldades na difusão dos seus falares. Visto que a língua não pode ser preservada sem que a vida, os modos de ser e viver dos falantes sejam garantidos. Assim, submetidos, ainda hoje, a processos de violência física e simbólica, muitas comunidades indígenas encontram dificuldades para exercer com autonomia processos pedagógicos de ensino de/em suas línguas nativas. Por fim, mas não menos importante, o letramento racial no Brasil, ainda é extremamente precário, sobretudo, porque ainda

voga, mesmo que de forma dissimulada, um mito da democracia racial, o que impede os processos de desvelamento do racismo, culminando num processo de desidentificação racial que dificulta o processo de debate e combate ao racismo. Seja, porque os brancos não se racializam, portanto, não se reconhecem agentes do racismo. Seja, porque existe uma política que incentiva uma desconcientização da racialidade negra/indígena o que acaba influenciando a que essas pessoas busquem performar com máscaras brancas, que não lhe privam das violências físicas e simbólicas, mas lhe impedem de assumir o protagonismo em suas lutas por liberdade e bem-viver (Nascimento, 2019).

Conforme vimos neste tópico, se a cultura da violência colonial se perpetua na/através da linguagem, inscrevendo racialidades marcadas pela subalternidade e precariedade, apagando as formas de dizer e pensar o mundo fora da dicotomia racial; É, também, na/através da linguagem que sentidos de reexistência vêm sendo elaborados como forma de luta e enfrentamento ao racismo. Afinal, língua(gem) é elemento que flui e conflui, é possibilidade e dúvida, é poder e é revolta. Nesse sentido, acredito que pensar a língua(gem) é fundamental para entender a cultura da violência colonial, bem como é um ponto de partida para se elaborar processos de resistência frente ao projeto da modernidade/colonialidade.

Tendo em vista a reflexão tecida até aqui, penso que a educação linguística não pode desconsiderar a historicidade, os aspectos sociais e culturais que atravessam as práticas e usos das línguas, tão pouco deve desconsiderar aspectos estéticos e estruturais que subjaz a natureza da língua. O campo da linguagem é espaço potente para que sejam elaboradas propostas de enfrentamento a cultura da violência colonial.

4.2 A contra-violência como resposta: um empreendimento estético/político no campo da educação linguística.

A discussão empreendida por Fanon (1968) é sempre tensionada pela questão racial, ele pensa as assimetrias e os mecanismos sociais e psicológicos que criam a ideia do colonizador superior e do colonizado inferior. O mundo do qual fala é um mundo dividido, fissurado e alienante. Essa assimetria é modelada pela diferenciação racial e reafirmada a partir da estereotipação do inferior como sujo, feio, pecaminoso, primitivo, preto, e do superior como limpo, bonito, redentor, evoluído, branco. Frantz Fanon foi um intelectual que pensou e lutou no contexto das guerras pela libertação colonial, onde o racismo ainda escancarado moldava a paisagem sociocultural em que se acomodavam as tensas relações entre pessoas brancas e pretas, entre a cultura europeia e a cultura africana.

Para Fanon (1968) somente um movimento de contra-violência seria capaz de pôr fim ao regime político/epistemológico colonial.

A violência do regime e a contraviolência do colonizado equilibram-se e correspondem-se numa extraordinária homogeneidade recíproca. Esse reino de violência será tanto mais terrível quanto mais importante for o povoamento metropolitano. O desdobramento da violência no seio do povo colonizado será proporcional à violência exercida pelo regime colonial contestado (Fanon, 1968, p. 69).

Esse pensamento foi proposto a partir da realidade de quem viveu a luta armada pela independência, as lutas anticoloniais. A luta pela descolonização abriu caminho para a emancipação dos territórios colonizados. Mas, há ainda que se avançar, sobretudo na emancipação epistemológica frente ao império euro-ocidental. Sendo assim, cabe perguntar: Quais respostas necessárias frente ao contexto moderno/colonial? De que forma dar continuidade às lutas descoloniais tendo em vista um novo cenário epistemológico, não mais determinado pela cultura violência colonial? Como um ensino de língua pode mobilizar a contra-violência para enfrentar a cultura da violência colonial? Essas perguntas parecem ser interessantes no sentido de movimentarem a criação de alternativas a esse esquema de violação da humanidade de pessoas racializadas pela lógica moderno/colonial.

Proponho que pensemos aqui a contra-violência num sentido de empreendimento político/estético tendo em vista o objetivo de desestabilizar a cultura da violência colonial. Tal proposição parte da orientação fanoniana que aponta que a violência é meio e fim, mas atualiza essa perspectiva tendo em vista não um embate bélico, mas uma luta que se delinea num campo epistemológico, que utiliza a linguagem e a performance como campos de criação de narrativas comprometidas com uma mudança de paradigma, que habite a fronteira como lugar de onde se possa construir diálogos, não mais ingênuos ou cretinos, mas complexos e reparadores, que reconheça a tensão como um lugar de onde se pode emanar luminosidade⁵² que indique caminhos por entre as fendas e brechas⁵³ ao Sul de uma utopia que reencante o mundo e evite que o céu despenque sobre nossas cabeças⁵⁴.

⁵² Jota Mombaça e Musa Michelle Mattiuzzi no prefácio do livro *A dívida impagável* de Denise Ferreira (2019) fala sobre a luminosidade do pensamento/vida/arte negra como algo que possibilita ver o que não está em conformidade com a norma.

⁵³ Catarina Walsh (2017) fala sobre atuar nas fendas e brechas do sistema

⁵⁴ Davi Kopenawa (2015) alerta sobre o despençar do céu/ metáfora para a destruição da natureza pela ação do homem.

Para tanto, converso com as proposições de Jota Mombaça (2016) que apresenta a ideia de redistribuição da violência, como uma forma de afronta aos regimes simbólicos que organizam as estruturas da modernidade/colonialidade e sustentam opressões incalculáveis à aquilo/aqueles/aquelas que divergem do padrão branco. Para a autora:

A premissa básica desta proposta é que a violência é socialmente distribuída, que não há nada de anômalo no modo como ela intervém na sociedade. É tudo parte de um projeto de mundo, de uma política de extermínio e normalização, orientada por princípios de diferenciação racistas, sexistas, classistas, cissupremassistas e heteronormativos, para dizer no mínimo. Redistribuir a violência, nesse contexto, é um gesto de confronto, mas também de autocuidado. Não tem nada a ver com declarar uma guerra. Trata-se de afiar uma lâmina para habitar uma guerra que foi declarada a nossa revelia, uma guerra estruturante da paz deste mundo, e feita contra nós. Afinal essas cartografias necropolíticas do terror nas quais somos capturadas nas condições mesmas de segurança (privada, social e ontológica) da ínfima parcela de pessoas com status de plenamente humanos do mundo (Mombaça, 2016, p. 10).

Para a redistribuição da violência no projeto intelectual de Jota Mombaça (2016), a autora propõe que se nomeei a norma como um movimento de identificação dos elementos que constitui a problemática da violência. Dar nome aqui significaria romper com a neutralidade branco-cis-hetero-normatividade, que se esconde na opacidade e sua existência normativa para não responsabilizar-se pelo mundo.

Nomear a norma é o primeiro passo rumo a uma redistribuição desobediente do gênero e anticolonial da violência, porque a norma não se nomeia, e nisso consiste seu privilégio. A não-marcação é o que garante às posições privilegiadas (normativas) seu princípio de não questionamento, isto é: seu conforto ontológico, sua habilidade de perceber a si como norma e ao mundo como espelho. (...) Nomear a norma é devolver essa interpelação e obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que o sustentam, bagunçar a lógica do seu privilégio, intensificar suas crises e desmontar sua ontologia dominante controladora (Mombaça, 2016, p. 11).

Nomear aqui significa implicar todos os sujeitos brancos que ainda se escondem na blindagem de seus privilégios na tensa trama racial que compõe esse cenário social. Colocar as diferenças no jogo, afinal, até o momento, o que o racismo fez foi apontar os outros, sem nunca se dizer. Identificar a responsabilidade de sujeitos brancos nessa discussão parece fundamental, sobretudo, num momento que abordagens superficiais e mal-intencionadas das discussões identitárias criam rotas de fugas para que ao se discutir o racismo e seus impactos ouçamos discursos como: “eu sou branco, esse não é meu lugar de fala”.

Outra autora cujas reflexões fornecem orientação para um projeto de contra-violência é Grada Kilomba (2019). Suas discussões perpassam o olhar para a

conformação das subjetividades brancas e negras, percebendo seus processos de alienação e descolonização, identificando como em uma sociedade racista o trauma compõe a vivência de pessoas negras e como a branquitude através de mecanismos de defesa do ego se blindou do reconhecimento da questão racial como um problema de agência branca. A autora aponta que é preciso superar os estágios de negação e vergonha, que são improdutivos nos termos de criação de uma nova realidade. Ela também sugere que o reconhecimento e reparação implicam em atitudes que podem contribuir no enfrentamento do racismo.

Reconhecimento é, nesse sentido, a passagem da fantasia para a realidade – já não se trata mais da questão de como eu gostaria de ser vista/o, mas sim de quem eu sou; não mais como eu gostaria que as/os ‘Outras/os’ fossem, mas sim quem ela/eles realmente são. Reparação, então significa a negociação do reconhecimento. O indivíduo negocia a realidade. Nesse sentido, esse último estado é o ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja através do abandono de privilégios. (...) Em vez de fazer a clássica pergunta moral ‘eu sou racista?’ e esperar uma resposta confortável, o sujeito branco deveria se perguntar: ‘como eu posso dismantelar meu próprio racismo?’ Tal pergunta, então, por si só, já inicia o processo (Kilomba, 2019, p. 46).

Ademais, outra dimensão da contra-violência como resposta ao sistema moderno/colonial é que esse movimento implica em ações que promovam aprendizados sensíveis para a construção de relações étnico-raciais positivas, que estejam pautadas em propostas de reparação histórica, uma vez que reconheça o enorme prejuízo que o racismo representa. A visão de reparação defendida por M’bembe (2014) aponta com clareza o porquê de este ser um movimento relevante de ser construído.

Para construir este mundo que é o nosso, será necessário restituir, àqueles e àquelas que passaram por processos de abstração e de coisificação na história, a parte de humanidade que lhes foi roubada. Nesta perspectiva, o conceito de reparação, para além de ser uma categoria econômica, remete para o processo de reunião de partes que foram amputadas, para a reparação de laços que foram quebrados, reinstaurando o jogo da reciprocidade, sem o qual não se pode atingir a humanidade. Restituição e reparação estão, portanto no centro da própria possibilidade da construção de uma consciência comum do mundo, ou seja, do cumprimento de uma justiça universal. Os dois conceitos de restituição e de reparação baseiam-se na ideia segundo a qual cada ser humano é intrinsecamente depositário de uma parte da Humanidade. Esta parte irreduzível pertence a cada um de nós e, na verdade, torna-nos, simultaneamente, diferentes e semelhantes uns aos outros. A ética da restituição e da reparação implica, por conseguinte o reconhecimento daquilo a que podemos chamar a parte do outro, que não é a minha, e da qual eu sou, no entanto, o garante, quer queira quer não. Esta parte do outro não posso açambarcá-la sem consequências

para a ideia de si, da justiça, do direito, em suma, da Humanidade, ou ainda para o projeto do universal, se for este efetivamente o seu destino final (M'Bembe, 2014, p. 304-305).

Se por um lado a contra-violência implica uma responsabilização do sujeito branco e no estabelecimento de um campo de tensão produtiva, por outro lado, quero propor que a contra-violência pode/deve se nutrir da capacidade imaginativa que a comunidade negra e indígena tem ensaiado em suas produções artística, teóricas, performática. Essa produção de devir através da linguagem tem um papel fundamental no sentido de: 1) rasurar a história única⁵⁵ 2) criar impacto, assustar e assombrar a paz branca⁵⁶, 3) inventar memórias de liberdade, tendo o sonho como tecnologia anunciação⁵⁷.

Por fim, o projeto da contra-violência deve estar implicado em recriar condições de diálogos, afinal se a diversidade é o problema do mundo moderno colonial, e se também a diversidade é um fator inegável da expressão da vida. É partir de uma nova forma de interagir com diferenças que poderemos superar o drama colonial, interculturalidade então como projeto que anuncia uma possibilidade de futuro. Para isso, acredito que uma educação linguística pode e deve abordar pedagogicamente as produções artísticas negras e indígenas no sentido de construir um letramento descolonial, que se vale de uma abordagem culturalmente sensível, para promover uma relação étnico racial positiva.

Pensar a contra-violência colonial como uma dimensão da resposta descolonial é ter em vista um projeto em construção, que não pode fugir do horizonte de luta e que também amplia em múltiplas dimensões o campo de batalha. Não estamos aqui pensando na luta bélica, mas na força das ideias, da identidade como um lugar de politização e corresponsabilização, na potência das linguagens artística e performática como criadoras de impactos descoloniais e na língua cultura como materialidade com a qual possamos construir aprendizados sensíveis e interculturais. Tais questões vêm sendo abordadas nos estudos dos Novos Letramentos, sobretudo, quando essas pesquisas se interconectam com o campo da Linguística Aplicada.

4.3 Na trilha dos letramentos: caminhos plurais

⁵⁵ Consultar obra dos artistas Rosana Paulino e Denilson Baniwa.

⁵⁶ Visitar obra de Jota Mombaça e a produção fonográfica de rep da universo 75.

⁵⁷ Pesquisar as obras da Plataforma Araka.

O conceito de letramento refere-se à capacidade de ler, compreender, fazer inferências e produzir textos e não deve ser confundido com a ideia de decodificação textual (alfabetização), nem se restringir a uma abordagem da modalidade escrita. Assim, as atividades de letramentos devem propor um gradual e crescente envolvimento com textos de diferentes modalidades e contextos que afetam os sentidos textuais. Dessa forma, o processo de letramento envolve adentrar o universo dos sentidos e significados, acessando o conteúdo e a estrutura, se envolvendo com as múltiplas camadas textuais. (Rojo, 2009). Tal conceito vem ganhando espaço em debates da área da linguística, pois amplia a possibilidade de pensarmos a leitura e a escrita para além do conceito de alfabetização (decodificação e domínio funcional de um código linguístico) para pensar os usos sociais da linguagem. Rojane Rojo (2009) historiciza o conceito nos lembrando de que na década de 1980 a distinção de letramento e alfabetização ainda não era tão demarcada e que é a partir dos estudos dos novos letramentos, propostos por Street (1984) e divulgados no Brasil por Kleiman (1995), que se começou a delinear uma distinção entre os processos de aprender a decodificar e aprender a usar de diferentes formas as linguagens num contexto social, cultural e político.

Apesar dessa distinção entre alfabetização e letramento ter ganhado força a partir da década de 1980, é interessante lembrar que o pedagogo brasileiro Paulo Freire já propunha uma abordagem em que o aprendizado da leitura e do código linguístico não se limitava à decodificação. Tal autor reivindicava que a competência leitora fosse construída como um ato político que posicionasse o sujeito para ser capaz de ler o mundo. É o que nos lembra Beviláqua e Leffa (2020, p. 7) ao pontuar que:

Ocorre, no entanto, que mesmo antes do surgimento da etiqueta Letramento, autores como o pedagogo Paulo Freire reivindicavam um modelo de ensino de leitura e escrita que não se esgotasse na memorização mecânica do sistema de escrita, mas que levasse em consideração a compreensão das dinâmicas relações entre linguagem e realidade, entre texto e contexto. Nas palavras de Freire (1989, p. 9), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Outro aspecto fundamental na obra de Freire é que o autor concebia o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita como um ato político, isto é, um elemento chave para emancipação das classes populares.

Com o fortalecimento da distinção entre alfabetização e letramento ficou-se evidente, também, que o letramento não era um processo singular, que deveria ocorrer somente na escola. Ao contrário, passou-se a reconhecer a existência de múltiplos letramentos, uma vez que a linguagem é dinâmica e viva, se adaptando a diferentes

contextos sociais, culturais, políticos, bem como, servindo a objetivos diversos. Assim, a linguagem é o elemento de criação que possibilita interagir, comunicar, nomear, reivindicar, contar, argumentar, encantar. Segundo Rojo (2009, p. 102):

As abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS) têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. Esta posição, como nota Street (2003, p 77) “implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder”.

A evidência de que a linguagem se manifesta de diferentes formas na sociedade implica a necessidade de que adotemos diversas práticas de letramento para aprender a interagir com esses conteúdos inscritos nas práticas sociais. Todavia, há ainda um sistema de valoração social/cultural que hierarquiza as práticas languageiras, conferindo status socialmente prestigiados à escrita normativa, linguagem médica e judicial etc., enquanto confere status socialmente marginalizado ao internetês, ao hip-hop, as gírias etc. Nesse contexto, é preciso reivindicar o direito de se expressar a partir das diferenças e a escola não pode ficar omissa nesse processo de visibilizar, valorizar e fomentar a diversidade de manifestação e usos da linguagem. Assim, Rojo (2009) nos aponta três projetos de letramentos aos quais a educação linguística deve levar em conta:

Os **multiletramentos ou letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, institucionais. [...] Os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...] Os **letramentos críticos e protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada (Rojo, 2009, p. 107-108).

Outra importante contribuição no campo dos novos letramentos consiste na proposta dos letramentos de reexistência. Nesse sentido, Souza (2009) aponta para o potencial educativo do movimento hip-hop, percebendo nessa prática cultural um forte componente crítico e uma destacável capacidade de envolver diferentes linguagens (corpo, som, poesia, movimento, pinturas) através dos elementos que compõe a cultura do hip-hop: o breck, o dj, o rep, o grafite. Na análise de Souza (2009) o hip-hop é um canal de expressão e interação social entre jovens negros que buscam se posicionar socialmente frente às problemáticas raciais, econômicas que perpassam o cotidiano desse

grupo, e por isso, é um importante instrumento no processo de reexistência (resistir e existir). Ela destaca que

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola (Souza, 2011, p. 36).

Beviláqua e Leffa (2020), também, contribuem fortemente para conformar uma perspectiva para o ensino de língua que supere a dimensão mecanicista e se configure como uma proposta sensível e proativa. Nesse sentido, reivindicam que a partir da prática de letramento se compreenda as dinâmicas sociais do contexto ao qual estamos imersos, bem como se fomente a imaginação/criação de sociedades humanizadas. Dessa forma, Beviláqua e Leffa, (2020), sugerem a proposta do letramento crítico para utopia, sendo aquele que se caracteriza por:

Um enfoque transdisciplinar que busca problematizar o papel das linguagens e tecnologias tanto para a denúncia de uma estrutura desumanizante quanto para o anúncio de uma estrutura humanizante. Em outras palavras, o diferencial dessa proposta é evidenciar o papel de linguagens e tecnologias não apenas para descrever o mundo como é, mas também para construir um outro mundo possível (Beviláqua e Leffa, 2020, p. 10).

Além disso, os letramentos raciais críticos, segundo abordagem de Ferreira (2014) nos informa sobre a importância de repensar, através da linguagem, sobre as identidades raciais e como elas se inserem e transitam no contexto social. Ferreira (2014) destaca que o letramento racial crítico possui cinco princípios fundamentais, são eles: 1) a intercentricidade de raça e racismo, 2) o desafio à ideologia dominante, 3) o compromisso com a justiça social, 4) a perspectiva interdisciplinar e 5) a centralidade do conhecimento experiencial. Esses princípios apontam para importantes questões que precisam ser observadas ao se abordar o tema identidade. Tal discussão é fundamental, sobretudo, numa sociedade estruturalmente racista e que ainda sustenta o mito da democracia racial. Dessa forma, pensar as identidades raciais é importante para construção de uma comunidade de pessoas que se responsabilizem no processo de luta e enfrentamento da herança colonial do racismo.

Os caminhos plurais para pensar e propor práticas de letramentos são provas contundentes de que a língua é matéria prima fértil, com a qual é possível expressar diferentes percepções, comunicar perspectivas diversas, transmitir mensagens variadas, significar os mundos que nos rodeiam, sonhar com outros mundos possíveis e criar novas

realidades. As perspectivas de letramentos aqui apresentadas são relevantes, pois potencializam a compreensão da língua como cultura e como espaço de interação, não se prendem em normatizações limitantes, ao contrário, abraçam e dialogam com a diversidade de formas e usos das línguas. Nesse sentido, são referências importantes para a proposta dos letramentos descoloniais.

4.4 Letramentos descoloniais: uma perspectiva de pedagógica para o ensino de língua portuguesa.

Sigo a trilha das elaborações críticas em torno do conceito de letramento, no intuito de contribuir para o adensamento da discussão, bem como, para o acúmulo de propostas que podem se transformar em experiências reais de ensino e aprendizado. Acredito que o ensino de língua portuguesa como língua materna pode ser um espaço privilegiado para construções descoloniais e interculturais, pois, trabalhar com língua-cultura é fundamentalmente estar numa arena política onde é possível pensar as construções discursivas que orientam e conformam as relações com/no mundo. Penso também, que o trabalho com a linguagem possibilita a criação de narrativas e sentidos de resistência. Assim, estou em sintonia com o pensamento de Mendes (2015), que vem articulando em suas pesquisas importantes considerações sobre o ensino de língua-cultura, ao defender que:

Importa compreender que ao ensinarmos língua, estamos ensinando uma língua-cultura. Isso significa que reconhecemos o português como um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Ele também representa um sistema complexo, que envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. Mas não apenas isso. Envolve, também, um conjunto de códigos sociais e culturais, inscritos em processos históricos mais amplos e que não podem ser negligenciados (Mendes, 2015, p. 218).

Dessa forma, elaboro o conceito de letramentos descoloniais como uma proposição para a educação linguística em português como língua materna cujas ideias nascem situadas num contexto moderno/colonial e têm como horizonte um mundo descolonizado e intercultural. Ou seja, tal proposta consiste num enfrentamento à lógica colonial e/ou aos seus desdobramentos na atualidade através da afirmação de modos de ser e agir no mundo que rompam com padrões hierarquizantes, racistas e violentos.

Enfrentar é, muitas vezes, um processo violento. E, por isso, entendo quando Fanon (1968) pontua que a violência é meio e fim no processo de luta descolonial. Aqui, neste trabalho busco pensar essa perspectiva tendo em vista não um embate bélico, mas uma luta que se delinea num campo epistemológico e que utiliza a linguagem como campo de criação de narrativas comprometidas com uma mudança de paradigmas. A linguagem em sua capacidade de criar novos imaginários e utopias e com a qual podemos nomear os algozes e suas tecnologias de dominação. A linguagem que provoca, por meio da fina arte da ironia, o contragolpe que ridiculariza a pobreza existencial que funda as práticas racistas.

Assim, o que proponho enquanto letramentos descoloniais é uma perspectiva tecida em diálogo com os conceitos de Letramento crítico para utopia (Beviláqua e Leffa, 2020), Letramento racial crítico (Ferreira, 2014), Letramentos multissemióticos, multiculturais e críticos (Rojó, 2009), Letramento de reexistência (Souza, 2011/2016). Além de se nutrir com as contribuições teórico-metodológicas advindas da Abordagem Intercultural proposta por Mendes (2008). Ademais, é, também, fruto de um diálogo com as discussões realizadas e propostas no campo da Linguística Aplicada através das contribuições de Branca Fabrício (2006), Pennycook (2006), Kleiman (2013) Mendes (2015) uma vez que tais autores(as) apresentam proposições inovadoras que tensionam o campo da linguagem. Essas discussões inserem-se, portanto, num amplo movimento que vem pensando a língua a partir de sua dimensão situada. Nesse intento, o campo da linguística aplicada, tal como vem sendo pensada após a virada linguística, é propício para refletir sobre esses novos letramentos, uma vez que parte de uma concepção de língua que abarca as dimensões culturais/política e não se restringe à uma dimensão normativa e estrutural. De acordo com Fabrício (2006, p. 49):

A reconfiguração da LA com prática interrogadora é, então, inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade. Entretanto, como já apontado, toda ideia de reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistências e descontinuidades, pois, ao longo da nossa história, quebras de moldes e derretimentos de grilhões tendem a coexistir com cânones, às vezes revestidos de outras roupagens, configurando um território multifacetado no qual convivem múltiplas vozes. Nessa perspectiva, creio que podemos distinguir um conjunto de traços envolvidos na adoção da referida postura crítica perante a linguagem, articulando nova postura no campo dos estudos linguísticos. Entre eles, destaco a orientação explícita para o desenvolvimento de uma agenda política, de uma agenda transformadora/intervencionista e de uma agenda ética, decorrente da ideia de nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas.

Tais referências me permitem compor o conceito de letramentos descoloniais como uma espécie de colagem, cujas contribuições anteriormente mencionadas são rearranjadas de forma a sistematizar uma proposta pedagógica para o ensino de língua portuguesa e materializá-la em um material de apoio didático. Dessa maneira, conceituo os letramentos descoloniais como um fazer político-pedagógico no campo do ensino de língua que busca abalar as bases epistemológicas que sustentam a cultura da violência colonial, objetivando romper radicalmente com o padrão moderno/colonial de produzir subjetividades fissuradas e marcadas pela hierarquização racial, histórias únicas e uma insensibilidade para as convivências em cenários de diversidade cultural. Tal projeto promove o tensionamento de questões sociais, culturais e políticas a partir da (língua)gem, problematizando a herança colonial que persiste na dinâmica social brasileira e provocando a sensibilização para que os sujeitos linguageiros se percebam nessa teia de relações sociais. Além disso, os letramentos descoloniais buscam favorecer o posicionamento frente à realidade vivida e experienciada, incentivando os sujeitos envolvidos no processo pedagógico a pensar-agir a partir de atitudes ética e responsáveis. Dessa forma, ao elaborar uma prática voltada para o desenvolvimento dos letramentos descoloniais devemos nos orientar pelos seguintes fundamentos:

- 1) Abordar as questões identitárias, pensando os sujeitos linguageiros e suas narrativas como espaços de politização para um aprendizado que reflita sobre as identidades e os atravessamentos dessas identidades no mundo contemporâneo.
- 2) Criar uma comunidade de aprendizado culturalmente sensível e aberta a experiências interculturais.
- 3) Capacitar a leitura comparativa de diferentes realidades, fomentando a percepção dos contextos locais e globais, suas interconexões, aproximações e distinções.
- 4) Desenvolver uma compreensão histórica construída a partir de múltiplas narrativas, percebendo as complexidades dos interesses políticos que atravessam tais narrativas, a fim de se evitar as verdades absolutas e histórias únicas.
- 5) Aprender com os valores civilizatórios africanos-brasileiros e indígenas uma ética voltada para construção do bem-viver, confluindo para um projeto de sociedade intercultural.

Como materialidade linguística, para a desenvolvimento de propostas de letramentos descoloniais devemos trabalhar com uma diversidade textual, valendo-nos não só da língua escrita, mas também da oralidade, da imagem, do som, do corpo e da experiência. Trabalhando com linguagens diversificadas que oportunizam o contato com textos autênticos, inseridos em contexto sociais e culturais atuais e relevantes, propiciando que o letramento seja um espaço de construção de sentido para vida. Além disso, o letramento descolonial é aquele que fomenta a leitura de mundo – no sentido freiriano – para capacitar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a se posicionarem crítica e criativamente frente às situações vividas. Ademais, o letramento descolonial busca trabalhar com os diferentes aspectos linguísticos propondo reflexões sobre a forma e sobre o sentido dos textos trabalhados.

Os letramentos descoloniais podem e devem ser trabalhado em todas as séries e níveis do ensino de língua de portuguesa, pois não se trata de um conteúdo em específico, mas sim de uma forma de lidar com os temas e discussões já realizadas no âmbito da disciplina, bem como a utilização de textos que proporcionem pensar criticamente os contextos sociais, culturais e políticos que perpassam a vivência dos alunos. Ademais, os letramentos descoloniais também podem ser desenvolvidos em contextos não formais de educação, sobretudo, em ambientes comunitários, afinal o sentido principal desse letramento é promover a criticidade frente a questões que perpassam os usos da linguagem.

Assim, acredito que a proposta dos letramentos descoloniais alimenta a possibilidade de fomentar questionamentos e mudanças de atitudes e, por extensão, acredito que o compartilhamento dessa perspectiva colabore no adensamento das reflexões de outros educadores/pesquisadoras que por ventura possam se interessar pela leitura da presente pesquisa. Acredito na possibilidade de olhar para outros horizontes, mirando utopias políticas que permitam caminhar rumo a um processo de educação democrática e plural, impulsionando a construção de um dever de justiça social/cultural/epistemológica.

4.5 Conhecendo um material de apoio pedagógico para a prática de letramentos descoloniais

Tendo em vista o cenário epistemológico (social/educacional e linguístico) apresentado ao longo desta pesquisa e pensando em contribuir para a difusão de práticas pedagógicas interculturais e de(s)coloniais no âmbito do ensino de língua materna

concebi o material de apoio pedagógico intitulado **Letramento descolonial: o que? por quê? e como fazer?**

Tal material foi elaborado em formato de e-book e se configura como um material piloto para exemplificação e aplicação do conceito central discutido neste trabalho, portanto, seu conteúdo dá corpo a conceitualização dos letramentos descoloniais.

Ademais, nutro o desejo de que esse e-book circule entre professores(as) de língua portuguesa como língua materna que se sintam instigados e provocados por tal discussão para que possam utilizar em suas aulas e/ou adaptar e criar novas propostas tendo como base o material pedagógico em questão.

Nesta seção analisarei os seguintes aspectos do material de apoio pedagógico: 1) aspectos estruturais como se organiza o material? O que cada seção do material apresenta/propõe; 2) aspectos conceituais: Qual a concepção de língua que subjaz nesse material? Essa concepção harmoniza com os textos, imagens e atividades propostas? De que forma os conceitos de descolonização e interculturalidade atravessam esse material?

4.5.1 Letramento descolonial: o que? por quê? e como fazer?

O material de apoio pedagógico foi apresentado em formato de e-book e, portanto, precisa ser acessado através do computador ou celular. A primeira seção do material consiste numa apresentação que é feita pela própria autora para destacar que o e-book é fruto e parte da pesquisa de mestrado tendo como objetivo a difusão de uma perspectiva de letramento descolonial.

Em seguida nos deparamos com a seção **o que você encontra nesse material**, uma espécie de sumário comentado, que apresenta as próximas sessões presentes no e-book, que são: a) Uma breve conversa teórica intitulada **Letramento descolonial: o que? porque? e como fazer?** Para adentrar no mundo conceitual que dá base e sustentação às atividades propostas no material; b) Uma **Carta ao(a) professor(a)** com orientações pedagógicas gerais para o trabalho com os textos e tarefas que compõem o caderno de atividades; c) O **Caderno de atividades**, que possui quatro unidades, todas introduzidas por um **guia**, que apresenta o tema, objetivo geral e os objetivos específicos. As unidades possuem 4 seções: 1) *Senti-pensando o texto*: onde é apresentado o texto gatilho da discussão a ser gerada; 2) *Se ligue*: com comentários para o professor(a) com orientações sobre os textos e gêneros textuais; 3) *Ampliando horizontes*: que consiste no bloco de atividades para consolidar e ampliar a reflexão sobre os textos; e 4) *Agora é sua vez*: com

uma atividade de culminância da unidade; e por fim, d) as **referências** que reúnem todas as fontes consultadas para elaboração do material.

O tópico **Letramento descolonial: o que? porque? e como fazer?** foi pensado e elaborado tendo em vista as lacunas ainda presentes no processo de formação de professores. Por isso, de forma sintética apresenta ao professor alguns conceitos fundamentais que dão base à perspectiva do letramento descolonial, possibilitando que o(a) professor(a) compreenda os **aspectos teóricos** que subjazem à prática que será proposta no material. São socializados nessa seção os conceitos de letramento, descolonização e interculturalidade, para que, tendo conhecimento desses marcos teórico os educadores possam repensar suas práticas e dialogar de forma mais embasada com a proposta apresentada no material de apoio pedagógico. Nesta seção também é apresentada a lei 11.645/08 importante instrumento legal para pautar e defender ações de ensino que deem centralidade as questões étnico-raciais. Através desse tópico também é possível perceber qual a concepção de língua que embasa o trabalho proposto, visto que no decorrer da apresentação dos conceitos a autora explicita seu diálogo com a linguística aplicada, campo de estudo que entende a língua como prática cultural.

Essa seção é fundamental, pois, no meu entender, o(a) professor(a) precisa de autonomia crítica no seu trabalho e essa autonomia não pode ser alcançada quando simplesmente reproduzimos uma teoria/metodologia sem refletir e se apropriar delas. Por isso concordo com hooks, (2017, p. 36) quando defende que “os professores que abraçam o desafio da auto-atualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentando sua capacidade de viver profunda e plenamente”. Assim, a intenção desse material é fomentar uma criticidade que seja mobilizadora de ações pedagógicas relevantes, descoloniais e interculturais, por isso é importante que o professor entenda a respeito dos conceitos articulados à proposta. A apresentação de uma introdução às teorias que subjazem a proposta coaduna, também, com o entendimento de Mendes (2008, p. 58) quando afirma que:

Numa perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais as experiências de ensinar e aprender pressupõe um constante ir e vir entre teorias e prática, entre fazer e desfazer, entre construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador.

Por sua vez, o tópico **Carta ao(a) professor(a)** foi escrito com o intento de fornecer algumas **orientações metodológicas**, de forma que, o professor(a) consiga

mobilizar os textos e atividades tendo em vista a finalidade do material: possibilitar o desenvolvimento de uma prática descolonial e intercultural no ensino de língua materna. Essa seção não tem um viés autoritário, portanto, não parte do pressuposto de que só existe uma única forma de abordar as atividades. Ademais, discutir *como fazer* é importante, pois, esse é um dilema para muitos professores(as), sobretudo aqueles(as) que não tiveram acesso a uma formação para trabalhar com os temas referentes às questões étnico-raciais. Acredito que a carta abre um caminho de interação com o(a) leitor(a), no sentido de mobilizá-lo(a) a refletir sobre algumas possibilidades.

Em termos metodológicos, a proposta apresentada no tópico **Carta ao(a) professor(a)** propõe o trabalho com o círculo de leitura enriquecidos pelos princípios da oralidade, da circularidade e do encantamento, enquanto contribuições epistemológicas que dialogam com as culturas afropindorâmicas.

O círculo de leitura, conforme apresentado no material, constitui uma proposta para trabalhar pedagogicamente com gêneros discursivos. A roda, configuração espacial proposta para o momento de interação com os textos, é o lugar para se encantar e conversar com/sobre os diversos textos que compõe a proposta. O momento da leitura e discussão é fomentado como um catalisador do aprendizado, dando centralidade à língua como cultura, mas, também observando as questões estruturais, temáticas e estéticas de forma que a experiência leitora seja uma oportunidade de aprendizado significativo e sensível. A roda é o lugar onde a aprendizagem é tecida. Essa configuração espacial tão comum nas manifestações culturais afropindorâmicas é território epistêmico potente, pois figura como um modelo de interação que devido a sua forma de dispor as pessoas já informa que ali não há exclusão. A roda de saberes, oralidades, encantos, cores, sons, contextos é o lugar onde o texto é portal para interações e conexões entre os sujeitos do aprendizado e o mundo.

A metodologia do círculo de leitura se nutre da ideia do círculo de cultura paulofreiriano, uma vez que esse educador concebeu uma metodologia em que se valorizava o diálogo entre educando e a sua própria realidade, a fim de construir processo de aprendizado que proporcionasse autonomia e criticidade. No círculo de cultura paulofreiriano a aprendizagem é construída a partir das seguintes etapas: 1) a investigação do universo vocabular; 2) a seleção de palavras geradoras a partir do universo vocabular dos educandos; 3) a tematização, que é a decodificação das palavras geradoras e 4) a problematização que é a reflexão crítica sobre as palavras e as relações que elas têm com

a vida dos educandos. O círculo de cultura foi/é utilizado como metodologia para alfabetização com foco na emancipação do aprendiz.

Dessa forma, ao propor o letramento descolonial a partir da metodologia do círculo leitura sugere-se que siga as seguintes etapas: 1) Sentipensando o texto: que nada mais é que o momento de ler/escutar/assistir o texto, ou seja, entrar em contato e se permitir sensibilizar com o texto; 2) Ampliando os horizontes: que é momento de tecer reflexões sobre o texto, compreendendo os sentidos estéticos e a problematização sobre o contexto temático abordado no texto, momento em que o aluno coloca suas perspectivas e sensibilidades para compor o processo pedagógico; 3) Palavra em ação: momento de exercitar a criatividade pondo em prática a criação textual a partir de um dado recorte temático no exercício do gênero discursivo proposto. Essas três etapas requerem do leitor uma abertura pra conhecer, refletir, problematizar e criar. Assim como Paulo Freire, acredito que a imersão no universo social-cultural-político através dos textos no processo de ensino/aprendizagem é uma condição fundamental para um aprendizado contextualizado.

Dessa forma, entendo que esses dois tópicos *Letramento descolonial: o que? porque? e como fazer?* e *Carta ao(a) professor(a)* são de fundamental importância, pois dialogam diretamente com o professor(a), dando centralidade a essa figura tão importante do processo pedagógico. Perspectiva que coaduna com Mendes (2008, p. 59) quando ela reflete que:

O professor tem papel fundamental, pois é ele que conduz o processo e orienta as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, não só ele é o responsável pelos conteúdos, procedimentos e experiências desenvolvidas pelos alunos com e na língua, mas também pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem na situação de aprendizagem. Desse modo, qualquer discussão sobre abordagem e procedimentos para o ensino de língua portuguesa, quem em contexto de língua materna ou estrangeira/segunda língua, deve considerar como elemento fundamental o professor.

Assim, uma das características do material de apoio pedagógico é o seu potencial formador. Afinal, mais que um compêndio de atividades e textos, esse material dialoga diretamente com o(a) educador(a) a fim de que a proposta possa ser desenvolvida levando em conta os fundamentos conceituais e metodológicos acima apresentados.

A terceira seção do material é o **caderno de atividades** que é composto por quatro unidades, cada uma mobilizada a partir de um tema. Dentro de cada unidade encontram-se **um guia**, que sistematiza os objetivos gerais e específicos da proposta; Os textos

gatilhos que se encontram na seção **sentipensando o texto** são os catalisadores das discussões e reflexões; e as atividades, que se encontram na seção **Ampliando Horizontes** buscam promover a compreensão dos sentidos estéticos e temáticos abordados, além da proposta de produção textual que se encontra na seção **Palavra em ação** que visa exercitar a criatividade e compreensão do(a) aluno(a) em relação a temática e gênero abordado na proposta tendo como objetivo a sistematização do aprendizado.

O material didático é composto por textos gatilhos, nos seguintes gêneros discursivos: 1 manifesto, 1 poesia, 8 canções, 1 discursos, 1 artigos, 1 documentário, 1 reportagem, além das imagens e artes visuais. A diversidade dos textos permite explorar aspectos estruturais da elaboração de cada gênero discursivo, bem como aspectos estéticos e temáticos. As atividades propostas buscam dar conta dessas três esferas. Através da seleção de textos reforça-se aquilo que já está exposto na parte teórica do material, a concepção de língua enquanto cultura fica evidente uma vez que a materialidade discursiva é composta por diversos textos autênticos, que pertencem a contextos de comunicação, expressão e interação cultural.

De acordo com as orientações contidas no material as unidades não precisam, necessariamente, serem trabalhadas na ordem apresentada. Não havendo prejuízos para o aprendizado a inversão da ordem, nem a exclusão de alguma das unidades, uma vez que, apesar de interconectadas por um universo temático, todas as unidades têm questões centrais específicas que são trabalhadas ao longo dos textos e atividades. Nesse sentido concordo com Mendes (2012, p. 367) quando ela destaca que:

O material didático, tal como o defendo, deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a linguacultura alvo. Ele não deve obedecer a sequências rígidas ou a seleção e ordenação de dados que não podem ser mudados, manipulados, explorados e expandidos em sala de aula. Deve poder ser adaptado, modificado, adequado a diferentes situações, de acordo com as percepções do professor quanto aos desejos e necessidades dos alunos.

Selecionar textos e atividades para compor um material pedagógico é uma tarefa complexa, principalmente quando o material se destina a um público delimitado apenas por uma período escolar (ensino médio), não sendo possível determinar outros marcadores contextuais (território, raça, gênero, idade etc) que sirvam de margem para a criação de uma proposta personalizada.

No entanto, sendo as questões étnico-raciais um tema que atravessa a realidade brasileira e sendo, também, uma temática cuja legislação brasileira obriga a abordagem no âmbito da educação básica, penso que o material tem uma alta relevância para diversos contextos pedagógicos. De forma geral, busquei privilegiar textos de gêneros discursivos diversificados, que pudessem ser acessados através de suportes variados. Promovendo um contato com uma diversidade textual oriunda de situações/contextos de uso da linguagem. A seleção dos textos segue a orientação de Mendes (2012, p. 371) quando reflete sobre a construção de materiais didáticos para ensino de língua estrangeira e/ou segunda língua sobre o qual afirma que:

o material deve ser rico em "gatilhos" que possibilitem o desenvolvimento de novas experiências de vivência na língua em processo de ensino aprendizagem. Essa riqueza, ao contrário do que pensam muitos, não é enfeitar o MD com artifícios, estereótipos, conteúdos culturais descontextualizados. Significa selecionar toda sorte de amostras de linguagem: textos de variados gêneros, orais e escritos, inclusive os multimodais; imagens e figuras; situações reais de interação etc. O que ressalto, desse modo, é a necessidade de os exemplares serem representativos das variadas situações sociais de uso da linguagem.

Coaduno com a perspectiva defendida com Mendes (2012) por entender que é no contato com a língua a partir de uma diversidade de situações de uso que o aluno(a) pode vir a desenvolver um pensamento contextualizado e crítico sobre o mundo que o envolve. Ademais, os textos do material pedagógico são gatilhos para um processo de ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural. Assim, as atividades propostas ativam uma reflexão sobre as temáticas que subjazem aos textos, seus contextos sociais e culturais e, também, a sua estrutura enquanto gênero textual e sua função comunicativa etc.

O trabalho com as unidades temáticas, os textos gatilhos e as atividades que compõem o material buscam facilitar o alcance dos objetivos desenhados para delinear a prática do letramento descolonial, conforme fica evidenciado no quadro abaixo que traça uma correspondência entre os objetivos e o que de fato está materializado na proposta apresentada:

OBJETIVOS DOS LETRAMENTOS DESCOLONIAIS	AUTOAVALIAÇÃO DA AUTORA EM RELAÇÃO AO MATERIAL
1. Abordar as questões identitárias, pensando os sujeitos linguageiros e suas	Todos os textos trabalhados no material trazem direta ou indiretamente questões identitárias para serem discutidas, seja através da autoria dos textos, ou seja, pelos temas que

<p>narrativas como espaços de politização para um aprendizado que reflita sobre as identidades e os atravessamentos dessas identidades no mundo contemporâneo.</p>	<p>mobilizam referente às identidades negras e indígenas. Em geral os textos promovem reflexões sobre as identidades em relação com a cultura, favorecendo uma compreensão dos tensionamentos e hierarquias que infelizmente ainda caracterizam a relações étnico-raciais na nossa sociedade. Dessa forma, esse objetivo é amplamente explorado no material, visto que os textos e atividades propostas possibilitam que o(a) professor(a) promova reflexões com os(as) alunos(as) sobre como eles se percebem na sociedade e sobre sua experiência identitária nos contextos socioculturais nos quais estão inseridos.</p>
<p>Criar uma comunidade de aprendizado culturalmente sensível e aberta a experiências interculturais.</p>	<p>As rodas de leitura para e reflexão sobre os textos favorecem a criação de um senso de comunidade. As atividades em grupo e os exercícios de colaboração também fomentam o senso de pertencimento a um coletivo engajado na com-vivência intercultural. Assim, o material possui o potencial de mobilizar a criação de uma comunidade de aprendizado, no entanto, isso só se concretiza a partir da ação pedagógica e mediadora do(a) professor(a).</p>
<p>Capacitar a leitura comparativa de diferentes realidades, fomentando a percepção dos contextos locais e globais, suas interconexões, aproximações e distinções.</p>	<p>Os textos presentes no material evidenciam situações diversas vivenciadas por diferentes grupos sociais favorecendo que os alunos pensem sobre as conexões, similaridades e também sobre as tensões e distanciamentos em relação as realidades expostas através dos textos. Em relação a perspectivas comparatistas de grupos sociais locais, mais especificamente em relação às identidades étnico-raciais branca/negra/indígena, o material possibilita de forma satisfatória tais reflexões. Mas, em relação aos contextos globais, o material possui bem poucos gatilhos para que os(as) alunos(as) possam traçar perspectivas comparatistas. Por isso, esse objetivo poderia ser mais bem explorado, sobretudo tecendo uma abordagem interdisciplinar com as disciplinas de língua estrangeira.</p>
<p>Desenvolver uma compreensão histórica construída a partir de múltiplas narrativas, percebendo as complexidades dos interesses políticos que atravessam tais narrativas, a fim de se evitar as verdades absolutas e histórias únicas.</p>	<p>Os textos selecionados no material trazem as vozes subalternizadas na história colonial, ampliando a possibilidade de conhecer outras narrativas sobre a história. Dessa forma, esse objetivo está bem contemplado no material didático.</p>
<p>Aprender com os valores civilizatórios africanos-brasileiros e indígenas uma ética voltada para construção do bem-viver, confluindo para um projeto de sociedade intercultural.</p>	<p>Esse objetivo está implicitamente contemplado na proposta do círculo de leitura, que se nutre do princípio da circularidade e oralidade. Mas, poderia estar abordado de forma mais volumosa a partir de uma seleção de textos que trouxesse a experiência cultural afropindorâmica proporcionando um contato que fomentasse a percepção desses valores e dos seus significados e sentidos culturais.</p>

Ademais, o material pedagógico apresentado não deve ser tomado como modelo definitivo e único, mas como uma ideia que pode ser adaptada e replicada, tendo em vista a criação de rasuras nas práticas de ensino de língua portuguesa. Dessa forma, espero que

o material didático elaborado possa ser aplicado em variados contextos pedagógicos, sendo ponto de partida para a multiplicação de ações educativas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com o reequilíbrio das forças nessa dinâmica das diferenças culturais, contribuindo para desestabilizar as hierarquizações impostas pela lógica ocidental eurocêntrica, que invisibiliza, estereotipa e marginaliza as culturas e povos não brancos.

É verdade que o peso de sustentar ações críticas e criativas frente ao império da monocultura da mente fica quase sempre na responsabilidade dos professores. Docentes, que, por sua vez, se encontram quase sempre sobrecarregados de tarefas, mal remunerados e, algumas vezes, infelizes em seus percursos profissionais. Não quero aqui reforçar essa ideia de que depende única e exclusivamente do professor a construção de uma sala de aula mais diversa e democrática. No entanto, gostaria de sugerir que, o que pode parecer um peso, pois, muitas das vezes demanda uma iniciativa autônoma do professor (atividades extras, busca por materiais diferenciados, abordagens fora da normatividade), pode, também, ser uma fonte de energia que renova e alimenta a esperança em dias melhores, pois, o resultado de abordagens mais sensíveis, muitas vezes se transformam em um vínculo mais humanizado entre professor(a) e aluno(a), em uma interação mais orgânica com a comunidade do entorno e impacto transformador na vida de alunos(as) que se sensibilizam com as experiências advindas da sala de aula.

Claro que não podemos romantizar a precarização da profissão, esse não é o caso. O que quero destacar aqui é que, se estamos sobrecarregados de atividades e elas não têm sido eficientes, será que é possível valer-se um pouco da sabedoria corporal da capoeira, para gingar com as adversidades (currículos, projetos e normatizações, material didático), driblando, fitando, contornando e mandigando com as determinações que vem desde acima, a fim de incluir no dia a dia escolar mais dinamicidade, mais possibilidades de pensamento crítico e mais alegria? Nesse intuito, por que não, vale-se da abordagem intercultural? Porque não se apropriar dos conceitos de descolonização e interculturalidade? Por que não prover práticas de letramento descoloniais?

5 MIRADAS PARA O DEVIR: LER O MUNDO DE AGORA E ESCREVER O MUNDO AMANHÃ

O sonho será o tempo em que tenhamos entre nós uma educação popular que amplie muitas vezes, em abrangência e poder, essas poucas, mas tão esperançosamente crescentes, experiências de trabalho pedagógico a serviço de práticas políticas populares. A educação que sonha ser outra, em outro tempo, dentro de mundo solidário, libertado da opressão e da desigualdade, aprende com o dia a dia do seu próprio existir que, primeiro ela precisa ser educação da construção desse tempo vindouro, que o horizonte da esperança do educador popular.⁵⁸

O mundo hoje é esse desatino onde as diferenças são categorizadas e hierarquizadas? É mundo do racismo estruturando sociedades e enraizando hábitos e práticas de subalternização? É mundo da violência e da morte como políticas de controle? É um mundo da persistência dos valores coloniais? É mundo onde a misoginia e LGBTQIA+fobia se apresentam sem vergonha e se impõe como "opinião que não se discute"? É mundo-espço de uma série de outras formas de inferiorizar e patologizar diferenças constitutivas da espécie humana (gordofobia, especificismo, etarismo etc.)? O mundo hoje é o da exploração máxima dos recursos naturais? É o mundo do desencanto, da criatividade plástica e comercializável? O mundo hoje é o do adoecimento físico e mental? É um mundo transgênico, agronegociável e pop? É um mundo das aberrações políticas e da corrupção generalizada? É um mundo que vende a superficialidade da imagem e o universo do controle digital? É o mundo do isolamento compulsório, do afastamento, do corpo pixel, do corpo espectral? É um mundo pandêmico? Há no mundo devir?

Diante das reflexões tecidas ao longo dessa pesquisa, penso que as interrogações acima colocadas podem ser respondidas com a mesma resposta: sim. Acredito que esse mundo apocalíptico existe (fruto da ação humana) e se impõe cada vez mais violento. Mas, também, acredito que pode haver devir para esse mundo – é necessário acreditar. Apesar da hegemonia do mundo acima questionado, essas problemáticas são apenas parte do mundo. Uma parte que se estrutura dentro de uma lógica euro-ocidental. Outros mundos já existiram, outros ainda (re)existem, e como eu já disse, é necessário acreditar - **outros mundos são possíveis!**

⁵⁸ Brandão (2013, p. 101) em reflexão crítica sobre o método pedagógico de Paulo Freire.

Em certa medida, esse trabalho é fruto da crença de que é possível construir ações pedagógicas que promovam a capacidade de se comprometer com a co-criação de um projeto de bem-viver, pautado no respeito à diversidade, na valorização de todas as vidas e na justiça social. Acredito e defendo que a leitura crítica da nossa realidade é o passo inicial para o necessário engajamento e corresponsabilização com o mundo que vivemos. Ademais, desejo que esse trabalho contribua com ações de rasura das histórias únicas, fomenta a imaginação do mundo que desejamos e possibilite novas escritas da história pautados numa ação descolonizadora e interculturalizante.

No primeiro capítulo dessa pesquisa, narrei de forma breve o meu percurso como pesquisadora, trouxe um pouco da minha trajetória de vida para definir o ponto de vista desde onde sinto, penso e estabeleço os diálogos críticos dessa pesquisa. Ademais, defini os objetivos gerais e específicos, levantei perguntas, problemas e *suleadoras* e defini um percurso metodológico para essa investigação.

No capítulo dois busquei visibilizar como o empreendimento colonial eurocêntrico foi determinante para a configuração de uma matriz de poder cujo fundamento é divisão e hierarquização racial. O colonialismo cindiu o mundo, criando uma realidade fissurada onde a comunicação parece sempre ser mediada por violência. Assim, a euro-ocidentalização do mundo foi determinante na conformação da colonização interna, na colonialidade do saber/poder/ser e na conformação de uma necropolítica que segue criando zonas de precariedade para as populações racializadas como não-brancas, os Outros da narrativa moderno/colonial. Evidenciei, também, como os problemas sociais brasileiros estão intimamente interligados com a história colonial e seus desdobramentos. Ressaltei como a situação colonial nunca foi aceita de maneira passiva pelos povos colonizados e que as lutas por liberdade e descolonização são elementos fundamentais que marcam a agência dos povos afropindorâmicos sobre suas vidas e sobre a formação da nação brasileira. O projeto descolonial, como tentei mostrar, se constrói em múltiplos caminhos teóricos e de luta, onde alternativas ao padrão de poder moderno/colonial são elaboradas. Não é uma luta do passado, tão pouco uma teoria alheia à vida. A vasta produção intelectual que constrói as perspectivas descoloniais e as outras que dialogam com esses debates têm revelado uma capacidade profunda de analisar os interstícios da experiência de desumanização decorrente dos contextos coloniais. A descolonização, nesse contexto, pode ser a elaboração de respostas que impliquem em liberdade, afirmação e defesa da vida, uma humanidade não hierarquizante e que possa

reestabelecer os seus vínculos com a natureza, no sentido de tornar a existência humana e não humana novamente possível e sustentável.

No capítulo três trouxe a pauta da educação destacando-a como um espaço de disputa e tensão, visto que o processo educativo é fundamental na conformação da cultura. Assim, abordei a importância da educação para a o processo de crítica da modernidade/colonialidade apontando os desafios estruturais que permeiam o campo da educação e a importância do fomento a perspectivas pedagógicas descoloniais e interculturais.

No capítulo quatro aprofundi o debate acerca da potência da linguagem como geradora de impactos descoloniais e na língua-cultura como materialidade com a qual podemos construir aprendizados sensíveis, sobretudo em cenários de diversidade cultural. Assim, como contribuição central dessa pesquisa apresentei e defini a ideia de letramentos descoloniais cuja materialidade foi demonstrada através de um material de apoio pedagógico. Este material que se encontra anexado ao presente trabalho foi analisado a partir dos seus aspectos estruturais e conceituais. Conforme defini, o letramento descolonial consiste numa perspectiva de letramento que visa fomentar um aprendizado crítico às questões da cultura da violência colonial, tendo como objetivo descolonizar o padrão moderno/colonial e sensibilizar os sujeitos languageiros para que se percebam nesse contexto sociocultural e sejam capazes de pensar-agir a partir dos princípios da interculturalidade. Essa perspectiva pode/deve ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa visando um processo de letramento que contribua na formação de sujeitos críticos aos problemas que afetam a nossa sociedade, sensíveis a diversidade e capazes de se envolverem de forma criativa na solução dos problemas que afetam nossa sociedade. Desta forma, o material de apoio pedagógico que materializa a perspectiva dos letramentos descoloniais foi elaborado para ser um suporte para que professores(as) possam desenvolver tal perspectiva em suas aulas. Para tanto, o e-book contempla discussões teóricas, sugere de temas, textos, atividades e traz comentários pedagógicos. O material de apoio pedagógico não representa uma receita pronta, ao contrário, é um modelo aberto de como a abordagem dos letramentos descoloniais podem ser construídas em termos de propostas para o ensino de língua portuguesa como língua materna, para que outros(as) professores(as) sintam-se desafiados a construírem suas práticas como um exercício crítico e criativo.

Acredito que a pesquisa desenvolvida foi capaz de discutir e fomentar perspectivas pedagógicas alinhadas aos conceitos de interculturalidade e a

descoloniização, que possibilitam o desenvolvimento de práticas de letramentos no âmbito do ensino de língua portuguesa como língua materna, cumprindo assim seu objetivo central.

Além disso, a discussão proposta nessa pesquisa e o material de apoio pedagógico é ao mesmo tempo uma resposta e uma contribuição para a demanda constante de professores(as) que ainda sentem dificuldades para realizar abordagens antirracistas e culturalmente sensíveis. Por isso, acredito que tal pesquisa contribui para que educadores(as) possam ter em mãos um material pensado e elaborado para tencionar a estrutura colonial nas aulas de língua portuguesa, podendo replicar tais propostas e também criar novas, tendo os horizontes da descoloniização e interculturalidade como alvos de suas ações.

Ademais, os objetivos específicos traçados para a pesquisa foram atendidos, uma vez que apresentei uma conceitualização para a perspectiva de letramentos descoloniais; sistematizei um material de apoio pedagógico cujas propostas pedagógicas de letramentos possibilitam promoção da sensibilidade intercultural e fomentam a perspectiva descolonial para o ensino de língua portuguesa como língua materna e contribui no adensamento das análises críticas sobre a colonização dando base e fundamento para as perspectivas descoloniais e interculturais serem propostas e desenvolvidas no ensino de língua portuguesa como língua materna.

Acredito que o desenvolvimento de práticas de letramentos descoloniais no ensino de língua portuguesa como língua materna pode mobilizar a competência da interculturalidade e contribuir com o projeto descolonial. Também acredito que a elaboração e o compartilhamento de um material de apoio pedagógico que aborde os letramentos descoloniais podem colaborar para que professores(as) implementem em suas aulas de língua portuguesa propostas pedagógicas de cunho antirracistas. No entanto essas duas crenças, só poderão ser comprovadas em pesquisa vindoura, pois neste trabalho não foi possível testar a aplicação do material, bem como não foi possível fazer o material didático circular entre outros educadores, não podendo assim avaliar as suas potencialidades na prática. Dessa forma, espero poder da continuidade a pesquisa a fim de apresentar respostas mais consistentes e embasadas para essas duas questões, pois, acredito que o trabalho intelectual contemporâneo deve estar sempre comprometido com a ação descolonial. Parece longo o caminho rumo a uma nova conjuntura social/cultural/epistemológica, por isso, a importância de tencionar e desafiar a

permanência desse sistema hegemônico, propondo rupturas radicais para a afirmação da vida em sua diversidade, bem como a possibilidade de uma convivência intercultural.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo das histórias únicas**. Ano. (18m29s). Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br> Acesso em: 23/08/2020.
- AGUILAR, Luis Felipe Bastidas. Sentipensar el pluriverso: legado del maestro Orlando Fals Borda para la sub-version, la utopia y el buen vivir. In: **Collectivus, Revista de Ciencias Sociales** | Vol. 7 N°. 1: p. 63-74. 2020.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaira, 2020.
- ANDRADE, Maria Muniz (Mayá). **A escola da reconquista**. (org.): Rosângela Pereira de Tugny. Arataca, BA: Teia dos Povos, 2021.
- BEVILÁQUA, André Firpo; LEFFA, Vilson José. Letramentos Críticos para a Utopia: uma proposta para a elaboração de materiais e cursos abertos e on-line. In: **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-14, out/dez. 2020. PUCRS. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/37399>. Acesso em: 11 maio 2021.
- BRANCA FABRÍCIO, Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: **Para uma linguística aplicada Indisciplinar**. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. In **Debates em Educação**, [S.L.], v. 10, n. 21, p. 47, 31 ago. 2018. Universidade Federal de Alogos. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70>.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 22ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método de Paulo Freire**. 34ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense 2013.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luis Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2008, v. 13, n. 37 [Acessado 29 Novembro 2022], p. 45-56. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>>. Epub 28 Maio 2008. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>.

CARVALHO, Elson Santos Silva; JUNIOR, Dernival Venâncio Ramos; MUOJÁN, Inés Fernández (org). *Pedagogias De(s)coloniais: Saberes e Fazeres*. Goiania: Econuvem, 2020.

CASTRO, Viveiros. DANOWSKI, Deborah. **Há Mundo por Vir?** Florianópolis: Cultura e Barbárie – instituto socioambiental, 2014.

CASTRO, Yeda Pessoas De. **Marcas de Africa no Português Brasileiro**. v. 6, p. 1-7. 2011. Acesso em: 29/11/2022. Disponível em <https://docplayer.com.br/35973637-Marcas-de-africa-no-portugues-brasileiro.html>.

CESARIÉ, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Editora Letras Contemporânea, 2020.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. 1ª ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010b.

CUSICANQUI, Silvia Riviera. **Violências (re) encubiertas en Bolivia**. 2ª ed. La Paz: Editorial Pedra Rota, 2010a.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. “Introdução a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa”. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-42.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 25 -34.

ESQUINASANI, Rosimar Serena Siqueira; CRUZ SOBRINHO, Sidinei. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais - IFs. In: **Iter-Ação**, Goiania, v. 45, nº 1, p. 151-168, 2020.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Livraria Sá da Costa Editora. Trad. Isabel Pascal. 1980

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

FERREIRA, Fred Aganju Santiago. **MAAFA: NECROPOLITICA RACIAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA PACTOPELA VIDA DA BAHIA (2011 – 2018)**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador-Ba, 2020.

FERREIRA, Joelson. Caminhar para soberania pedagógica. In: **Por terra e território: caminhos da revolução dos povos do Brasil**. Arataca-BA: Teia dos povos, 2021.

CARBONI, Florenci; MAESTRI, Mario. **A linguagem escravizada: língua, histórica, poder e luta de classes.** 3ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

FRANÇA, E. N.; PIASSA, Z. A. C. Um currículo decolonial ou a decolonialidade no currículo: uma análise preliminar. In: CARVALHO, A. B. (org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 253-272 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p253-272>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz & Terra; 1ª ed. 2019.

FULKAXÓ, Nankupé Tupinambá. **Entre cartas, crônicas e textos jornalísticos: o que fizemos com nosso povo?** Camaçari: Pinaúna Editora, 2019.

GADELHA, José Juliano. O Trauma Colonial: Ficção racial, tempo e poder. Anais da Jornada Brasileira de Sociologia, UFPEL, Pelotas, p. 1-10, out. 2019. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/jbs/files/2019/10/Artigo_O-Trauma-Colonial.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. In: **RBPAE.** V 27. Nº 1. Jan-abr/2011. P. 109-121.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras.** Volume 12: Jan-Abr/2012, p. 98-109.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa.** 1ª ed. Diaspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In: **Cadernos Pagu, Situando diferenças,** UNICAMP, v.5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020/31102009-083336haraway.pdf>. Acesso em 12/5/2021.

HOOKS, Bel. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** CIPOLLA, Marcelo Brandão (trad.) – 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KAMBEBA, Marcia Wayna. **Saberes da Floresta.** São Paulo: Jandaíra, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano.** Tradução: Jess Oliveira. 1ªed. Rio de Janeiro: cobogó, 2019.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação e Linguística Aplicada: problematizações. In: **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani/** org. Luiz Paulo Moita Lopes. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. PERRONE-MOISES, Beatriz (trad.) 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MACHADO, Vanda. **Irê Ayó: uma epistemologia afrobrasileira**. Salvador: EDUFBA, 20019.
- MACHADO, Vanda. **Pele cor da noite**. 2ª ed. – Salvador: EDUFBA, 2017a.
- MACHADO, Vanda. **Prosa Nagô: educando pela cultura**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2017b.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2020, p. 27 – 53.
- MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. In: **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, p. 97-119, maio 2020.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. LANÇA, Marta (trad.). Lisboa: Antígona, 2014.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. In: **Arte & Ensaios. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**. n. 32. Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes; UFRJ, dezembro, 2016.
- MENDES, Edleise. A ideia de cultura e a sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. In: **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015.
- MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com os outros: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. IN: **Materiais didáticos para o ensino de língua na contemporaneidade: contestações e proposições**. Org. Denise Scheyerl e Sávio Siqueira. Salvador: EDUFBA, 2012.
- MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: **Saberes em português: ensino e formação docente**. Org.: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lucia. Campinas, SP: Pontes editora, 2008.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF. Dossiê Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIRANDA, Marília Golvea de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. In: **Iter-Ação**, Goiania, V. 45, n. 1, jan./abr. 2020

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012.

MOMBAÇA, Jota. Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência. 2016. In: Cadernos de imaginação política. Disponível em: https://issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo_a_uma_redistribuicao_a_o_da_vi. Acessado em 2020.

MOUJAN, Inés Fernández. Diálogos entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais. IN: **Pedagogias De(s)coloniais: Saberes e Fazeres**. Org.: CARVALHO, Elson Santos Silva; JUNIOR, Dornival Venâncio Ramos; MUOJÁN, Inés Fernández. Goiania: Econuvem, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

NASCIMENTO, Tatiana. **A branquitude é um lugar de fala sobre o racismo**. 2019. Disponível em: <https://tatiananascimento.medium.com/a-branquitude-%C3%A9-um-lugar-de-fala-db7eae996f82>. Acessado em: 23/08/2021.

NETO, João Colares da Mota; Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. In: **Folios**: Segunda época, v. 48, p. 3-13, 2018.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maioout/2012, p. 62-73.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: Imagens do futuro presente**. NÓVOA, António. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**, nº 74, p. 27 - 42, Abril/2001.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de. SANTOS, Carlos Alberto Batista dos. FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. In: **Revista Científica da FASETE**, 2019.

OLIVEIRA, Cristiane Helena Silva de. **NECROPOLÍTICA LINGUÍSTICA: SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA DA LÍNGUA TENETEHARA NAS ALDEIAS DO GUAMÁ**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém-Pa, 2018.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva indisciplinar. In: **Por uma linguística aplicada**. Org. Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PESCE, Lucila. ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, 2013

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

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

ROSA, Allan da. **Pedagogia: autonomia e mocambagem**. São Paulo: Pollén, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia da Encruzilhada**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. 164 p.

SAMPAIO, Thais Fernandes; SANTOS, Davidson dos; a integração entre a formação inicial e a continuada como um espaço de autoformação profissional permanente. In: **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. (Orgs.: Jácome, Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis. / Reis, Andreia Rezende Garcia / Magalhães, Tânia Guedes. - Campinas, SP : Pontes Editores, 2018.

SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Universidade de Brasília – UnB - Brasília, 2015.

SANTOS, Boa Ventura Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boa Ventura Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

SANTOS, M. Deoscoredes; LUZ, Marco Aurélio. **O rei nasce aqui – Oba Biyi: a educação pluricultural africano-brasileira**. Salvador: Fala Nagô, 2007.

SANTOS, Maria Balbina dos. **Pedagogia do terreiro: experiência da primeira escola de religião e cultura de matriz africana do baixo sul da Bahia**. 1ª ed. Simões Filho: kalango, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. 3ª Ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (coleção memória da educação)

SILVA, Denise Ferreira da. **A dívida impagável**. Trad. PACKER, Amilcar. DAHER, Pedro. São Paulo: Forma Certa, 2019.

SILVA, R. F. Decolonizar o saber: a construção do espírito de nação e o processo de colonização das Américas à luz da teoria de Rodolfo Kusch. CARVALHO, A. B. (org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 273-292 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p273-292>.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: Por um conceito de cultura no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento de reexistência: poesia, grafite música, dança: HIP HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. In: **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 67-76, 2016.

SOUZA, Lais Pereira. **Senti-pensar: experiências em educação decolonial**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas, 2018.

STRECK, Danilo R; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Heranças pedagógicas (des)coloniais: uma introdução. In: **Fontes da pedagogia latino-americana: heranças (des)coloniais**. Curitiba: Appris, 2019.

STRECK, Danilo R; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. In: **PERPECTIVA**. Florianópolis. V. 26, nº 1, jan-jun/2008, p.

VIANA, Carolina Assis Dias; GRANDE, Paula Baracat. A formação dos professores, a universidade e a escola básica: conciliando interesses na elaboração de materiais didáticos. In: **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. (Orgs.: Jácome, Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis. / Reis, Andreia Rezende Garcia / Magalhães, Tânia Guedes. - Campinas, SP : Pontes Editores, 2018.

WALSH, Catarina. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el abya yala-andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. In: **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**/ Org. María Eugenia Borsani e Pablo Quintero. – 1ª ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional. P. 47-78. 2014

WALSH, Catarina. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II**/ org. Catarine Walsh. Quito – Equador: Aba Ayala, 2017. P. 17-45.

WALSH, Catarina. Interculturalidad, plurinacionalidad, decolonialidad: las insurgemcoas politico-espistêmicas de refundar el Estado. In: **Tábua Rasa**. Bogotá – Colombia. n 9. junh-dez/2008, p. 131-125.

WALSH, Catherine. ESTUDIOS (INTER)CULTURALES EN CLAVE DE-COLONIAL. In: **Tabula Rasa**, n. 12, jan-junh, 2010, p. 209-227. Bogotá - Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el In-surgir, re-existir y Re-vivir**. Universidad Pedagógica Nacional. CONACIT. Plaza y Valdés Editores: México, 2014.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I**/ org. Catarine Walsh. Quito – Equador: Aba Ayala, 2013. P. 23-68.

WANZELER, Eglê Betânia Portela; ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; MENEZES, Maria Quitéria Afonso. Universidadeescola e a descolonização do currículo de formação

de professores e professoras: complexidade, transdisciplinaridade e decolonialidade.
Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 3, p. 1071-1090, set./dez. 2021

ANEXO


Em anexo material de apoio pedagógico: Letramentos descoloniais: o que? por quê? e como fazer?

A hand holding a bouquet of dried flowers and butterflies. The background is a light beige color. The text is overlaid on a dark grey, scalloped-edged banner.

LETRAMENTOS DESCOLONIAIS

O QUÊ? POR QUÊ? E COMO FAZER?

Laís Pereira de Souza



Souza, Lais Pereira de. **Letramentos descoloniais: o quê? por quê? e como fazer?** 1ª ed. Salvador-BA, 2021.

**

Este é um material pedagógico de distribuição e acesso gratuito e por isso não deve ser comercializado. Os textos e as ilustrações que compõe o material didático tem finalidade única e exclusivamente pedagógica.

**

Contato:
laisps.ba@gmail.com

Apresentação

Esta publicação constitui um material de apoio pedagógico que conta com discussões, textos e atividades elaboradas com o intuito de potencializar o desenvolvimento de práticas de letramentos descoloniais. Esse material é parte da abordagem elaborada no âmbito da pesquisa de mestrado intitulada Letramentos descoloniais: Proposições pedagógicas para o ensino de língua portuguesa, pela pesquisadora Lais Souza, sob orientação da professora Edleise Mendes, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, na linha de pesquisa da Linguística Aplicada. As propostas aqui apresentadas foram elaboradas para serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa como língua materna, para alunos (as) do ensino médio. Mas, podem ser adaptadas a outros contextos pedagógicos, desde que realizadas as devidas adaptações. As discussões aqui contidas fomentam uma reflexão crítica a partir de textos que nos permitem senti-pensar temas tão fundamentais para a sociedade brasileira contemporânea. Sendo assim, desejo que esse material didático e a pesquisa que origina esse trabalho, possam ser uma fonte de pesquisa e formação para professores (as) que buscam atualizar suas práticas de ensino a luz de teorias e discussões que perpassam o campo da linguística aplicada, dos estudos sobre letramentos e das abordagens descolônias. Acima de tudo, espero fomentar práticas críticas e sensíveis no ensino de língua portuguesa. Afinal, trabalhar com língua nos possibilita pensar, implicações políticas, aprendam a atuar através do uso criativo, engajado e adequado da língua, construindo, assim, saberes linguísticos relevantes para uma formação que potencialize a humanidade de cada aluno (a). Contribuindo para que se percebam parte de um grande ecossistema social-cultural-natural onde precisamos cultivar o respeito e formas de bem viver. atuar e imaginar tantas dimensões da vida-cultura-sociedade. A disciplina de língua portuguesa, nesse contexto, é espaço privilegiado para que os (as) alunos (as) pensem sobre si e sobre o mundo a sua volta, reflitam sobre as relações sociais e suas

Lais Souza



Nesse material você encontrará:

*Uma breve conversa — teórica: **Letramentos descoloniais: o que? porque? e como fazer?** Para adentrar no mundo conceitual que da base e sustentação as atividades propostas neste material.

*Uma **Carta ao(a) professor(a)** com orientações pedagógicas gerais para o trabalho com os textos e tarefas que compõe o caderno de atividades.

*O **Caderno de atividades** que possui quatro unidades, todas introduzidas por um *guia*, que apresenta o tema, objetivo geral e os objetivos específicos. As unidades possuem 4 seções: 1) *Senti-pensando* o texto: onde é apresentado o texto gatilho da discursão a ser gerada; 2) *Se ligue*: com comentários e orientações sobre os textos e gêneros textuais; 3) *Ampliando horizontes*: que consiste no bloco de atividades para consolidar e ampliar a reflexão sobre os textos; e 4) *Palavra em ação*: atividade de culminância da unidade.

* **Referências** reúne toda as fontes consultadas para elaboração deste material.

Letramentos descoloniais

O QUÊ? POR QUÊ? E COMO FAZER?

O conceito de letramento refere-se a capacidade de **ler, compreender, fazer inferências e produzir textos** e não deve ser confundido com a ideia de decodificação textual (alfabetização), nem se restringir a uma abordagem da modalidade escrita. Assim, as atividades de letramentos devem propor um gradual e crescente **envolvimento com textos** de diferentes modalidades **e contextos** que afetam os sentidos textuais. Dessa forma, o processo de letramento envolve adentrar o universo **dos sentidos e significados**, acessando o conteúdo e a estrutura, se envolvendo com as **múltiplas camadas textuais**. (ROJANE, 2009).

Os **letramentos descoloniais** estão fundamentados no **compromisso político-pedagógico** de refletir criticamente sobre **a cultura da violência colonial**, ou seja, fazer uma crítica ao racismo e sua forma de influenciar a vida objetiva e subjetiva das pessoas e das sociedades. Assim, os letramentos descoloniais objetivam, através do trabalho pedagógico com textos, contribuir para o **rompimento radical** com toda e qualquer **hierarquia racial** e insensibilidades para a **convivência em cenários de diversidade cultural**.

O que proponho enquanto letramentos descoloniais é uma abordagem tecida em diálogo com os conceitos de **Letramento crítico para utopia** (BEVILÁQUA e LEFFA, 2020), **Letramento racial crítico** (FERREIRA, 2014), **Letramentos multissemióticos, multiculturais e críticos** (ROJO, 2009), **Letramento de reexistência** (SOUZA, 2011/2016). Além de se nutrir com as perspectivas advindas da **Abordagem Intercultural** proposta por Mendes (2008). É também fruto de um diálogo com as discussões realizadas e propostas no campo da **Linguística Aplicada** através das contribuições de Branca Fabrício (2006), Pennycook (2006), Kleiman (2013) Mendes (2015), uma vez que tais autores(as) apresentam proposições inovadoras que tencionam o campo da linguagem e que pensam a **língua como prática social, culturalmente situada, atravessada pela vida**, portanto, **dinâmica e com forte potencial significativo** para as relações sociais, culturais e políticas que nos envolvem. Além disso, os letramentos descoloniais se nutrem das **concepções pedagógicas críticas** sugeridas em contextos **engajados e anti-racistas**, tais como as perspectivas defendidas por pensadores(as) como Freire (2019), Gomes (2017), hooks (2017), Santos e Luz (2007), Vanda Machado (2017), Rosa (2019), Marcia Kambeba (2020)



Interculturalidade e descolonialidade são dois conceitos chaves para a compreensão do que aqui tratamos como letramentos descoloniais. Enquanto a **descolonização é um empreendimento político e epistemológico** a **interculturalidade compreende uma atitude frente a diversidade**, ambos conceitos são complementares e estão intimamente ligadas ao campo da crítica e da resistência, sendo um instrumento conceitual potente que alimenta a luta por um mundo mais justo.

América Invertida é um desenho de caneta e tinta de 1943 do artista hispano-uruguaio Joaquín Torres García. Esse desenho representa a discussão descolonial, pois evidencia uma mudança de perspectiva no olhar para o mundo.

Descolonizar é um conceito que se articula a compreensão de que **a colonização europeia marcou o mundo, estabelecendo um modo de relação baseada na hierarquização racial**. O racismo, nesse sentido, é um elemento estruturante, responsável por uma série de desordens sociais/culturais/políticas. Nesse contexto, o bom, o belo, o verdadeiro, a santidade é sempre o branco, ou o que provem da cultura branca (europeia). O mal, o feio, o falso, o pecado é, então, o não branco, ou o que provém de "outras culturas". Essa divisão do mundo conforma uma sociedade injusta e violenta, que não concebe a convivência com a diferença, que não respeita e não aceita a diversidade. Nesse contexto **descolonizar é demarcar uma perspectiva anti-racista**, pois busca orientar um compromisso com o rompimento das hierarquias raciais e toda forma de desumanização. (FANON, 1968; CESARIE, 2010; M'BEMBE, 2014; DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2005; SODRÉ, 2005/2012).

A interculturalidade, por outro lado, vem demarcar uma nova forma de relação com a diferença. Nesse sentido, a interculturalidade não é algo pronto e acabado, ao contrário, é um modo de vida em construção, portanto, esta na dimensão da ação, do fazer, da potência. Se no mundo marcado pelo racismo e outras formas de discriminação impera a violência e a insensibilidade com o outro, **no cenário da interculturalidade se promove o respeito mútuo, se incentiva a superação dos preconceitos e se combate toda forma de discriminação**. Dessa forma, admite-se que o mundo pode ser constituído de diversidade, por isso projeta um novo **espaço para relações, aprendizados e trocas**. No entanto, a pluralidade de perspectiva aceitas pela interculturalidade não é irrestrita, o limite esta no **respeito profundo e inegociável** ao outro, portanto, não se aceita o racismo como opção. WALSH (2008/2013/2014), CANDAU e RUSSO (2010), MENDES (2008/2015).

Nutrindo-se desses conceitos, os letramentos descoloniais, tal como proponho nesse material, buscam orientar o fazer pedagógico para trabalhar com uma **diversidade textual**, atentando não só para a língua escrita, mas também para a oralidade, a imagem, o som, o corpo, a experiência. Em paralelo a diversidade de textos, recomenda-se a **diversidade temática**, abordando assuntos que visibilizem questões sociais, culturais e políticas, locais e globais, a fim de construir um caminho pedagógico crítico, sensível, contextualizado e criativo. Trabalhar com **(língua)gens diversificadas** oportuniza o contato com **textos autênticos**, inseridos em **contexto sociais e culturais diversos**, que servem como **gatilhos pedagógicos**, propiciando que o letramento seja um espaço de **construção de sentido para vida**.



Assim, os letramentos descoloniais, buscam provocar **a sensibilização para que os sujeitos languageiros se percebam nessa teia de relações sociais, culturais, políticas, incentivando o posicionamento frente a realidade vivida e experienciada**, para que os sujeitos envolvidos no processo pedagógico possam a **sentir-pensar-agir** a partir de **atitudes ética e responsáveis**.

Objetivos das práticas de Letramentos descoloniais:

1) Abordar as questões identitárias, pensando os sujeitos languageiros e suas narrativas como espaços de politização para um aprendizado que reflita sobre as identidades e os atravessamentos dessas identidades no mundo contemporâneo;

2) Criar uma comunidade de aprendizado culturalmente sensível e aberta a experiências interculturais.

3) Capacitar a leitura comparativa de diferentes realidades, fomentando a percepção dos contextos locais e globais, suas interconexões, aproximações e distinções.

4) Desenvolver uma compreensão histórica construída a partir de múltiplas narrativas, percebendo as complexidades dos interesses políticos que atravessam tais narrativas, a fim de se evitar as verdades absolutas e histórias únicas.

5) Aprender com os valores civilizatórios africanos-brasileiros e indígenas uma ética voltada para construção do bem-viver, confluindo para um projeto de sociedade intercultural.

6) Compreender a língua como prática cultural, conectada a vida em suas múltiplas suas dimensões, capaz de articular sentido e significado.

Carta ao(a) professor(a)

Caro professor(a), materializar uma proposta para o desenvolvimento de letramentos descoloniais envolve assumir **posturas políticas-pedagógicas** frente a forma de propor as aulas, aos conteúdos abordados, as produções de sentidos acionadas nas atividades e as avaliações dos resultados. Portanto, um processo que vai da teoria a prática, **desfazendo os rituais da escola formal**, tão marcada pela monocultura, rigidez e falta de criticidade, ao passo que vai **construindo novos rituais pedagógicos** que promovam um ensino crítico e criativo, voltado para **formação integral do ser humano**.

Nesse material, apresento uma seleção de texto, atividades e sugestões metodológicas que se **nutrem nas perspectivas interculturais e descoloniais**, a fim de encaminhar um fazer pedagógico alimentado pela ideia freiriana de educação para liberdade, para esperança, para autonomia.

Convido você a trabalhar com a ideia de **círculo de leitura**, metodologia amplamente usada em diversos contextos pedagógicos, que visa favorecer o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Proponho que se pense o círculo de leitura como um espaço potencialmente descolonial e intercultural.

Dessa forma, o círculo de leitura é o lugar do texto, do contexto e da construção crítica e criativa. Nesse espaço deve ser **potencializado o diálogo com os estudantes** a respeito dos temas abordados e suas **inter-relações com a vida dos sujeitos que compõe a espaço pedagógico**, através da problematização dos textos lidos.



A proposta consiste em **formar um círculo** com as cadeiras na sala de aula ou até mesmo explorando outras áreas da escola (o pátio, a sombra de uma árvore onde seja possível sentar-se com os alunos, a biblioteca, etc.). Em círculo deverá ser feita a **leitura do texto**, por um ou mais alunos(as), revezando parágrafos, estrofes, falas de personagens quando o gênero textual permitir ou seguindo outras dinâmicas de encadeamento de leitura. Esse espaço pode ser fixo ou mudar conforme as necessidades, sobretudo, quando o texto envolver outras linguagens como som ou imagem, o que requer recursos e locais adequados para o melhor aproveitamento do texto. A ideia é favorecer a participação dos(as) alunos(as) criando envolvimento com o texto. Após a leitura é fundamental um primeiro **diálogo**, que deve ser realizado de forma oral, podendo seguir um roteiro pré-estabelecido de perguntas ou até mesmo a partir de questões mais gerais que evidenciem aspectos sobre a recepção do texto pela turma. Esse é um dos momentos mais ricos da metodologia, pois é o espaço em que o texto reverbera na interpretação dos(as) alunos(as), ganhando vida e sentido. Este é um momento privilegiado para **construção de inter-relações** entre o texto e os contextos que envolvem a vida dos(as) alunos(as) ou até mesmo da sociedade na qual estão inseridos. A outra etapa do círculo de leitura envolve a reflexão a partir de atividades direcionadas para compreensão textual em relação a temática e ao gênero abordado. Ademais, você pode pensar elementos que contribuam para o fortalecimento desse momento como **um espaço de integração**, a ideia de ter uma atitude que corresponda a abertura e o encerramento do círculo de leitura é interessante, pois cria uma dinâmica para a atividade. Por exemplo, é possível propor uma breve prática de respiração consciente para trazer foco na leitura ou até mesmo utilizar uma música para abrir e/ou encerrar o a atividade. É possível também utilizar uma caneta ou garrafa que gire no centro da sala para sortear o(a) leitor(a) do dia, trazendo ludicidade para o momento. Além dessas sugestões é possível pensar e pesquisar outras ideias, tendo em vista o estabelecimento de um rito que seja repetido sempre que for ser realizado a leitura de um texto com finalidade pedagógica.



A disposição das pessoas em círculo pretende acionar sentidos de cooperação, fluidez e interação. A **circularidade** favorece a desconstrução de uma configuração de sala de aula rígida, em que as cadeiras enfileiradas com o(a) professor(a) a frente de todos(as), representa a hierarquia do saber, bem como o controle do olhar, que deve estar sempre centrado na figura do professor(a) - detentor do saber. Ao desfazer-se dessa configuração nos permitimos uma outra forma de construir sentido no aprendizado. Em roda, o olhar panorâmico permite que todos sejam vistos, favorecendo o protagonismo coletivo. Além disso a roda não induz um pensamento da superioridade, pois não tem começo nem fim, assim, não há lugar de prestígio e lugar de subalternidade, na roda, estamos todos em igual condição de falar, de ser visto, de ser escutado.

Por outro lado, a leitura do texto e discussão realizada de forma oral com a turma, também, constituem elementos importantes na conformação da metodologia do círculo de leitura. Pois, a partir dessas práticas de participação coletiva pretende-se valorizar a **oralidade** como espaço que potencializa o diálogo, a escuta e o posicionamento dos estudantes frente aos textos trabalhados, contribuindo para que o saber seja construído de forma orgânica, integrando experiências, sentimentos, informações, tantos dos(as) alunos(as) como dos(as) professores(as).



A valorização da roda como um espaço social e da oralidade no dia a dia da comunidade, embora não seja elemento restrito de uma determinada cultura, encontra grande expressividade e centralidade nas práticas culturais de matriz africana traduzidas na cultura afro-brasileira e dos povos indígenas do Brasil. Nessas culturas, a formação do círculo é acionada em momentos coletivos, seja para celebrar, aprender, se alimentar, decidir etc. Também, boa parte do saber se constrói a partir da oralidade, que envolve o cantar/contar/ouvir histórias, que passam conhecimentos práticos na convivência comunitária.


Portanto é possível referenciar o a circularidade e a oralidade como um aporte das epistemologias afro-brasileira e indígena, trazendo esses fundamentos para agregar potencialidade descolonial e intercultural a metodologia do círculo de leitura.

Aliados da circularidade e da oralidade quero destacar o princípio do **encantamento** que consiste na capacidade de envolver e alimentar um sentimento de fascínio frente a experiência. O encanto, na metodologia do círculo de leitura advém da ludicidade, da seleção de textos diversificados, priorizando temas e linguagens que gerem curiosidade e potencialize o desejo pelo conhecimento.

O caderno de pedagógico a seguir oferece uma seleção de textos comentados e atividades respondidas. As unidades possuem um sequenciamento e sugere-se que sejam aplicadas na ordem apresentada. No entanto, nada descarta a possibilidade desses textos e atividades serem incluídos total ou parcialmente dentro de outros planejamentos, com as devidas adaptações necessárias. Cabe ao professor avaliar e se apropriar do que for interessante e possível para sua realidade, tendo como horizonte o desenvolvimento de práticas de letramentos descoloniais.



Os textos e as tarefas que compõe o caderno de atividades a seguir tem como fio condutor as questões étnico-raciais que atravessam a formação da sociedade brasileira. Assim, esse material didático cumpre as determinações preconizadas na lei 11.645/08, tratando de aspectos da história, cultura afrobrasileira e indígena.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

Os textos selecionados visibilizam questões que perpassam as lutas e resistências das populações afro-brasileiras e indígenas e as atividades potencializam a reflexão e a atuação frente aos temas trabalhados. Sendo, portanto, um material alinhado a uma perspectiva antirracista, que visa confluir para um projeto de educação que favoreça a relações etnicoraciais positivas.

Sugere-se que **avaliação da aprendizagem** nesta metodologia deva ser pensada em termos **processuais**, tendo em vista os objetivos das práticas de letramentos descoloniais que orientam o fazer do (a) professor (a) e dos objetivos gerais e específicos das unidades, que devem ser parâmetros para as aprendizagens desenvolvidas pelos (as) alunos (as). Assim, a avaliação deve levar em conta a **participação** dos (as) alunos (as) nas discussões, o desenvolvimento do **pensamento crítico** a partir das atividades e sua capacidade de **construção criativa de novos textos** que atendam as expectativas dos gêneros textuais propostos. Também, sugere-se que **os (as) alunos (as) participem da avaliação dos resultados**, a partir de baremas em que possam se auto-avaliar, avaliar o material utilizado na unidade e fazer comentários e sugestões de feedback.

Professor(a), concordo que ser educador (a), hoje, nesse cenário de desvalorização da ciência, da pesquisa, da mercantilização da educação, tem se tornado uma tarefa desafiante. Ainda assim, a nós educadores, cabe a tarefa de conduzir, mediar, facilitar o processo de aprendizado e formação de tantas crianças, jovens e até adultos. Nesse percurso, também, aprendemos a nos tornar mais humanos, mais sensíveis, que bom!

Desejo que as dores e pedras do caminho nunca nos roubem as delícias e alegrias de ser canal de transformação na vida das pessoas. Espero que esse material pedagógico gere experiências descoloniais em sala de aula.





CADERNO

DE ATIVIDADES

DO(A) PROFESSOR(A)



UNIDADE I
Que língua é essa?

Guia da unidade:

Transversalidade/Tema Gerador:

Que língua é essa?

Componente curricular/eixo:

Língua portuguesa / Letramento

Público alvo:

Ensino médio

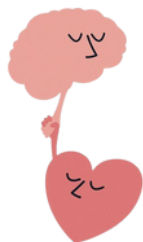
Objetivo geral da unidade:

Conhecer a respeito da língua portuguesa atentando para a variante brasileira e seus atravessamentos culturais.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre as diferentes formas de defender uma opinião e posicionamento através do gênero manifesto;
- Refletir sobre os apagamentos linguísticos e culturais provenientes do processo de colonização;
- Conhecer o léxico da língua portuguesa, atentando para as diversas contribuições linguísticas e culturais advindas das matrizes culturais indígenas e africanas;
- Refletir sobre a importância da diversidade linguística, cultural e de uma postura intercultural na relação e mediação das diferenças na sociedade brasileira.





SENTIPENSANDO O TEXTO

Leia o texto a seguir e reflita:

MANIFESTO POTYGUÊS

Juão Nyn

Antes de mays nada, precyso comunicar que aquy e em toda estétyca do texto, como escrytor Potyguara, quando escrevo neste lyvro, todos os "i"s somem e são substytuydo por Y.

Por quê?

Porque Y é uma vogal sagrada do Tupy-guarany.

(..)

A mayor pauta dos movymentos yndýgenas do mundo é a demarcaçãõ de terras.

Uma pendêncyã que nos prende ao ano de 1500 e que no caso do recorte geográfyco "brasyleyro" acaba por comprovar que não exyste o período Pós-colonyal.

É possývel demarcar terrytórios fýsicos sem demarcar ymagynários?

A mente é um terrytório.

O YMAGYNÁRYO é terra.

Portyguês é um ruýdo entre o futuro que não chega e o passado que nunca se foy.

Uma forma de ser um bom ancestral.

O Y é uma vogal gutural, som que vem da gruta.

(..)

Portanto, essa é uma forma que cryey para ressygnyfyicar a mynha ydentydade yndýgena contemporânea.

Ao fazer estudos comparatyvos de lýnguas yndýgenas,

e assym, propror uma nova escryta que gere estranhamento e reflexãõ,

jã que Potyguaras são Tupys e, assym como Guarany, falam Tupy-Guarany.

Em tupy-Guarany, temos sete vogays: A, E, I, O, U, Y e o sylêncyõ,

de onde tudo vem, para onde tudo vay.

Exyste um myto na cosmovysãõ Tupy-Guarany que conta

que a lýngua/alma/palavra (Nheeng/Nhe'e) surge do Y,

de onde vem todos os elementos da natureza - da caverna, da gruta:

YY - água **YWY** - terra **YWÁ** - CÉU

Enquanto não recurperamos a fala e o uso da nossa lýngua natyva no Ryo Grande do Norte (Brobo, Tupy-Guarany e outras) o Português estarã "demarcado" pelo Y, vogal sagrada.

É uma bryncadeira e é serjio.

Para ymaginar, é preciso desaprender.



Juão Nyn é um multiartista que atua na performance, no teatro, no cinema e na música, formado em teatro pela UFRN. Potyguar, 31 anos, militante do movimento Indígena do RN pela APIRN, é migrante nordestino em São Paulo, autor de Tybyra – Uma tragédia yndygena brasyleyra.

@juaonyn

*Esse texto faz parte do projeto *Teatro e Povos Indígenas* publicados pela editora N°1 Edições é uma introdução ao leitor que fará a leitura do artigo científico de autoria de João Nyn.

Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/o-teatro-como-contracolonyzacao-tupy-guarany-nhandewa?>





SE LIGA:

TEMÁTICA:

No **Manifesto Potygues** o autor traz a tona a questão do **apagamento linguístico e cultural proveniente do processo de colonização**. A partir desse texto é possível refletir sobre como no início do período colonial houve um complexo e tenso processo de **contato entre diferentes línguas/culturas** de origem indígena, africana e europeia. Esse contato entre diferentes povos foi fator decisivo para o surgimento de uma língua de contato, chamada de **língua geral**, com alta circulação no Brasil, nome utilizado pelos colonizadores para se referir ao território que passaram a colonizar, antes conhecido como Pindorama. A língua geral foi uma expressão usada genericamente para se referir a língua de contato, sendo falada por indígenas de diferentes nações, tupi e não-tupi, por portugueses e por pessoas escravizadas de origem africana. No entanto, apesar da grande circulação da língua geral, a língua portuguesa foi aos poucos ganhando espaço, se estabelecendo como língua de prestígio e poder, uma vez que o grupo social falante dessa língua gozava de privilégios na sociedade colonial, o que desencadeou um processo intenso de apagamento de diversas outras línguas faladas pelos povos indígenas nativos desse território e das línguas africanas que aqui chegaram por conta do tráfico transatlântico realizado por portugueses. Um dos marcos para o **fortalecimento da língua portuguesa** e da prevalência da cultura do **monolinguísmo** no Brasil foi a lei instituída pelo Marques de Pombal, em 1758, tornando a língua portuguesa como único idioma oficial do Brasil, além de proibir o uso da língua geral. É preciso lembrar que **língua informa cultura, delimita identidade**, dessa forma, uma das consequências do apagamento e marginalização de outras línguas no Brasil foi a conformação de um cenário cultural hegemônico, que não considera a diversidade e as potencialidades da convivência **intercultural**. Dessa forma, através do texto Manifesto Potygues é possível refletir sobre as consequências do **apagamento linguístico** para os dias de hoje, bem como pensar a respeito do conceito de língua, apresentando e discutindo a ideia de língua/cultura e de língua/identidade fomentando uma compreensão a respeito da importância da diversidade linguística e cultural para a formação de uma sociedade justa. Esse texto também pode ser um ponto de partida para refletir sobre formas de **(re)existência através do uso engajado da linguagem**.

GÊNERO:

O manifesto é um gênero textual que se caracteriza por **apresentar e defender o posicionamento de um determinado grupo para um grande público**. Pertence, portanto, ao tipo textual **argumentativo**. Existem manifestos de cunho **político, artísticos**, entre outros. Quanto a linguagem, pode apresentar-se como um texto formal ou ter uma estética experimental utilizando-se da criatividade.





AMPLIANDO HORIZONTES

Responda as questões a seguir:

- 1) Quem é o autor do texto? O que isso pode indicar em relação ao tema que aborda?
Juão Nyn é formado em teatro pela UFRN. É um multiartista que atua na performance, no teatro, no cinema e na música. Potyguar(a), 31 anos, militante do movimento Indígena do RN pela APIRN, é migrante nordestino em São Paulo, autor de Tybyra – Uma tragédia yndygena brasyleyra. Editada pelo Selo do Burro. O tema do manifesto tem a ver com sua militância de Juão Nyn, uma vez que defende um ponto de vista em relação a língua/cultura indígena.
- 2) Pela mensagem que veicula, na sua opinião, para quem esse texto foi produzido?
Esse texto é uma espécie de aviso aos leitores, uma forma de defender uma estética de escrita e tornar o texto compreensível ao público leitor.
- 3) Quais elementos desse texto comprovam que ele pertencem ao gênero manifesto?
O título "manifesto potygues" e a mensagem veiculada que apresenta e defende um posicionamento a respeito da linguagem.
- 4) A que campo ou esfera social o texto se vincula (religiosa, científica, jornalística, artística, literária, política etc.) e como essa esfera influencia na constituição estilística do texto?
Se vincula a esfera social literária. Influencia no uso da linguagem, na liberdade estilística e no efeito poético do texto.
- 5) Qual o estranhamento que o autor busca criar ao fazer uso de uma estética diferenciada em sua escrita?
Busca demarcar a influência da língua/cultura indígena no falar/escrever da língua portuguesa.
- 6) Por que a palavra "brasyleiro" no texto está entre aspas, o que isso pode significar?
Essa aspas parece querer destacar a ideia de brasyleiro para provocar uma reflexão sobre o que significa essa identidade. Por ser um autor indígena ele pode estar querendo destacar que o Brasil é uma invenção colonial e os povos que aqui habitavam pertenciam a vários povos/etnias, não se reconhecendo na identidade "brasyleira".
- 7) O que é demarcar? Como o autor faz isso no texto?
Demarcar é criar limites, fixar os marcos, delimitar, circunscrever. O autor demarca ao substituir as vogais "i" pela consoante "y". Essa troca de letras busca abrir espaço no português brasileiro para uma letra sagrada nas línguas indígenas do Brasil, mais especificamente, o tupi. Assim, a letra Y demarca a presença das línguas/culturas indígenas no falar/escrever do autor.
- 8) A partir da leitura do Manifesto Potygues, poderíamos dizer que existe relação entre língua e cultura? justifique sua resposta:
Sim, através da língua podemos nos expressar e evidenciar nosso pertencimento cultural. A través da língua podemos falar sobre quem somos, sobre nossa história individual e coletiva.
- 9) A ideia de substituir a vogal "i" por "y" cria um estranhamento e demarca uma presença, podemos dizer que isso é uma forma de (re)reexistir? justifique sua resposta:
Sim, o autor do texto afirma sua existência e sua cultura, fazendo presente aquilo que a história colonial quis apagar, trazendo para ser visto aquilo que a hegemonia da língua portuguesa oculta.



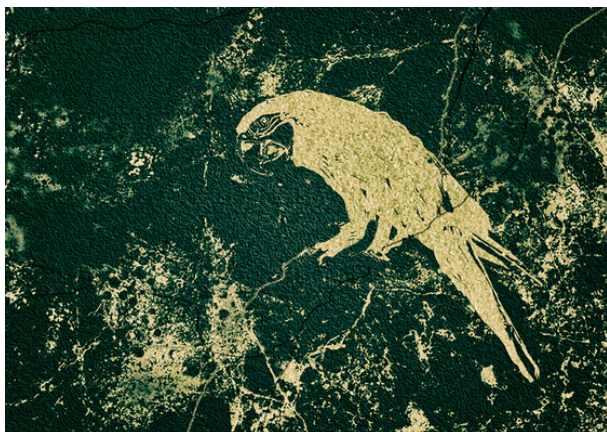
10) As imagens abaixo compõe a serie intitulada Natureza Morta do artista Denilson Baniwa.

a) Analise os possíveis sentidos das obras de artes abaixo e discorra sobre elas.

As imagens abaixo representam áreas desmatadas. Também conformam desenhos de animais e de uma pessoa indígena demarcadas no chão, a semelhança de quando alguém morre e marca-se o local para isolar. As composições sugerem que a natureza (araras, onças, povos indígenas, florestas) estão morrendo, possivelmente em decorrência do desmatamento, da ação humana de destruição dos habitats naturais.

b) Qual relação podemos fazer entre a serie Natureza Morta e o texto Manifesto Potyguês?

O manifesto potyguês fala sobre o apagamento das línguas indígenas e a série de imagens Natureza Morta sobre a ação humana na destruição da natureza - habitat e espaço fundamental para convivência dos povos indígenas. Ou seja, tanto o manifesto, quanto a serie a natureza esta morta, tratam de problemáticas que afligem os povos indígenas.





SENTIPENSANDO O TEXTO

Assista ao vídeo a seguir e reflita:

PRETUGUÊS: A AFRICANIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA | O ENIGMA DA ENERGIA ESCURA



disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=v7ZC429ONME&ab_channel=CanalGNT





SE LIGA:

TEMÁTICA:

O episódio **PRETUGUÊS: a africanização da língua portuguesa brasileira** faz parte do documentário O Enigma da Energia Escura que foi veiculado pelo GNT e encontra-se disponível no canal do Youtube da emissora. O documentário trata de diversos assuntos que são atravessados pela questão racial, abordando questões como linguagem, ???????. No episódio PRETUGUÊS: a africanização da língua portuguesa brasileira trata-se do conceito de "pretuguês", que foi introduzido pela intelectual Lélia González e é definido como a africanização da nossa língua, fato que se evidencia através do léxico e da sintaxe. Seguindo essa abordagem, você pode **ampliar os horizontes da discussão** para pensar e refletir sobre as **variações linguísticas**, um tema que dialoga e contribui para o entendimento da língua como uma dimensão viva e constante renovação, atravessada por **fatores sociais e culturais** que formam e informam particularidades de **utilização e expressão**.

GÊNERO:

Documentário é uma **produção artística** que utiliza as **linguagens audiovisual** e tem como foco a abordagem de histórias que tratem de temas, fatos e pessoas reais. No gênero documentário o autor/diretor **constrói narrativas** para expor, validar, problematizar, sensibilizar e/ou encantar o telespectador. As possibilidades de trabalho pedagógico com esse gênero textual são amplas, desde assistir e refletir sobre as temáticas abordadas, além disso é possível estimular a produção amadora de um documentário, trabalhando os aspectos de roteirização, produção e edição.





AMPLIANDO HORIZONTES

Responda as questões a seguir:

1) No episódio PRETUGUÊS: a africanização da língua portuguesa brasileira do documentário O Enigma da Energia Escura, Êmicida inicia sua fala recitando um trecho do pensamento de Lélia Gonzáles, transcrito abaixo.

“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 africanô, no qual o l inexistente. Afinal, quem que 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, o está em tá e por aí afora. **Não sacam que tão falando pretuguês.**

Após a leitura do pensamento da autora Lélia Gonzales, reflita e responda o que é "pretuguês". Destaque os exemplos trazidos na fala de Lélia Gonzales e aponte outros caso conheça.

Pretuguês é a forma de falar o português no Brasil fruto das contribuições culturais e linguísticas oriunda das línguas africanas que vieram para o Brasil por causa do tráfico de pessoas negras escravizadas durante o período colonial. Exemplos: frô, framengo.

2) Na sua opinião por que existem diferenças entre o português de Portugal e o português falado em outros países? Justifique sua resposta.

Porque a língua não é estática e entre Brasil e Portugal a inúmeras diferenças culturais que contribuíram para a diferenciação na forma de falar a língua portuguesa.

3) Quais as relações entre língua e cultura são expostas no documentário?

No documentário constrói-se a ideia de que a língua é fortemente influenciada pela cultura, no caso, o português brasileiro sofreu influência e contribuições dos falares trazidos pelos povos africanos. Ao mesmo tempo a língua portuguesa falada no Brasil é documento vivo da sua diversidade cultural.

4) Na sua opinião o pretuguês é uma variação linguística? Justifique sua resposta.

Sim, podemos dizer que o pretuguês é hoje mais observado nos falares das populações economicamente mais vulneráveis, que não tiveram acesso a um processo de escolarização onde prevalece a norma padrão da língua portuguesa. Observando os fatores históricos-culturais para pensar a formação da sociedade brasileira pode-se perceber que a população negra são as mais vulneráveis economicamente, o que justifica a prevalência do pretuguês nessas comunidades. Assim, podemos associar o pretuguês a variação linguística socioeconômica.

5) Em relação ao pretuguês, quando esses falares são discriminados acontece preconceito linguístico ou racismo? Justifique sua resposta.

Os dois, é preconceito linguístico, pois está se fazendo um julgamento de inferioridade devido ao modo como uma determinada pessoa fala. Mas, é também um caso de racismo, pois é uma forma de colocar as contribuições das populações afrodescendentes para a língua portuguesa como algo ruim e desvalorizado.





AMPLIANDO HORIZONTES

Responda as questões a seguir:

6) O que Emicida quis dizer quando se referiu ao fato dos povos negros terem vindo a fórceps para cá?

O fórceps é um instrumento médico utilizado para forçar o parto em situações atípicas que a mãe não consegue realizar de forma natural. Por isso, Emicida utilizou essa metáfora para dizer que os povos negros vieram a força, ou seja, contra sua própria vontade.

7) Quando fala do canto de Clementina de Jesus Emicida destaca que a cantora aprendeu com sua avó e comenta "olha a oralidade aí". O que é oralidade nesse contexto? justifique sua resposta.

Um saber transmitido de geração a geração através da fala, do canto, das histórias (registros orais).

8) O domínio do português padrão confere prestígios e acessos a lugares de poder e prestígio. Porém muitas pessoas utilizam a língua de forma a promover exclusão, uma vez que fazem escolhas linguísticas que de tão rebuscadas se tornam de difícil compreensão. Isso acontece muito em contextos profissionais, como forma de excluir quem não é especialista no assunto. Assim, por exemplo, magistrados (juízes e advogados) tem um linguagem técnica que muita vezes dificulta a compreensão com os interlocutores não formados.

a) O que você acha sobre a linguagem rebuscada de magistrados?

resposta pessoal

b) Qual a consequência do uso de uma linguagem rebuscada no campo do direito?

As leis e decisões judiciais se tornam pouco acessíveis a compreensão da maior parte da população.

c) Na sua opinião é possível falar mais acessível?

Sim, não só é possível como é necessário simplificar o linguajar para tornar mais acessível e de fácil compreensão.





SENTIPENSANDO O TEXTO

Assista ao vídeo, leia o texto a seguir e reflita:

QUANDO MORRE UMA LÍNGUA MIGUEL LEÓN PORTILLA (TRADUÇÃO)

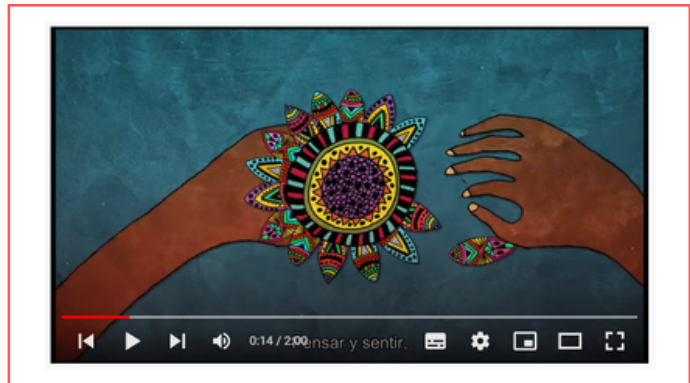
QUANDO MORRE UMA LÍNGUA,
NÃO SE REFLETEM MAIS
NESTE ESPELHO
AS COISAS DIVINAS:
ESTRELAS, SOL, LUA.
NEM AS COISAS HUMANAS:
PENSAR E SENTIR.

QUANDO MORRE UMA LÍNGUA
TUDO O QUE EXISTE NO MUNDO,
MARES E RIOS,
ANIMAIS E PLANTAS
NÃO SÃO MAIS PENSADOS, NEM DITOS
COM SINAIS E SONS
QUE DEIXARAM DE EXISTIR.

QUANDO MORRE UMA LÍNGUA
SE FECHA, ENTÃO,
A TODOS OS POVOS DO MUNDO
UMA JANELA, UMA PORTA,
O DESABROCHAR DIFERENTE
DE TUDO AQUILO
QUE É SER E VIDA NA TERRA.

QUANDO MORRE UMA LÍNGUA,
NINGUÉM, SEJA LÁ QUEM FOR,
JAMAIS CONSEGUIRÁ REPETIR
SUAS PALAVRAS DE AMOR,
SUAS ENTOAÇÕES DE DOR E QUERÊNCIA,
OU - QUEM SABE? - SEUS VELHOS CANTOS,
SUAS HISTÓRIAS, DISCURSOS, PRECES.

QUANDO MORRE UMA LÍNGUA,
SIGNIFICA QUE OUTRAS ANTES JÁ MORRERAM,
E MUITAS AINDA PODEM MORRER.
ESPELHOS QUEBRADOS PARA SEMPRE,
SOMBRA DE VOZES
SILENCIADAS PARA SEMPRE:
A HUMANIDADE SE EMPOBRECE.



disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wa9u8e1bcjc&list=PL1BAFDuun7drv4uaHSXtbJuPbzKJDAmUq&index=64&ab_channel=DIMx





SE LIGA:

TEMÁTICA:

A temática abordada na poesia **Quando se morre uma língua** reflete sobre as consequências da morte de línguas/culturas. Através desse texto você pode fomentar a pesquisa sobre o cenário linguístico no Brasil (do passado e de hoje) para entender a dimensão do processo de **linguicídio** que está em curso, uma vez que ainda hoje não temos políticas serias para o fortalecimento de línguas indígenas, africanas e outras línguas de expressão minoritária, bem como uma **valorização do ensino de línguas** materna e estrangeiras a partir de uma postura **intercultural**.

ALGUNS DADOS:

- No Brasil hoje: a língua oficial é Português, mas são faladas por volta de 180 línguas.
- Quase 90% línguas indígenas brasileiras foram extintas e as que restam estão ameaçadas.

Também é possível refletir sobre o **caráter pluricultural do Brasil** (formado por influências culturais indígenas, africanas europeias e até asiáticas) e refletindo de que forma essas culturas influenciam o português falado no Brasil. Assim é possível pensar em termos de um português hibridizado, ou seja, misturado, que sendo uma língua de origem europeia, também possui marcas/rasuras e influências das línguas indígenas e africanas. A presença dessas marcas no **português brasileiro** é uma evidência da resistência negra e indígena diante dos processos de apagamento cultural. Mostra também que a **língua é viva e dinâmica**, se adaptando aos contextos e aos sujeitos falantes. Seguindo essa abordagem, você pode **ampliar os horizontes da discussão** para pensar e refletir sobre as **variações linguísticas**, um tema que dialoga e contribui para o entendimento da língua como uma dimensão viva e constante renovação, atravessada por **fatores sociais e culturais** que formam e informam particularidades de **utilização e expressão**.

GÊNERO:

O texto **Quando se morre uma língua** trata-se de uma poesia em língua Náhuatl, traduzida para o espanhol no vídeo e para o português no texto apresentado no material didático. Quanto a estrutura textual você pode trabalhar com o gênero lírico, compreendendo sua função social, suas características estruturais, bem como os aspectos temáticos presentes na poesia. Você pode **ampliar a discussão** com esse gênero para trabalhar com os conteúdos de **figuras de linguagem, conotação e denotação** como artifícios utilizados na elaboração de textos pertencentes ao gênero textual lírico.





AMPLIANDO HORIZONTES

Responda as questões a seguir:

1) Quais as principais consequências de quando se morre uma língua?

Apagamento de culturas, de formas de ver e viver o mundo.

2) Na sua opinião o que pode levar a morte de uma língua?

Deixar de falar/usa-la como forma de interação, relação e prática social.

3) No Brasil existe registrado por volta de 180 línguas indígenas, sendo que boa parte delas correm risco de deixar de existir. O que você acha que contribui para que as línguas indígenas no Brasil estejam em constante ameaça de extinção?

As línguas indígenas estão em constante ameaça, pois os modos de ser e viver dos povos indígenas, também, estão constantemente ameaçados pelo garimpo, pela mineração, pelo desmatamento, pelo agronegócio, afetando a possibilidade de bem viver e expressão cultural.

4) Você já parou para refletir o porquê conhecemos tão pouco sobre outras línguas faladas em território brasileiro? Comente o que você pensa a respeito dessa questão.

Conhecemos pouco outras línguas faladas no Brasil, pois não há incentivo e divulgação para que se possa ensinar/aprender. Acredito que deveríamos aprender na escola mais de uma língua falada no Brasil, pois isso é uma forma de conhecer a diversidade cultural do nosso país.

5) Se você pudesse criar leis voltadas para a divulgação e preservação da diversidade linguística no Brasil, o que você iria propor? *(resposta livre)*

- *Poderiam haver políticas para o ensino de língua indígenas em cursos gratuitos.*
- *Poderiam haver incentivos para pesquisadores que se dedicam a investigar sobre as línguas/culturas indígenas e também de outras línguas de expressão minoritária faladas no Brasil.*
- *Poderiam haver demarcação de terras e investimento para o desenvolvimento sustentável das comunidades ameaçadas pelo garimpo, pela mineração, pelo desmatamento, pela agronegócio. Pois, a terra é condição básica para que os povos desenvolvam seus modos de vida, inclusive suas línguas.*
- *Entre outras possibilidades...*



6) Pesquise o significado e a origem das palavras a seguir:

PALAVRA	ORIGEM	SIGNIFICADO
Capivara	Tupi-guarani	comedor de capim
Capoeira	Tupi-guarani	área de vegetação rala ou cortada
Caçula	Quimbundo	último filho ou último da família
Jenipapo	Tupi	fruta que serve para pintar
Moleque	Quimbundo	filho pequeno ou garoto
Iguatemi	Tupi	Rio Ondulante
Dengo	Quicongo	carinho, manha, doçura, macio, sedoso
Paçoca	Tupi	esmigalhar com a mão
Pereba	Tupi	ferida, chaga
Angu	Fom	papa de inhame sem tempero
Curumim	Tupi	menino, jovem, rapaz.
Cafuné	Quimbundo	tomar a cabeça de alguém e torcê-la

7) A partir dos resultados da pesquisa sobre origem e significado das palavras selecionadas acima, o que é possível concluir sobre a forma como nos expressamos através da língua portuguesa no Brasil?

Que a língua portuguesa falada no Brasil possui influências das línguas indígenas e africanas, que demarcam no interior da língua portuguesa uma resistência cultural.





PALAVRA EM AÇÃO

- Faça um resumo sobre seu aprendizado ao longo da unidade (6 à 10 linhas).

- Imagine que vocês foram convidados para participar de uma grande conferência sobre a situação das línguas no Brasil. Nesse evento você vai representar o Brasil e deverá discursar sobre a língua portuguesa falada em seu território. Tendo em vista os conhecimentos sistematizados ao longo dessa unidade, elabore um **manifesto pela diversidade linguística** para apresentar nesse congresso.
- *observações: o trabalho deve ser feito em grupo. Cada grupo deve criar e apresentar o manifesto de forma criativa.*



The background of the slide is a soft-focus photograph. At the bottom, a hand is visible, holding a bouquet of various flowers, including white and yellow blooms. Several butterflies of different colors and patterns are scattered throughout the scene, some appearing to fly around the flowers. The overall color palette is muted and naturalistic, with a light beige or tan background. A thin red line with diamond-shaped end caps runs horizontally across the top and bottom of the slide.

UNIDADE II

***O que diz a voz e o
corpo do(a) indígena
brasileiro(a)?***

Guia da unidade:

TRANSVERSALIDADE/TEMA GERADOR:

- O que diz a voz e o corpo do indígena brasileiro?

COMPONENTE CURRICULAR/EIXO:

- Língua portuguesa / Letramento

PÚBLICO ALVO:

- Ensino médio

OBJETIVO GERAL DA UNIDADE:

- Conhecer a luta dos povos indígenas brasileiros e refletir sobre o papel das linguagens na construção de posicionamentos em defesa dos direitos dos povos indígenas no contexto do Brasil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Refletir sobre a participação política e o protagonismo dos povos indígenas na luta por seus direitos.
- Refletir sobre a importância da participação da sociedade brasileira na luta pelos direitos dos povos indígenas.
- Refletir sobre a importância do território para os modos de vida dos povos indígenas
- Compreender a utilização de diferentes linguagens (orais e visuais) e da boa articulação de ideia e argumentos na elaboração de discursos;
- Refletir sobre o papel da imprensa na divulgação de informações consistentes e de interesse público.
- Refletir o papel da imaginação, da arte, da utopia e da luta na defesa dos direitos dos povos indígenas do Brasil.





SENTIPENSANDO O TEXTO

Llea o texto, assista ao vídeo a seguir e reflita:

INVOCAÇÃO À TERRA

Discurso de Ailton Krenak na constituinte

Sr. Presidente, Srs. Constituintes, eu, com a responsabilidade de, nesta ocasião, fazer a defesa de uma proposta das populações indígenas à Assembleia Nacional Constituinte, havia decidido, inicialmente, não fazer uso da palavra, mas de utilizar parte do tempo que me é garantido para defesa de nossa proposta numa manifestação de cultura com o significado de indignação – e que pode expressar também luto – pelas insistentes agressões que o povo indígena tem indiretamente sofrido pela falsa polêmica que se estabeleceu em torno dos direitos fundamentais do povo indígena e que, embora não estejam sendo colocados diretamente contra o povo indígena, visam atingir gravemente os direitos fundamentais de nosso povo.

Não estamos chegando agora a esta Casa. Tivemos a honra de, desde a instalação dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, sermos convidados a participar dos trabalhos na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias. Essa Subcomissão teve a competência de tratar da questão indígena e, mais tarde, tivemos também a oportunidade de participar da instalação dos trabalhos da Comissão da Ordem Social.

Ao longo desse período, a seriedade com que trabalhamos e a reciprocidade de muitos dos Srs. Constituintes permitiram a construção, a elaboração de um texto que provavelmente tenha sido o mais avançado que este país já produziu com relação aos direitos do povo indígena. Esse texto procurou apontar para aquilo que é de mais essencial para garantir a vida do povo indígena. E muitas das pessoas que estiveram envolvidas nesse processo de discussão aqui, na Assembleia Nacional Constituinte, se sensibilizaram a ponto de levar além dos limites das paredes desta Casa o trabalho relativo aos direitos indígenas, como foi na visita à área dos índios Caiapó, no Gorotire.

Ouvindo ali, e tirando a impressão dos índios que estavam na aldeia acerca do que sentem, do que desejam para si, das inquietações que nós, indígenas, colocamos no sentido de ter um futuro, no sentido de ter uma perspectiva. Assegurar para as populações indígenas o reconhecimento aos seus direitos originários às terras em que habitam – e atentem bem para o que digo: não estamos reivindicando nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente e de que não esteja sob os pés do povo indígena, sob o habitat, nas áreas de ocupação cultural, histórica e tradicional do povo indígena. Assegurar isto, reconhecer às populações indígenas as suas formas de manifestar a sua cultura, a sua tradição, se colocam como condições fundamentais para que o povo indígena estabeleça relações harmoniosas com a sociedade nacional, para que haja realmente uma perspectiva de futuro de vida para o povo indígena, e não de uma ameaça permanente e incessante.



Os trabalhos que foram feitos até resultar no primeiro anteprojeto da Constituição significaram lançar uma luz na estupidez e no breu que tem sido a relação histórica do Estado com as necessidades indígenas. Avançou no sentido de avançar a perspectiva de um futuro para o povo indígena. E, neste momento, insisto; eu havia optado mesmo por estar aqui e à semelhança da manifestação de luto pela perda. Seja de um parente, seja da solidariedade, seja de um amigo e, sobretudo, pela perda de um respeito que o nosso trabalho aqui dentro construído, o respeito que tivemos para com esta Casa e que pudemos identificar também nas pessoas que se sensibilizaram com essa questão. Queremos manifestar a nossa indignação com os ataques que estamos sofrendo e alertar esta Casa de que ainda somos os interlocutores dos Srs., e que não confundam uma eventual campanha e possíveis agressões ao povo indígena com polêmicas que são construídas à nossa revelia.

Os Srs. sabem, V. Exas. sabem que o povo indígena está muito distante de poder influenciar a maneira que estão sugerindo os destinos do Brasil. Pelo contrário. Somos talvez a parcela mais frágil nesse processo de luta de interesses que se tem manifestado extremamente brutal, extremamente desrespeitosa, extremamente aética. Eu espero não agredir com a minha manifestação o protocolo desta casa. Mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos, os senhores não terão como ficar alheios a mais essa agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena.

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver. Tem condições fundamentais para sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida e da sua cultura que não coloca em risco e nunca colocaram a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Eu creio que nenhum dos senhores nunca poderia apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano nesse país.

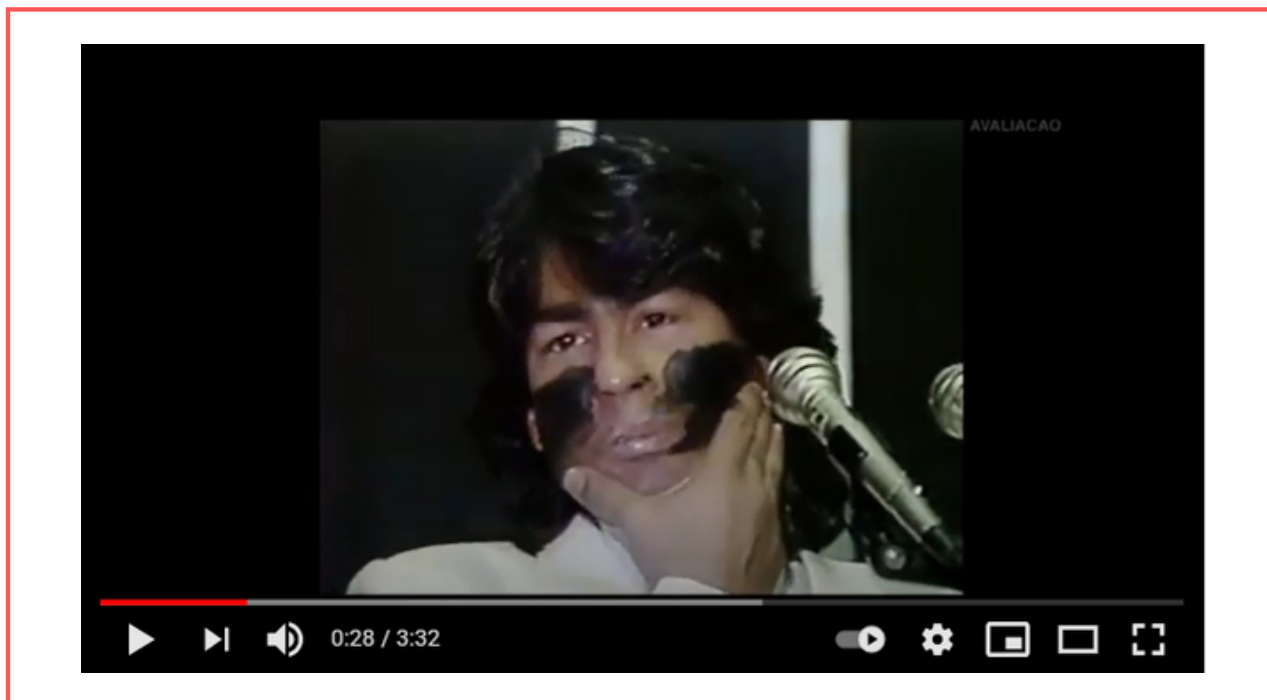
E hoje nós somos alvo de uma agressão que pretende atingir na essência a nossa fé, a nossa confiança de que ainda existe dignidade, de que ainda é possível construir uma sociedade que sabe respeitar os mais fracos, que sabe respeitar aqueles que não têm o dinheiro para manter uma campanha incessante de difamação. Que saiba respeitar um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas. Um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão, não deve ser identificado de jeito nenhum como um povo que é inimigo dos interesses do Brasil, inimigo dos interesses da nação, e que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. E os senhores são testemunhas disso. Eu agradeço a presidência desta casa, agradeço os senhores e espero não ter agredido com as minhas palavras os sentimentos dos senhores que se encontram nesta casa.

4 de setembro de 1987

Texto publicado pelo projeto Selvagem da Editora Dantes
Disponível em: http://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2021/07/CADERNO27_CONSTITUINTE.pdf



DISCURSO AILTON KRENAK ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE - 1987.



DISPONÍVEL EM:

[https://www.youtube.com/watch?v=ildN6lyXDNE&ab_channel=Kariokamultimedia.](https://www.youtube.com/watch?v=ildN6lyXDNE&ab_channel=Kariokamultimedia)



***Ailton Krenak** é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia Krenak.*

@_ailtonkrenak





SE LIGA:

TEMÁTICA:

O texto consiste num discurso de Ailton Krenak proferido no Congresso Nacional na ocasião da elaboração do texto da constituição federal. É importante refletir sobre o **contexto histórico** em que foi elaborada a constituição de 1987, discutindo a importância da ampla **participação e representatividade política** no processo democrático de criação de **leis** que possam atender aos diversos **interesses sociais**, mediados pelo **respeito a diversidade e a liberdade**. Também, é possível abordar a **performance** como elemento que agrega potencialidade as palavras proferidas, pensando a **visualidade e o movimento como uma forma de linguagem**, refletindo sobre o papel da arte e da utopia na luta pela defesa dos direitos dos povos indígenas do Brasil.

GÊNERO:

O **discurso** é um **gênero textual** que pertencente a **tipologia argumentativa** e se caracteriza por apresentar uma **exposição de ideias** a um determinado **público**, podendo ser realizado de maneira improvisada ou escrito previamente. A estrutura do discurso é composta de **1) introdução (exordio), 2) preposição, 3) assunto central e 4) conclusão**. No discurso utiliza-se o **vocativo** (expressão que indica um apelo), dessa forma, é possível invocar, no discurso, **um interlocutor**. Quanto a linguagem do discurso deve-se utilizar os recursos de **persuasão, clareza e objetividade**, para convencimento do interlocutor. Essa unidade pode ser ampliada para trabalhar elementos gramaticais como vocativo, recurso linguístico utilizado na elaboração dos discursos e/ou os verbos, para a construção de um entendimento sobre as pessoas do discurso.





AMPLIANDO HORIZONTES

Responda as questões a seguir:

1) Quem é o autor do texto? O que isso pode indicar em relação ao tema que aborda?

Ailton Krenak é um intelectual e ativista brasileiro que pertence ao povo Krenak e tem uma ampla trajetória de luta pela defesa dos direitos e modos de vida dos povos indígenas do Brasil. O fato dele pertencer a uma povo/cultura indígena reforça a postura e comprometimento que ele demonstra ter com a defesa dos direitos fundamentais dos povos indígenas.

2) Pela mensagem que veicula, na sua opinião, para quem esse texto foi produzido?

Para os políticos que elaboram as leis e toda sociedade brasileira interessada em participar do debate político.

3) A que campo ou esfera social se texto se vincula (religiosa, científica, jornalística, artística, literária, política etc.) e como essa esfera influencia na constituição estilística do texto?

Pertence a esfera social política, pois, defende um posicionamento. Quanto a estética apresenta uma certa formalidade na fala. Mas, é atravessada por uma performance o que traz um elemento artístico ao discurso.

4) Qual emoção você sentiu ao assistir o discurso de Ailton Krenak na Assembleia Nacional Constituinte.

Resposta livre

5) Existe diferença entre ler o discurso de Ailton Krenak e assisti-lo? Justifique sua resposta.

Sim, assistir o discurso é muito mais impactante, pois sentimos a emoção das palavras proferidas e o quanto aquela fala revela um envolvimento com a questão abordada no discurso.

6) Identifique no texto e transcreva um trecho em que fique evidente a qual grupo social Ailton Krenak representa.

Representa os povos indígenas, conforme fica claro no trecho abaixo:

"Sr. Presidente, Srs. Constituintes, eu, com a responsabilidade de, nesta ocasião, **fazer a defesa de uma proposta das populações indígenas** à Assembleia Nacional Constituinte."



7) Esse DISCURSO foi pronunciado na Assembleia Constituinte, seu teor reivindicativo e a sua potência performática, fizeram desse discurso um marco da participação dos povos indígenas na luta política pela garantia de seus direitos. Qual a principal reivindicação expressa nesse discurso?

Reivindicam a aprovação de um texto na assembleia constituinte que leve em conta o direito dos povos indígenas de viverem em seus territórios. Conforme fica evidente na fala de Ailton Krenak quando ele reivindica que o texto da constituinte deve "assegurar para as populações indígenas o reconhecimento aos seus direitos originários às terras em que habitam"

8) No texto fica evidente que, além das palavras proferidas, o próprio corpo de Ailton Krenak constitui uma mensagem. Para você, quais sentidos são criados nessa performance e o que a pintura corporal pode significar no contexto do discurso de Ailton Krenak?

A pintura corporal é uma manifestação cultural que significa indignação e luto.

9) O que Ailton Krenak quis dizer quando pronuncia que "O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil".

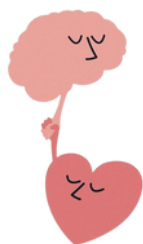
Ailton Krenak quis dizer que muitos indígenas tem morrido por lutar por seus direitos.

10) Entendendo Ailton Krenak como uma importante liderança dos povos indígenas brasileiros e pensando em seu discurso e performance, reflita e responda, em um parágrafo de no mínimo 5 linhas:



O que diz a voz e o corpo do indígena brasileiro?





SENTIPENSANDO O TEXTO

Leia o texto a seguir e reflita:

ENTENDA O MARCO TEMPORAL E SAIBA COMO ELE ATINGE OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

Entenda por que a tese, que deve ir a votação no STF, pode significar um retrocesso na demarcação de terras desses povos

Edison Veiga | 25 de Agosto de 2021 às 12:01

"São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens." O texto é do artigo 231 da Constituição do Brasil, e não determina nenhuma data.

Mas um conflito entre indígenas e agricultores em Roraima, quando chegou ao Supremo Tribunal Federal (STF), em 2009, acabou desencadeando na tese do marco temporal. Isto porque, para resolver a questão sobre a quem pertenceria de direito a Terra Indígena Raposo Serra do Sol, os ministros argumentaram em favor do povo indígena — alegando que eles lá estavam quando foi promulgada a Constituição, em 5 de outubro de 1988.

Se naquele caso a tese era favorável aos povos originários, o precedente ficou aberto para a argumentação em contrário: ou seja, que indígenas não pudessem reivindicar como suas as terras que não estivessem ocupando em 1988. "É uma ironia dos juristas, um deboche muito grande, essa teoria do marco temporal. Alguns povos não estavam em suas terras em 1988 porque a forma histórica de colonização do Brasil deixou muitas marcas, com indígenas sendo expulsos de seus territórios", argumenta o pedagogo Alberto Terena, coordenador da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib).

Indígenas Xokleng: caso simbólico:

No epicentro dessa discussão, a Advocacia Geral da União (AGU) entendeu, em 2017, que seria pertinente a tese do marco temporal. Como resultado, há cerca de 30 processos de demarcação de terra emperrados no Ministério Público Federal, à espera de uma definição do STF à espera de uma definição do STF. Entre eles, um caso concreto bastante simbólico: o dos indígenas Xokleng, da Terra Indígena Ibirama La-Klãnõ, em Santa Catarina.

Historicamente perseguidos pelos colonizadores, os remanescentes da etnia acabaram afastados de suas terras originais na primeira metade do século 20. Em 1996, contudo, conseguiram a demarcação de 15 mil hectares — que depois se expandiria, em 2003, para 37 mil hectares.



Com o argumento do marco temporal, a área é reivindicada pela Fundação de Amparo Tecnológico ao Meio Ambiente. O caso foi parar no STF — com o entendimento de que a decisão final deve servir para balizar todas as disputas do tipo. Em paralelo, tramita na Câmara o projeto de lei 490, de 2007, que pretende tornar mais difícil a demarcação de terras indígenas — inclusive utilizando o argumento do marco temporal.

"Objetivamente, o projeto significa um enorme retrocesso para o reconhecimento do direito dos povos nativos à terra e à manutenção de sua cultura", avalia o sociólogo Rogério Baptistini Mendes, professor na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Qual seria o impacto para os indígenas?

Pesquisadora na Universidade de Brasília, a antropóloga Luísa Molina afirma, por sua vez, que a tese do marco temporal "reduz o acesso ao direito originário da terra" por parte dos povos indígenas. "Uma terra indígena não é substituível por outra área, porque é um lugar sagrado, que tem história, onde se cultiva um modo de ser de cada povo", explica Molina. (...)

Terena argumenta que, se aprovada, a tese do marco temporal trará insegurança para os territórios ocupados pelos povos nativos — atualmente são 434 terras ocupadas tradicionalmente e demarcadas no país. "O nosso direito originário sobre a terra é constitucional. Negar isso vai trazer grande conflito, porque nosso povo nunca vai deixar de lutar pelo território", diz ele. (...)

"Nossa terra é nossa mãe. Ela vai além do espaço geográfico. Ali está nossa história, nosso modo de vida, nosso sonho para as novas gerações. Ela significa a manutenção de tradições", ressalta Terena. "A sociedade, conforme vem pregando esse governo, está tentando tirar nossa organização social." Para o sociólogo Mendes, a possibilidade de aprovação dessa tese — e do projeto em tramitação no Congresso — significa que os povos indígenas podem sofrer "ameaças ainda maiores do que as que enfrentam nestes dias de fiscalização precária e incentivo à invasão de suas terras". (...)

Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2021/08/25/o-que-e-o-marco-temporal-e-como-ele-atinge-os-indigenas-do-brasil>





SE LIGA:

TEMÁTICA:

A reportagem ENTENDA O MARCO TEMPORAL E SAIBA COMO ELE ATINGE OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL trata de um tema atual e social, através dela é possível refletir sobre a **participação política dos povos indígenas na luta por seus direitos**, sobre a **importância do território** para os modos de vida dos povos indígenas, sobre o projeto do marco temporal e sobre o **papel da imprensa** na divulgação de informações consistentes e de interesse público. Essa reportagem dialoga com o discurso de Ailton Krenak, pois retoma uma discussão realizada no período da constituinte de 1987, evidenciando como o tema vem se desdobrando na contemporaneidade. Por isso, é importante estabelecer relação entre a constituinte de 1987 e marco temporal, de forma a **historicizar e contextualizar o debate**.

GÊNERO:

A **reportagem** é um **gênero textual jornalístico** veiculado em meios de comunicação como jornais, revistas, televisão, internet, rádio, dentre outros. Trata-se de um texto um **texto opinativo**, uma vez que apresenta um **posicionamento** sobre o que está sendo discorrido. Tem como objetivo **levar informação** para que o público desenvolva opinião própria, baseada em **fatos e argumentos** coerentes. A reportagem **pode ser expositiva, informativa, descritiva, narrativa ou opinativa** e não deve ser confundida com notícia ou artigos opinativos. No entanto, ela pode incluir as opiniões e interpretações do autor, entrevistas, depoimentos, análises de dados e pesquisa, causas e consequências, dados estatísticos, dentre outros. As **Principais características da reportagem**: textos escritos em primeira ou terceira pessoa; presença de títulos; foco em temas sociais, políticos, econômicos; linguagem simples, clara e dinâmica; discurso direto e indireto; objetividade e subjetividade; linguagem formal; textos assinados pelo autor. Quanto a **estrutura da reportagem**, ela é composta de **título principal e secundário, lide e corpo do texto**.





AMPLIANDO HORIZONTES

Responda as questões a seguir:

1) A constituição de 1988 foi um marco importante para assegurar os direitos indígenas. No entanto, após 33 anos da promulgação da constituição brasileira, tramita hoje no congresso nacional um projeto de lei conhecido como Marco Temporal. Tal projeto visa modificar a lei de demarcação de terras indígenas assegurada pela constituição de 1988. Sobre o marco temporal responda:

a) O que defende a tese do marco temporal e como ela surgiu?

Que os povos indígenas não podem reivindicar como suas as terras que não estivessem ocupando em 1988, ano da aprovação da Constituinte. Essa tese foi levantada diante da disputa em torno do caso Xokleng.

b) Como a tese do marco temporal afeta as comunidades indígenas?

Muitos povos indígenas ainda não haviam retomado seus territórios no ano de 1988, devido a conflitos políticos. Com o Marco Temporal essas terras não poderiam mais ser reivindicadas legalmente.

c) Cite pelo menos 2 argumentos contra a tese do marco temporal.

Os indígenas tem direito ao seus territórios, pois são os povos originários dessa terra, e dependem da terra e da natureza para garantir seus modos de vida. Os povos indígenas forma expulsos de seus territórios desde a colonização e ainda hoje sofrem ataques devido a ação dos que tem interesse nas atividades da mineração, do agronegócio, do desmatamento etc. Isso significa que suas terras são constantemente violadas e roubadas. Logo é direito deles retomarem suas terras e o estado Brasileiro precisa apoiar e garantir essas retomadas.

2) Pela mensagem que veicula, na sua opinião, para quem esse texto foi produzido?

Para toda a sociedade brasileira que precisa se informar sobre um tema atual e relevante socialmente.

3) A que campo ou esfera social se texto se vincula (religiosa, científica, jornalística, literária, política etc.) e como essa esfera influencia na constituição do texto?

Pertence a esfera jornalística, pois veicula uma informação de interesse público. A estética do texto obedece ao que pede o gênero textual reportagem.

4) Quais elementos presentes no texto o caracterizam como uma reportagem? cite pelo menos 3:

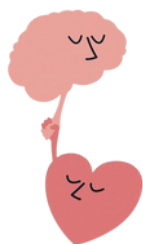
Apresentando título, lide, e um texto que se utiliza de linguagem formal, apresentando dados, fatos e opiniões.

5) Você conhecia ou já tinha ouvido falar sobre o marco temporal? *(resposta pessoal)*

6) Esse é um tema de interesse público? justifique sua resposta:

Sim, este tema é de relevância social, pois afeta a vida de muitos cidadãos no Brasil. Além de que essa decisão pode influenciar o rumo de políticas territoriais e ambientais no Brasil.





SENTIPENSANDO O TEXTO

Escute a música, acompanhe a letra a seguir e reflita:

TERRITÓRIO ANCESTRAL

Kaê Guajajara

Alô, mãe
Você sente minha falta?
Por que eu também sinto falta de mim.
Alô, mãe
Canta que o corpo transpassa o tempo
e nos faz resistir.

Deixei meu cocar no quadro
Retrato falado, escrevo daqui.
Num apagamento histórico
Me perguntam como é que eu cheguei aqui.

A verdade é que eu sempre estive
(Nos reduzem a índios, mitos, fantasias)
A verdade é que eu sempre estive
(E depois dizem que somos todos iguais).

Vou te contar uma história real:
Um a um morrendo
desde os navios de Cabral.

Nós temos nomes, não somos números
(Galdino Pataxó, Marçal Guarani, Jorginho Guajajara)
Nós temos nomes, não somos números.
Pra me manter viva, preciso resistir
Dizem que não sou de verdade
Que eu não deveria nem estar aqui

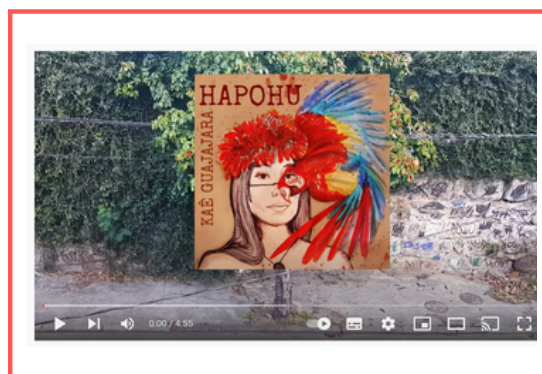
O lugar aonde eu vivo
Me apaga e me incrimina
Me cala e me torna invisível.

A arma de fogo superou a minha flecha
Minha nudez se tornou escandalização
Minha língua mantida no anonimato
Kaê na mata, Aline na urbanização

Mesmo vivendo na cidade
Nos unimos por um ideal
Na busca pelo direito
Território ancestral.

Vou te contar uma história real:
Pindorama
(território, território ancestral)
Brasil
Demarcação já
no território ancestral.

TERRITÓRIO ANCESTRAL KAÊ GUAJAJARA



DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?
V=SZZDJAHVUS8](https://www.youtube.com/watch?v=SZZDJAHVUS8)



Kaê Guajajara é cantora,
compositora, atriz, autora e
ativista indígena brasileira do
povo Guajajara.

@kaekaekae





SE LIGA:

TEMÁTICA:

A letra da canção TERRITÓRIO ANCESTRAL trata de temas que perpassam a vivência da cantora Kaê como mulher indígena do povo Guajajara. Ela reflete sobre como a possibilidade de assumir seu nome indígena impacta na afirmação de seu pertencimento cultural e como a **identidade indígena** segue sendo invisibilizada e colocada no anonimato na sociedade brasileira. A partir dessa letra dessa canção é possível se discutir sobre os **estereótipos** que se criam a respeito da identidade e cultura indígena e como isso é reflexo do **racismo** que persiste na nossa sociedade, muitas vezes de forma sutil. Também é importante destacar a importância do **território** para as populações indígenas, discutindo a ideia de território ancestral, terra indígena, Brasil, Pindorama. É possível abordar a discussão sobre nacionalidade, refletindo se a ideia de nação que temos é inclusiva ou excludente. Além disso, a letra da música aborda, também, diversas **violências** sofridas pelos povos indígenas, inclusive citando nomes de lideranças que morreram por defender os direitos de seus povos e territórios. Assim, através dessa letra você pode trabalhar com a importância da **memória** e da **história** dessas pessoas e de seus povos como uma forma de afirmar, apoiar e continuar a luta e resistência em favor da diversidade cultural e do fim do racismo.

GÊNERO:

A canção TERRITÓRIO ANCESTRAL, de Kaê Guajajara, pertence ao **estilo musical REP**, que é um ritmo muito difundido na juventude, portanto, pode ser um texto com os quais os(as) alunos(as) se identifiquem. REP é a abreviação de Ritmo e Poesia e sua característica é justamente o canto quase falado em cima de bases rítmicas produzidas pelo Dj. Esse estilo compõe a **cultura do HIP HOP**, que é uma manifestação cultural afrodiáspórica, cujo os elementos são: o breck, o grafit e o rep. É possível ampliar os horizontes com esse texto orientando uma pesquisa sobre a história do surgimento desse estilo musical, de forma que eles possam compreender a **função social** do REP, o **contexto político e cultural** em que surgiu e suas **características estéticas**.





AMPLIANDO HORIZONTES

Responda as questões a seguir:

1) Quem é a autora do texto? O que isso pode indicar em relação ao tema que aborda?

A autora do texto é Kaê Guajajara, uma cantora pertencente ao povo Guajajara. O fato dela ser indígena indica que na música ela trata de temas que perpassam sua vivência.

2) Pela mensagem que veicula, na sua opinião, para quem esse texto foi produzido?

Para os ouvintes da cantora e para a sociedade brasileira que precisa refletir sobre as questões que a música evidencia.

3) A que campo ou esfera social o texto se vincula (religiosa, científica, jornalística, artística, literária, política etc.) e como essa esfera influencia na constituição estilística do texto?

Pertence a esfera artística, pois se trata de uma canção, por isso possui uma linguagem mais livre, além do mais engloba também a linguagem musical.

4) De que forma a cantora afirma sua identidade na música e que forma a urbanização apaga essa identidade?

Através de seu nome KAÊ ela afirma sua identidade indígena. Porém, na cidade (urbanização) o seu nome é ALINE, apagando/distanciando seu nome/identidade de sua identidade indígena.

5) Identifique na música problemas vivenciados pelos povos indígenas?

A morte de pessoas indígenas, a luta por território, a nudez como escandalização, a língua no anonimato

6) A cantora Kaê Guajajara na canção se refere ao Brasil como Pindorama – território ancestral. Pesquise sobre a origem a palavra PINDORAMA e seu significado.

País ou região das palmeiras.

Nome que os ando-peruanos e populações indígenas pampianas dão ao Brasil.

7) Você concorda que o Brasil é território ancestral indígena? Justifique sua opinião.

Resposta livre

8) Na canção a cantora Kaê Guajajara faz menção a nomes de pessoas indígenas (em negrito). Escolha um desses nomes e faça uma pesquisa. Compartilhe com a turma um pouco sobre a história da pessoa escolhida.

Atividade de pesquisa



9) A canção DEMARCAÇÃO JÁ é uma homenagem de mais de 25 artistas aos povos indígenas do Brasil. Uma forma de somar na luta dos povos indígenas pelo direito à terra e pelo direito à vida. Assista o clip da música DEMARCAÇÃO JÁ e responda:

a) Na canção DEMARCAÇÃO JÁ fica claro a diversidade de povos indígenas brasileiros: Elenque pelo menos 3 povos e pesquise de que região do Brasil eles são.

b) Destaque pelo menos 3 problemas enfrentados por povos indígenas brasileiros evidenciados na canção DEMARCAÇÃO JÁ.

c) O que é **demarcar** terras indígenas e **autodemarcação** de terras indígenas, qual a diferença?

c) Na clipe as palavras abaixo aparecem em destaque, pesquise o significado:

- ETNOGENOCÍDIO:
- SILVÍCOLAS:
- INDICÍDIO:
- DESMENSURA:
- MONOCULTURA:
- PLORIFAUNA:
- PLURIFLORA:
- EXILADO:
- XAMÃS:



Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wbMzdkaMsd0&ab_channel=Mobiliza%C3%A7%C3%A3oNacionalInd%C3%ADgena

D) AGORA É SUA VEZ DE SE POSICIONAR. ALIANDO ELEMENTOS VISUAIS, SONOROS E/OU PERFORMÁTICOS CRIE UM VÍDEO-MANIFESTO DE NO MÍNIMO 3 MINUTOS E NO MÁXIMO 5 MINUTOS. APRESENTE PARA TURMA O VÍDEO E SE QUISER PUBLIQUE EM SUA REDE SOCIAL FAVORITA COM A HASHTAG #DEMARCAÇÃO JÁ.





PALAVRA EM AÇÃO

- Faça um resumo sobre seu aprendizado ao longo da unidade (6 à 10 linhas).

- Imagine-se no ano de 2100, você está no Brasil e agora finalmente superamos a herança colonial do racismo. Nesse cenário nos tornamos um país que valoriza a diversidade cultural e racial. Crie uma reportagem sobre a questão da diversidade étnico-racial no Brasil. Imagine que essa reportagem será veiculada para um público que desconhece o contexto social, cultural e histórico do Brasil, então você deve apresentar pelo menos 3 características da sociedade brasileira e 3 políticas públicas que contribuíram para superação do racismo no Brasil. Sua reportagem deve conter todos os elementos característicos desse gênero e deve ser apresentada em formato de jornal impresso e/ou matéria de jornal televisivo.
- Esse trabalho deve ser feito em grupo e os resultados devem ser socializados em um dia de culminância.



A hand holding a bouquet of flowers and butterflies. The bouquet is composed of various flowers, including white lilies and yellow daisies, along with several butterflies of different colors and patterns. The background is a soft, light brown color. The text is centered within a red rectangular border.

UNIDADE III

Que história é essa?

Guia da unidade:

TRANSVERSALIDADE/TEMA GERADOR:

- Que história é essa?

COMPONENTE CURRICULAR/EIXO:

- Língua Portuguesa / Letramento

PÚBLICO ALVO:

- Ensino médio

OBJETIVO GERAL DA UNIDADE:

- Conhecer e refletir sobre a história das pessoas afrodescendentes no Brasil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer a respeito da história dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil no contexto colonial;
- Refletir sobre a importância das manifestações culturais de matriz africana para afirmação positiva da identidade afro-brasileira.
- Refletir sobre o regime colonial e os impactos do racismo na sociedade brasileira de hoje;
- Refletir sobre seu posicionamento no contexto social/racial brasileiro e pensar de que forma suas atitudes interferem nas dinâmicas sociais reforçando e/ou contestando o racismo.
- Refletir sobre o gênero textual carta.





SENTIPENSANDO O TEXTO

Escute a música, acompanhe a letra a seguir e reflita:

CORDÃO UMBILICAL

Ilê Aiyê

Da escuridão surge a Luz
Útero negro, prosperidade.
Do negrume africano a humanidade
Senhora Ébano:
DNA do mundo, célula materna.
Primeira maternidade na terra,
Foi lá onde o homem começou
na África
(...)



HERANÇAS BANTOS

Ilê Aiyê

(...)
Civilização Bantu,
que no Brasil concentrou.
Vila São Vicente,
canavial de presente,
Pau brasil,
Salvador.
Cada pedaço de chão,
cada pedra fincada,
um pedaço de mim.
Ilê Aiyê,
o povo Bantu ajudou
a construir o Brasil.
(...)

disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=8tlk6o4fb_g&ab_channel=TinhaQueSer



O Ilê Aiyê, primeiro bloco afro da Brasil, nasceu no Curuzu, Liberdade, bairro de maior população negra do país, com aproximadamente 600 mil habitantes. Fundado em 1º de novembro de 1974, com o objetivo de preservar, valorizar e expandir a cultura afrobrasileira.

@blocoileaiye





SE LIGA:

TEMÁTICA:

CORDÃO UMBILICAL e HERANÇAS BANTOS são trechos de duas canções do bloco percussivo Ilê Aiyê. É interessante que se explore o conhecimento prévio dos alunos acerca do **continente africano**. Reflita com eles sobre as informações que trouxeram e caso os alunos não contribuam com informações sobre o continente africano reflita com o porquê da falta de informações sobre um continente que tanto influenciou nossa cultura. Discuta a partir das músicas selecionadas sobre o fato histórico dos primeiros seres humanos terem sido africanos, ou seja, o continente africano é o **berço da humanidade**, traga informações sobre essa questão. Também é interessante que se amplie as informações e/ou oriente uma pesquisa sobre a **cultura Bantu**, uma vez que a maioria dos povos que foram trazidos para o Brasil e influenciaram fortemente a formação da sociedade brasileira foram provenientes dos povos/culturas bantus. Caso seja possível utilize um mapa do continente africano nessa aula, também é interessante propor um trabalho **interdisciplinar** com a disciplina de geografia e história. É interessante que se discuta o **mito do racismo** reverso, a partir de questionamentos e reflexões em torno do fato do Ilê Aiyê ser um bloco afro voltado para pessoas negras.

GÊNERO:

As canções CORDÃO UMBILICAL e HERANÇAS BANTOS são do bloco afro Ilê Aiyê, que é um grande representante da manifestação cultural afoxé. É interessante que se escute as músicas e se explique e/ou oriente uma pesquisa sobre o bloco Ilê Aiyê para entender sobre sua fundação e sua importância representativa para cultura afro-brasileira e baiana. É interessante que se aborde e/ou oriente uma pesquisa sobre a manifestação cultural afoxé, afim de compreender seus elementos estéticos e sua função social.





AMPLIANDO HORIZONTES

Responda as questões a seguir:

1) De que forma a expressão "A África é o berço da humanidade" se relaciona com a música Cordão umbilical?

Foi na África foi onde se tem os primeiros indícios da humanidade, então podemos dizer que lá foi o berço/origem, o que fica evidente em vários trechos da música, tais como: "Útero negro" e "Primeira maternidade na terra".

2) De qual civilização a música heranças Bantos fala? Quais são seus povos e sua região de origem?

Da civilização Bantu. Povos: Bacongos, Bundos, Balubas, Tongas, Xonas, Jagas Zulus, que surgiram na região dos Grandes Lagos.

3) A que se refere o termo Banto/Bantu?

Bantu ou bantu é um termo utilizado para se referir a um tronco linguístico, ou seja, é uma língua que deu origem a diversas outras línguas no centro e sul do continente africano. O termo acabou sendo aproveitado para se referir ao conjunto de 300 a 600 grupos étnicos diferentes que povoam a mesma área.

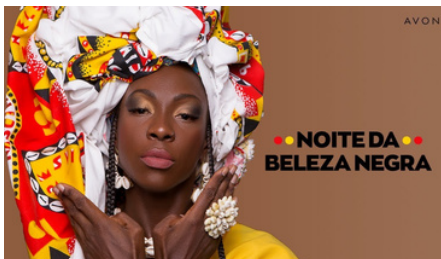
4) De acordo com a canção heranças Bantos, quais as principais influências que os Bantos deram para a cultura brasileira?

Influenciou na música, na dança, na língua, na religiosidade, na culinária, na metarlugia, na arquitetura, na arte.

5) As influências da cultura Banto estão presente no seu dia-a-dia? comente.

Resposta pessoal

6) O Ilê Ayê também é conhecido como "o mais belo dos belos" observe as imagens e reflita qual a importância da afirmação estética para a população afrodescendente?



A estética negra e toda sua cultura sofreu no passado e sofre ainda hoje com os ataques racistas, que tentam menosprezar e inferiorizar a beleza e valor das manifestações culturais afro-brasileira. Dessa forma, o Ilê Aiyê tem uma grande importância ao ressaltar a beleza negra, pois contribui para o fortalecimento de uma relação positiva dos afrodescendentes com sua imagem e cultura. Mas é importante destacar que a beleza a qual é ressaltada pelo bloco não é apenas algo externo, ela é antes de tudo proveniente da compreensão/conscientização sobre a real história e valor da cultura africano. Beleza, nesse sentido, é a forma preenchida de conteúdo.





SENTIPENSANDO O TEXTO

Leia o texto, observe a imagem seguir e reflita:

A MÁSCARA Grada Kilomba

Há uma máscara da qual eu ouvi falar muitas vezes durante minha infância. É a máscara que a escrava Anastácia foi forçada a usar. Os vários relatos e descrições minuciosas dessa máscara pareciam me advertir que aqueles não eram meramente fatos do passado, mas memórias vivas enterradas em nossa psique, prontas para serem contadas. Hoje quero recontá-las. Quero falar sobre a máscara do silenciamento.

Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real, que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era incutir um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Nesse sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos/as chamados/as "Outros/as": Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?



Jacques Etienne Arago (século XIX)



Grada kilomba é escritora, teórica e artista portuguesa. Autora do livro *Memórias da plantação: memórias do racismo cotidiano*.

@grada.kilomba

A máscara foi publicado em 2016 no dossiê temático *Negritude e Tradução* nº16, de 2016 da revista *Cadernos de Literatura em Tradução da USP*, traduzido por Jéssica Oliveira de Jesus.

Disponível em:
<https://piseagrama.org/a-mascara/>





SE LIGA:

TEMÁTICA:

O texto A MÁSCARA é um trecho retirado do artigo de mesmo título, da autora Grada Kilomba. Esse texto trata inicialmente de um castigo utilizado durante o período colonial. Depois a autora faz uma relação dessa violência colonial com **o silenciamento provocado pelo racismo**. É interessante fomentar a reflexão sobre passado e presente, pensando como o **racismo se atualiza**, de que forma ele ainda é presente na sociedade e como isso impacta nas relações sociais no Brasil de hoje. Você pode fomentar que os alunos se posicionem, contem relatos, tragam exemplos, seja do ponto de vista da **experiência de pessoa negra**, seja do ponto de vista da **experiência da pessoa branca**, pensando relações de **violência**, de **privilegio**, de **resistência**, de práticas e atitudes **antirracistas** etc.

GÊNERO:

O texto A MÁSCARA pertence ao **gênero textual artigo**, e nessa unidade, foi apresentado apenas um trecho, mais é possível ampliar a discussão trazendo o texto completo, outras partes do texto e/ou outros exemplos. O gênero artigo faz parte da tipologia argumentativa, portanto apresenta um tema e discute a respeito. Quanto a estrutura apresenta: **introdução, desenvolvimento, conclusão e referências**. Deve se utilizar de uma **linguagem formal**, utilizando a variante padrão ou norma culta. Além disso deve conter **citações** comprovadas, uma **metodologia** e um **referencial teórico e bibliográfico**. É possível trabalhar com a produção de argumentos e/ou redação argumentativa.





AMPLIANDO HORIZONTES

Responda as questões a seguir:

1) De acordo ao gênero textual e a mensagem que veicula, na sua opinião, para quem esse texto foi produzido?

Esse texto é um recorte de um artigo científico, direcionado para pessoas que estudam e pesquisam sobre o tema. Mas, sendo o racismo um problema da sociedade brasileira, o texto é também uma reflexão que deveria ser lido por todos.

3) A que campo ou esfera social o texto se vincula (religiosa, científica, jornalística, artística, literária, política etc.) e como essa esfera influencia na constituição estilística do texto?

O texto pertence a esfera científica, e por isso, apresenta uma linguagem forma, dentro da norma padrão do português.

4) O texto trata de uma máscara, de acordo com a autora, para que serve essa máscara?

Para impedir que os escravizados comessem cana de açúcar ou cacau durante o trabalho.

5) De que forma a máscara do passado se atualiza no presente?

Na forma do silenciamento que impede pessoas negras de afirmarem suas identidades e culturas, de terem suas vozes e narrativas ecoadas e escutadas.

6) Quem são os "outros" ao qual a autora se refere no texto? Outros em relação a que?

Os outros no texto são as pessoas negras, que foram escravizadas. É outro em relação ao colonizador, em relação ao branco.

7) A autora faz algumas indagações no texto, quais são elas? Porque você acha que a autora faz essas perguntas?

Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?

Porque essas perguntas servem para nos fazer refletir sobre o silenciamento e sobre o racismo em nossa sociedade.

8) Imagine-se em uma sociedade racista, machista, homofóbica (entre outras formas de discriminação e preconceito) e a partir de sua experiência pessoal/identitária/social responda às perguntas abaixo e justifique suas respostas: *resposta pessoal*

a) Eu posso falar?

b) O que acontece quando eu falo?

c) sobre o que posso falar?

10) Agora, imagine-se em uma sociedade justa, que **não** sofre com o racismo, com o machismo e outras formas de preconceito e discriminação e responda as perguntas abaixo e justifique suas respostas: *resposta pessoal*

a) Eu posso falar?

b) O que acontece quando eu falo?

c) E sobre o que posso falar?

**Escute as respostas de todos os alunos e fomente uma reflexão sobre lugar de fala e sobre posicionamento antirracista etc.*



11) Leia a letra da canção O QUE SE CALA de Elza Soares e reflita:

Mil nações moldaram minha cara
Minha voz uso pra dizer o que se cala
Ser feliz no vão, no triz, é força que me embala
O meu país é meu lugar de fala

Pra que separar?
Pra que desunir?
Pra que só gritar?
Por que nunca ouvir?
Pra que enganar?
Pra que reprimir?
Por que humilhar e tanto mentir?
Pra que negar que ódio é o que te abala?
O meu país é meu lugar de fala
O meu país

Mil nações moldaram minha cara
Minha voz uso pra dizer o que se cala
Ser feliz no vão, no triz, é força que me embala
O meu país é meu lugar de fala
Pra que explorar?
Pra que destruir?
Por que obrigar?
Por que coagir?
Pra que abusar?
Pra que iludir?
E violentar, pra nos oprimir?
Pra que sujar o chão da própria sala?
Nosso país, nosso lugar de fala
O meu país é meu lugar de fala

disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=5ypEw_9BFfQ&ab_channel=ElzaSoares

a) A partir da música, na sua opinião, o que é lugar de fala?

Lugar de fala é a contextualização histórica, social, cultural em relação a pessoa do discurso.

b) O que quer dizer o trecho "mil nações moldaram a minha cara"?

Um dos entendimentos desse trecho da canção é de que a pessoa tem variadas influências culturais, fruto da complexa história de povoamento do Brasil e sua conturbada miscegenação.

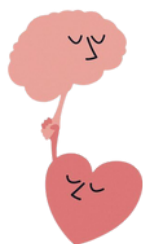
c) Na música varias perguntas são feitas, na sua opinião, para quem essas perguntas estão sendo feita?

Para a sociedade brasileira em geral que precisa refletir e encarar os problemas referentes ao preconceito, a discriminação e a violência.

d) Você considera que seu país é um lugar de fala? justifique sua resposta

resposta livre





SENTIPENSANDO O TEXTO

Escute a música, acompanhe a letra a seguir e reflita:

14 DE MAIO LAZZO MATUMBI

No dia 14 de maio eu saí por aí. Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir.

Levando a senzala na alma, eu subi a favela. Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci.

Zanzei zonzozinho em todas as zonas da grande agonia. Um dia com fome, no outro sem o que comer. Sem nome, sem identidade, sem fotografia. O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver.

No dia 14 de maio, ninguém me deu bola. Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver. Nenhuma lição, não havia lugar na escola. Pensaram que poderiam me fazer perder.

Mas minha alma resiste, meu corpo é de luta. Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu. A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa. Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu.

Será que deu pra entender a mensagem?

Se ligue no Ilê Aiyê. Se ligue no Ilê Aiyê.
Agora que você me vê.
Repare como é belo.
Êh, nosso povo lindo

Repare que é o maior prazer
Bom pra mim, bom pra você.

Estou de olho aberto.
Olha moço, fique esperto que eu não sou menino

LAZZO MATUMBI - RECITANDO A POESIA 14 DE MAIO - NO CONGRESSO FEDERAL



Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=XMi5rh0mpxQ>





SE LIGA:

TEMÁTICA:

A canção 14 DE MAIO, do cantor Lazzo Matumbi, recitada por ele no congresso nacional, trata de uma questão muito relevante para a população afrodescendente que é a luta pelo fim da escravidão e do racismo. O título da canção faz referência ao **dia posterior ao dia 13 de maio**, considerado oficialmente o dia da **abolição da escravatura**. Dessa forma, a canção traz uma série de reflexões sobre a vida da pessoa negra no pós-abolição. A partir dessa canção é possível pensar sobre como foi o **processo de abolição da escravatura no Brasil**, pensando quem foram os reais atores dessa luta, desconstruindo a visão de que a abolição foi um presente da princesa Isabel. Para essa abordagem é interessante propor um trabalho interdisciplinar com o professor de história. Também é importante refletir sobre o impacto da falta de políticas públicas de reparação no pós abolição e a consequente desigualdade social proveniente de uma sociedade fundada em cinco séculos de escravidão.

GÊNERO:

A canção 14 DE MAIO, na versão que consta no material foi pronunciada no congresso nacional na ocasião da entrega da **comenda Abdias Nascimento**. Aborde sobre os efeitos de sentidos dessa canção ao ser **declamada no Congresso nacional**. Além da versão recitada, que consta nesse material, é possível encontrar na internet um clipe muito interessante, disponível no canal do Youtube do cantor Lazzo Matumbi que também pode ser abordado para ampliar a discussão, pensando **os sentidos visuais** em relação com a letra da canção, fomentando um debate ampliado sobre a questão do racismo e da resistência dos pessoas negras no Brasil.





AMPLIANDO HORIZONTES

Responda as questões a seguir:

1) Pela mensagem que veicula, na sua opinião, para quem esse texto foi produzido?

A mensagem da canção faz uma crítica social ao pós-abolição no Brasil, por isso, é uma mensagem para toda sociedade brasileira.

3) A que campo ou esfera social o texto se vincula (religiosa, científica, jornalística, artística, literária, política etc.) e como essa esfera influencia na constituição estilística do texto?

Pertence a esfera artística, pois se trata de uma canção, como tal apresenta ritmo e liberdade poética.

4) 14 de maio é o dia posterior abolição da escravidão. Dessa forma, qual a crítica que Lazzo Matumbi faz na poesia?

A canção faz uma crítica a falta de estratégias de reparação social no pós-abolição.

5) Quais os principais problemas sociais enfrentados no pós-abolição e retratado na música? *responder*

6) É possível fazer algum paralelo da luta dos povos afrobrasileiros no pós-abolição e dos povos indígenas? Justifique sua resposta.

Ambos os grupos sociais lutam contra o racismo, pela afirmação positiva de suas identidades, luta pela terra, por acesso a educação, por representatividade política e outros direitos básicos de todo ser humano.

7) Quais políticas públicas de reparação históricas deveriam ter sido criadas no pós-abolição para ajudar a combater a desigualdade social, o racismo e discriminação na sociedade brasileira. Cite pelo menos 3 sugestões.

Resposta pessoal

8) Qual a sua opinião sobre as leis abaixo? justifique sua resposta.

Resposta pessoal

- Cotas raciais em universidades públicas:
- Lei 11.635:
- Criminalização do racismo e da injúria racial:



9) Leia a letra da canção do Mestre Toni Vargas e responda:

Dona Isabel que história é essa?
Dona Isabel que história é essa
Oi ai ai!
de ter feito abolição?
De ser princesa boazinha que libertou a escravidão
To cansado de conversa
to cansado de ilusão
Abolição se fez com sangue
Que inundava este país
Que o negro transformou em luta
Cansado de ser infeliz
Abolição se fez bem antes
E ainda há por se fazer agora
Com a verdade da favela
E não com a mentira da escola
Dona Isabel chegou a hora
De se acabar com essa maldade
De se ensinar aos nossos filhos
O quanto custa a liberdade
Viva Zumbi nosso rei negro
Que fez-se herói lá em Palmares
Viva a cultura desse povo
A liberdade verdadeira
Que já corria nos Quilombos
E já jogava capoeira

disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=BGPg37v2IUA&ab_channel=LaLaue-Capoeira

a) De acordo com seus conhecimentos sobre a história do Brasil, quem é Dona Isabel ?

Filha do imperador D. Pedro II e herdeira do trono imperial, foi ela quem assinou o documento que decretou a abolição da escravatura no Brasil.

b) Qual a crítica feita nessa canção?

A música faz uma crítica ao protagonismo dado na história do Brasil ao tratar a princesa Isabel como a pessoa responsável pela abolição da escravatura, quando na verdade essa conquista veio através de lutas, motins, rebeliões e resistência popular, vinda principalmente das pessoas escravizadas.





SENTIPENSANDO O TEXTO

assista ao vídeo, acompanhe a letra da carta e reflita:

Carta à Mãe África - GOG - Part: Ellen Oléria - CARTAO POSTAL BOMBA!



Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=QyJPAp9WSYI>



CARTA A MÃE ÁFRICA

É preciso ter pés firmes no chão, sentir as forças vindas dos céus, da missão. Dos seios da mãe África e do coração. É hora de escrever entre a razão e a emoção. Mãe! Aqui crescemos sub-nutridos de amor. A distância de ti, o doloroso chicote do feitor. Nos tornou! Algo nunca imaginável, imprevisível. E isso nos trouxe um desconforto horrível. As tranças, as correntes, a prisão do corpo outrora. Evoluíram para a prisão da mente agora. Ser preto é moda, concorda? Mas só no visual. Continua caso raro ascensão social. Tudo igual, só que de maneira diferente. A trapaça mudou de cara, segue impunemente. As senzalas são as anti-salas das delegacias. Corredores lotados por seus filhos e filhas. Hum! Verdadeiras ilhas, grandes naufrágios. A falsa abolição fez vários estragos. Fez acreditarem em racismo ao contrário. Num cenário de estações rumo ao calvário. Heróis brancos, destruidores de quilombos. Usurpadores de sonhos, seguem reinando. Mesmo separado de ti pelo Atlântico. Minha trilha são seus românticos cantos. Mãe! Me imagino arrancado dos seus braços. Que não me viu nascer, nem meus primeiros passos. O esboço! É o que tenho na mente do teu rosto. Por aqui de ti falam muito pouco. E penso... Qual foi o erro cometido? Por que fizeram com a gente isso? O plano fica claro. É o nosso sumiço. O que querem os partidários, os visionários disso. Eis a questão. A maioria da população tem guetofobia, anomalia sem vacinação. E o pior, a triste constatação: muitos irmãos, patrocina o vilão. De várias formas, oportunistas, sem perceber. Pelo alimento, fome, sede de poder. E o que menos querem ser e parecer alguém que lembre, no visual você.

A carne mais barata do mercado é a negra (repete)

Os tiros ouvidos aqui vêm de todos os lados. Mas não se pode seguir aqui agachado. É por instinto que levanto o sangue Banto-Nagô. E em meio ao bombardeio reconheço quem sou e vou. Mesmo ferido, ao frente, ao combate. E em meio a fumaça, sigo sem nenhum disfarce. Pois minha face delata ao mundo o que quero: Voltar para casa, viver meus dias sem terno. Eterno! É o tempo atual, na moral, no mural vedem uma democracia racial. E os pretos, os negros, afro-descendentes. Passaram a ser obedientes, afro-convenientes. Nos jornais, entrevistas nas revistas. Alguns de nós, quando expõem seus pontos de vista tentam ser pacíficos, cordiais, amorosos e eu penso como os dias tem sido dolorosos. E rancorosos, maldosos muitos são, quando falamos numa mínima reparação: ações afirmativas, inclusão, cotas?! O opressor ameaça recalçar as botas. Nós mergulhamos numa grande confusão. Racismo não existe e sim uma social exclusão. Mas sei fazer bem a diferenciação: sofro pela cor, o padrão e o padrão. E a miscigenação, tema polêmico no gueto. Relação do branco, do índio com preto. Fator que atrasou ainda mais a auto-estima: tem cabelo liso, mas olha o nariz da menina. O espelho na favela após a novela é o divã. Onde o parceiro sonha em ser galã, onde a garota viaja, quer ser atriz em vez de meretriz. Onde a lágrima corre como num chafariz. Quem diz! Que este povo foi um dia unido. E que um plano o trouxe para um lugar desconhecido. Hoje amado (Ah! muito amado), são mais de quinhentos anos. Criamos nossos laços, reescrevemos sonhos. Mãe! Sou fruto do seu sangue, das suas entranhas. O sistema me marcou, mas não me arrebanha. O predador errou quando pensou que o amor estanca. Amo e sou amado no exílio por uma mãe branca.

A carne mais barata do mercado é a negra...





SE LIGA:

TEMÁTICA:

O texto CARTA A MÃE AFRICA traz diversas discussões sobre a situação do negro Brasil. A partir desse texto é possível explorar sobre como a desigualdade social no Brasil é marcada por um recorte racial; Sobre o que aconteceu no pós-abolição e pensar sobre os resquícios da escravidão e do racismo nos dias de hoje; Sobre a discriminação com a cultura da periferia e com as pessoas que lá vivem; Discutir o que é o mito da democracia racial e o que seria ser afro-conveniente; Discutir sobre as políticas de reparação social. É interessante que se discuta com os alunos por que a música personaliza a África e por que ela é adjetivada como mãe.

GÊNERO:

Carta é um gênero textual que tem como objetivo estabelecer um diálogo entre os interlocutores. A carta pode ser destinada a uma pessoa ou uma instituição, sendo que, quem escreve a carta é o remetente ou signatário (locutor), e quem recebe a carta é o destinatário (interlocutor). As principais características desse gênero são: escrita em prosa, apresenta: data, vocativo, assunto e despedida. O texto CARTA A MÃE AFRICA é um rap, ou seja, uma canção, mas é escrita em prosa a uma destinatária - A mãe África - por isso, possibilita pensar sobre o gênero textual carta. Mostre aos(as) alunos(as) a estrutura do gênero e compare com a canção, observando em que se aproximam e no que diferem.





AMPLIANDO HORIZONTES

Responda as questões a seguir:

1) Pela mensagem que veicula, na sua opinião, para quem esse texto foi produzido?

O texto Carta a mãe África é um canção, na qual poeticamente o autor se dirige a mãe África. No entanto, apresenta uma reflexão para toda sociedade brasileira, sendo uma música com fortes críticas sociais.

3) A que campo ou esfera social o texto se vincula (religiosa, científica, jornalística, artística, literária, política etc.) e como essa esfera influencia na constituição estilística do texto?

Pertence a esfera artística, pois se trata de uma canção e como tal, o texto possui liberdade poética e ritmo.

4) Na canção o autor trata de diversos problemas sociais enfrentados por pessoas negras no Brasil. Elenque pelo menos 3 desses problemas:

O racismo, a desigualdade social e a violência.

5) Quem é a destinatária da carta?

Mãe África

6) A África é um continente, mas na música recebe um adjetivo que a personifica. Que adjetivo é esse?

Mãe

7) Comente as frases abaixo com sua opinião:

a) "Ser preto é moda, concorda? Mas só no visual. Continua caso raro ascensão social." resposta pessoal

b) "A falsa abolição fez vários estragos."

resposta pessoal

c) "A maioria da população tem guetofobia, anomalia sem vacinação."

resposta pessoal

d) "É o tempo atual, na moral, no mural vedem uma democracia racial."

resposta pessoal

e) "E os pretos, os negros, afro-descendentes. Passaram a ser obedientes, afro-convenientes".

resposta pessoal

f) "quando falamos numa mínima reparação: ações afirmativas, inclusão, cotas?! O opressor ameaça recalçar as botas."

resposta pessoal

6) O que falta no texto para que o texto seja se fato uma carta?

Em relação a estrutura do texto falta a referência o local e data no inicio, além do remetente e do destinatário.

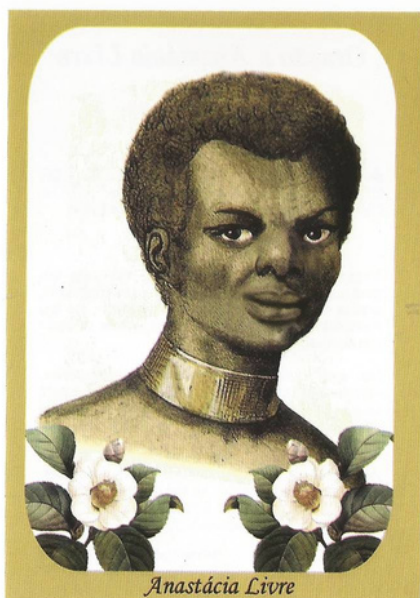




PALAVRA EM AÇÃO

- Faça um resumo sobre seu aprendizado ao longo da unidade (6 à 10 linhas).

- A imagem abaixo é uma releitura da obra que retrata a escravizada Anastácia feita pelo artista visual Yhuri Cruz. Imagine que Anastácia Livre resolve escrever uma **carta ao povo brasileiro** de hoje. O que ela diria? Escreva essa carta:





**ATIVIDADE DE
ENCERRAMENTO**

*Entre rasuras e
novas histórias:
(re)existimos*

Guia da unidade:

TRANSVERSALIDADE/TEMA GERADOR:

- Entre rasuras e novas histórias: (re)existimos

COMPONENTE CURRICULAR/EIXO:

- Língua Portuguesa / Letramento

PÚBLICO ALVO:

- Ensino médio

OBJETIVO GERAL DA UNIDADE:

- Refletir sobre o papel da arte na elaboração de um imaginário descolonizado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer as técnicas de rasura e colagem no campo da arte;
- Refletir criticamente sobre o imaginário colonial;
- Construir narrativas descolonizadas sobre o a história do Brasil.



RASURANDO A HISTÓRIA COLONIAL

Observe as imagens abaixo e reflita:



inimigo do Vice-Reino do Peru. No início da se aventava possível sul e Peru, entre Bolívia e Peru, não termina onde tuguessas estocaram bôis, onde papagaios bagayos. ste livro, igualmente, do imaginário erca da Amazônia, este mos há cinco séculos, sorte verdadeiro. agem para afirmar o da, que existe um ida, próprio, autêntico, os são as miçangas i troca de maravilhas da ta tropical, o que se ra e produtos da região cooperação internacional a da sustentabilidade. soltarmo-nos, pela peixes-bois - o animal ão exige território É urgente deixarmo- andando as terras caídas os rios-continentes, os das ilhas-brasis de-força, limitam e não zerar além-margens, anguejos forjados salvadoc. livrar da encontrar o que ia, como observá-la como mo centro de comentário as, portanto,



em procurar o humidade - e Mesmo ap o pintor Augu príncipe Adal procuraram e e seguiram e região. No e que o grande por aqui andaram é certo, para a divi mais concisos, mas nem sempre corret terras brasileiras (1982, v. 3, p. 44). Gostaria, ainda se pode ler esta ob encontra-se per se e aleatoriamente, em um trata de um in expedição capitã A primeira forç simplesmente segui apresentada. O livi 430 anos de viajã o período de meo e 1890, ou seja, em da Cabanagem e a República, conceit em verdade, dezoit Se, no entanto, por algum elo com em oito grupos. O representando mili conquistadores, de Tavares, incluindo André Fernandes, frei Lisboa e Pedro Um segundo gi a quatro jesuítas si



RECORTES DE UMA HISTÓRIAS

Observe as obras a seguir e reflita



Denilson Baniwa trabalha nessas obras com a **técnica da rasura**, que consiste em fazer intervenções em cima de suportes pré-existentes. No caso específico das obras apresentadas, são recortes de livros que tratam da história do Brasil.

A intervenção do artista Denilson Baniwa busca criar ruídos na história oficial, oferecendo outro ponto de vista para as narrativas sobre o Brasil.



Para conhecer mais:
<https://www.behance.net/denilsonbaniwa>



Denilson Monteiro Baniwa (aldeia Darí, Barcelos, Amazonas, 1984). Artista visual e curador. Compõe sua obra trespassando linguagens visuais da tradição ocidental com as de seu povo, utilizando performance, pintura, projeções a laser, imagens digitais. Ativista, aborda a questão dos direitos dos povos originários; o impacto do sistema colonial



Rosana Paulino, artista paulista, com uma notável formação no campo das artes, é doutora em artes visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, é especialista em gravura pelo London Print Studio, de Londres e bacharel em Gravura pela ECA/USP. É, também, artista visual e utiliza em suas produções técnicas diversificadas, como por exemplo, a produção de instalações artísticas e pinturas. Além disso, a autora tem se destacado, sobretudo, pelo trabalho de costura e colagem que realiza com fotografias.

Rosana Paulino trabalha nessas obras com a técnica de colagem, que consiste na reunião de partes, fragmentos ou peças diversas com o intuito de formar uma obra diferente.

Nessas obras em específico, a artista reúne alguns fragmentos históricos do período colonial, como fotografias e texturas de piso. A partir da composição elaborada, Rosana Paulina bagunça a história oficial, propondo outros sentidos para os vestígios históricos da colonização.



Para conhecer mais:
<https://rosanapaulino.com.br/>





SE LIGA:

Caro(a) professor(a) ao longo das unidades desse material didático trabalhamos com diversos textos que evidenciaram o tema da colonização, do racismo e da resistência negra e indígena frente a um sistema que desumaniza e apaga o legado cultural dessas populações. Para o fechamento desse trabalho proponho uma atividade de produção artística a partir de um tema pré-estabelecido. Para tanto, siga o roteiro:

1) Apresentar e discutir as obras de Denilson Baniwa e Rosana Paulino. Elas podem ser socializadas com turma em forma de álbum, de quadros dispostos na parede da sala, de cartaz ou até mesmo por um slide. Estimule a participação da turma na análise das imagens e apresente quem são os autores. Explore a temática e a técnica utilizada por cada autor em suas respectivas obras.

2) Propor que os(as) alunos utilizem a técnica da rasura e/ou da colagem para **criar uma obra de arte** com tema: PINDORAMA, mostra tua cara, conta sua história, quero te conhecer.

3) Organize com os alunos(as) uma exposição das obras produzidas, pode ser galeria virtual em uma página do instagram criada para socializar as produções ou uma instalação feita nas paredes e corredores da escola.



Utilize a técnica da rasura e/ou da colagem para criar uma obra de arte com o tema:



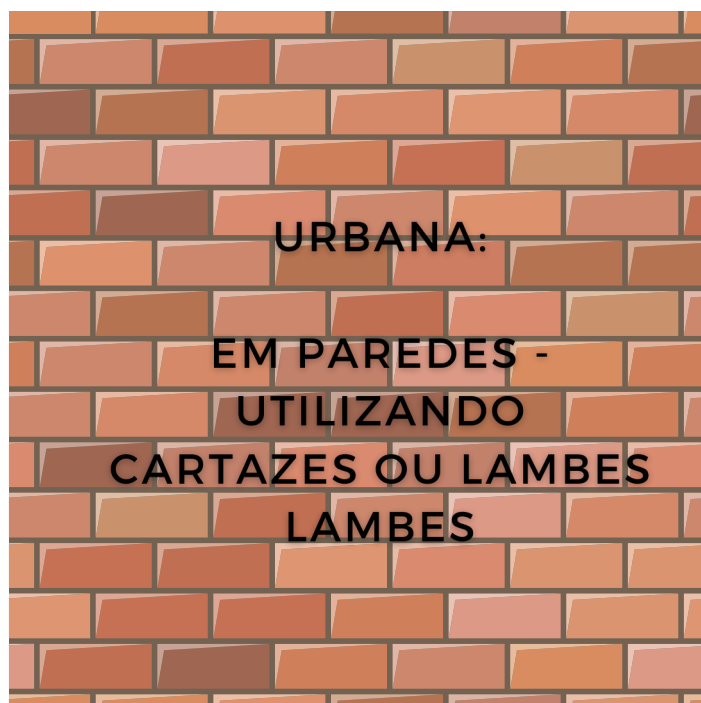
PINDORAMA,
mostra tua cara,
conta sua história,
quero te conhecer.





organize uma exposição com todas as obras produzidas pela turma.

Decidam qual o formato de exposição vocês querem seguir:



SEGUE O NOVELO



Professor(a), até aqui você conheceu aspectos teóricos e metodológicos que dão corpo a proposta dos letramentos descoloniais. Além de ter tido acesso a sistematização de quatro unidades pedagógicas que demonstram como os letramentos descoloniais podem ser construídos em sala de aula. Esse material teve como intuito te apresentar algumas possibilidades de trabalho pedagógico e te inspirar para a criação de outras propostas e atividades que tenham a descolonização e a interculturalidade como horizontes. O convite é para que você se desafie a criar uma unidade pedagógica. Para tanto:

- Escolha um tema;
- Delimite objetivos;
- Faça uma curadoria de textos diversificados;
- Construa propostas de atividades de compreensão textual;
- Elabore uma proposta de produção textual.
- Agora é a vez de levar para sala de aula e aplicar o seu material autoral!



SEGUE O NOVELO



Segue uma pequena lista de documentários que não entraram nas unidades acima, mas podem complementa-las e/ou originar novas unidades didáticas, para lhe motivar a produzir a sua própria unidade didática.

VIDAS EM PORTUGUÊS / 2004:

https://www.youtube.com/watch?v=wR6toH7X5cA&ab_channel=GabrielR.Martins

O LADO DE CIMA DA CABEÇA:

https://www.youtube.com/watch?v=1RFvuA0cu60&ab_channel=Naira%C3%89vine

A COSTURA DA MEMÓRIA:

https://www.youtube.com/watch?v=uNElJArBdKw&list=PL1BAFDuun7drv4uaHSXtbJuPbzKJDAmUq&index=2&t=1379s&ab_channel=CeliaAntonacci

O PAPEL E O MAR:

https://www.youtube.com/watch?v=73cWnlOfzXM&list=PL1BAFDuun7drv4uaHSXtbJuPbzKJDAmUq&index=32&t=191s&ab_channel=LapilarProdu%C3%A7%C3%B5esArt%C3%ADsticas

SÉRIE: ÍNDIOS DO BRASIL

Episódio: Quem são eles?

https://www.youtube.com/watch?v=SAM7lazyQc4&list=PL1BAFDuun7drv4uaHSXtbJuPbzKJDAmUq&index=121&ab_channel=R%C3%A1dioeTVUniversit%C3%A1ria-RTV%2FUFRR

Episódio: Nossas línguas

https://www.youtube.com/watch?v=qMTGik9tQk0&ab_channel=R%C3%A1dioeTVUniversit%C3%A1ria-RTV%2FUFRR

Episódio: Nossas terras

https://www.youtube.com/watch?v=8Z0KP-laB_U&ab_channel=R%C3%A1dioeTVUniversit%C3%A1ria-RTV%2FUFRR

UM NOVO OLHAR SOBRE A PESSOA NEGRA: NOVAS NARRATIVAS IMPORTAM - GABI OLLIVEIRA:

https://www.youtube.com/watch?v=FYg-vQwm3Lo&t=31s&ab_channel=TEDxTalks

ESCREVIVÊNCIA - CONCEIÇÃO EVARISTO

<https://www.youtube.com/watch?>



REFERÊNCIAS

BEVILÁQUA, André Firpo; LEFFA, Vilson José. Letramentos Críticos para a Utopia: uma proposta para a elaboração de materiais e cursos abertos e on-line. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-14, out/dez. 2020. PUCRS. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/37399>. Acesso em: 11 maio 2021

BRANCA FABRÍCIO, Falabella. Linguísticas aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescritções em curso. In: *Para uma linguística aplicada INdisciplinar*. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CESARIÉ, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Editora Letras Contemporânea, 2010.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1ª ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010b

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luis Fernandes de. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 26, n. 01, p. 15-40 , abr. 2010.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidade e Eurocentrismo*. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005 p. 25 -34 63

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1968.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra; 1ª ed. 2019.

HOOKS, Bel. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. CIPOLLA, Marcelo Brandão (trad.) – 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KLEIMAN, Angela. *Agenda de pesquisa e ação e, Linguística Aplicada: problematizações*. In: *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani/ org. Luiz Paulo Moita Lopes*. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MACHADO, Vanda. *Pele cor da noite*. 2ª ed. – Salvador: EDUFBA, 2017.

MENDES, Edleise. *Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural*. In: *Saberes em português: ensino e formação docente*. Org.:??

REFERÊNCIAS

MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lucia. Campinas, SP: Pontes editora, 2008.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e a sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. In: *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva indisciplinar. In: *Por uma linguística aplicada*. Org. Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. LANÇA, Marta (trad.). Lisboa: Antígona, 2014.
QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

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

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: Por um conceito de cultura no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROSA, Allan da. *Pedagoginga: autonomia e mocambagem*. São Paulo: Pollén, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento de reexistência: poesia, grafite música, dança: HIP HOP*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 67-76, 2016.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el In-surgir, re-existir y Re-vivir*. Universidade Pedagógica Nacional - CONACIT. Plaza y Valdés Editores: México, 2014.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I/ org. Catarine Walsh. Quito – Equador: Aba Ayala, 2013. P. 23-68.

Material pedagógico proposto na pesquisa de mestrado: *Letramentos contra-colonial: proposições pedagógicas para o ensino de língua portuguesa* - da autora Laís Pereira de Souza - no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura PPGLinc - UFBA.

Distribuição e acesso gratuito
não comercializável