

DECOLONIALIDADE
COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E
ESPERANÇA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS-LITERATURAS-LINGUAGENS



Pedro & João
editores

**GRASSINETE CARIOCA DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA
AMILTON JOSÉ FREIRE DE QUEIROZ
ANDRÉ EFFGEN DE AGUIAR
(Organizadores)**

**DECOLONIALIDADE
COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E
ESPERANÇA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS-LITERATURAS-LINGUAGENS**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

**Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira; Amilton José Freire de Queiroz;
André Effgen de Aguiar [Orgs.]**

Decolonialidade como prática de resistência e esperança no ensino-aprendizagem de línguas-literaturas-linguagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 371p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1767-3 [Impresso]
978-65-265-1768-0 [Digital]**

1. Decolonialidade. 2. Resistência. 3. Ensino-aprendizagem de línguas-literaturas-linguagens. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Agradecemos ao Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) pelo aporte financeiro para a publicação desta obra.

Agradecemos aos(às) pesquisadores/as do Grupo ELLAE que, nos Ciclos propostos e nos encontros de Grupo de Pesquisa, contribuíram com a agência crítico-colaborativa para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.



Território ancestral

(Márcia Kambeba)

Maá munhã ira apigá upé rikué
Waá perewa, waá yuká
Waá munhã maá putari.

Tradução:

O que fazer com o homem na vida,
Que fere, que mata,
Que faz o que quer.

Do encontro entre o “índio” e o “branco”,
Uma coisa não se pode esquecer,
Das lutas e grandes batalhas,
Para terra o direito defender.

A arma de fogo superou minha flecha,
Minha nudez se tornou escandalização,
Minha língua foi mantida no anonimato,
Mudaram minha vida, destruíram o meu
chão.

Antes todos viviam unidos,
Hoje, se vive separado.
Antes se fazia o Ajuri,
Hoje, é cada um para o seu lado.

Antes a terra era nossa casa,
Hoje, se vive oprimido.
Antes era só chegar e morar,
Hoje, nosso território está dividido.

Antes para celebrar uma graça,
Fazia um grande ritual.
Hoje, expulso da minha aldeia,
Não consigo entender tanto mal.

Como estratégia de sobrevivência,
Em silêncio decidimos ficar.
Hoje nos vem a força,
De nosso direito reclamar.

Assegurando aos tanu tyura,
A herança do conhecimento milenar

Mesmo vivendo na cidade,
Nos unimos por um único ideal,
Na busca pelo direito,
De ter o nosso território ancestral.

O que fazer com homem na vida
Que fere, que mata,
Que faz o que quer?

“Eu tenho aprendido muito através da poesia. Essas são poesias orgânicas porque são criadas de forma resolutiva, são criadas para resolver situações. Não tem nenhuma poesia que eu faça assim: eu vou fazer um poema. Não. Eu vejo uma situação, não sei como resolver, daí mando uma poesia. Tá faltando muita poesia em nossas vidas. Mas faltando poesia esmo, poesia declamada.”

(Nêgo Bispo)

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| PREFÁCIO | 13 |
| Sonhar mundos possíveis: uma <i>práxis</i> decolonial | |
| Fernanda Vieira | |

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
| Uma poética dos ventos como “inédito-viável’ da voz, corpo e olhar decoloniais | |
| Grassinete C. de Albuquerque Oliveira | |
| Amilton José Freire de Queiroz | |
| André Effgen de Aguiar | |

SEÇÃO I

Ventos Alísios

Cenas da Resistência e RE-Existência: as linguagens do fazer-ser-esperançar como *práxis* decolonial

| | |
|--|-----------|
| As linguagens de RE-Existência pelas Literaturas: Gretas, fissuras e cartografias de ensino-aprendizagem decolonial | 33 |
| Grassinete C. de Albuquerque Oliveira | |
| Amilton José Freire de Queiroz | |
| André Effgen de Aguiar | |

| | |
|--|-----------|
| Currículo desencapsulado: reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos em contextos de poder e resistência | 67 |
| Patrícia Cintra | |
| Fernanda Coelho Liberali | |

| | |
|---|-----------|
| As tecnologias digitais, o ensino de línguas e a influência das mídias na construção identitária: um olhar decolonial sobre o tema | 95 |
| Francisca de Magalhães Melo | |
| Jamile da Costa Dias | |
| Adriana Maria Soares Dantas Araújo | |

SEÇÃO II

Vento Minuano

Literaturas nas gretas decoloniais: outras conexões possíveis

Censura, obscenidade e lesbiandade em Radclyffe Hall e Virginia Woolf: redirecionamentos transviados e decoloniais nas literaturas de Língua Inglesa 119

Victor Santiago

Yngride Fernanda Moura da Silva

A humanidade de Ponciá 145

Helena Santos do Nascimento

Hilary Caterine Furtado Arambulo

Carlos Gontijo Rosa

Em outra língua: literatura de autoria feminina para escrita criativa nas aulas de Espanhol para estrangeiros 159

Fernanda Righi

Nas trilhas das esperanças, memórias e humanidades: literaturas indígenas como práticas de resistência e re-existências em Graça Graúna e Márcia Kambeba 185

Angela Glaucia da Silva

Francisco Barbosa de Oliveira Neto

Francisca do Nascimento Pereira Filha

SEÇÃO III

Vento Puelche

Inclusão e Decolonialidade: caminhos para uma educação do-no inédito-viável

Prática de ensino literário para surdos por meio da transdisciplinaridade e da transversalidade 207

Elias Paulino da Cunha Júnior

A tradução artístico-poética da Língua Portuguesa para a Libras: os elementos semiótico-ideológicos e a decolonialidade na atividade estética 231

Ricardo Ferreira Santos

Proposta didática no ensino de libras como língua adicional: um olhar baseado nos estudos decoloniais 255

Carla Regina Sparano-Tesser

SEÇÃO IV

Vento Siroco

Letramentos decoloniais e (socio)educação libertadora: tecendo discursos e vidas

Letramento do Professor Antirracista: Posições Interpretativas e Imagens de Controle 271

Bruna Carolini Barbosa

Antropologia das linguagens e territórios translíngues: infinitas possibilidades de (re)existências 301

Henrique Rodrigues Leroy

“Eu sou uma pessoa!”: narrativa de um fazer decolonial-freireano na socioeducação 315

Maria Salete Peixoto Gonçalves

Lucas Wendell de Oliveira Barreto

Letramento Científico Decolonial 339

Iran Ferreira de Melo

SOBRE OS ORGANIZADORES 365

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) 366



PREFÁCIO

Sonhar mundos possíveis: uma *práxis* decolonial

Fernanda Vieira

Há pouco tempo tive uma conversa à mesa do jantar com amigas queridas e aguerridas sobre para onde vão os nossos textos e a quem serve o que escrevemos. Pensamos no conhecimento acastelado e trancado em si mesmo e no conhecimento transformador, cheio de esperançamento. Quando recebi o convite afetuoso para este prefácio, pensei nesse esperançamento. Pensei na capacidade muito real de sonharmos e enunciarmos mundos possíveis e de os fazer realidade através de uma *práxis* decolonial. Os textos que aqui se seguem foram sonhados antes de chegarem ao papel. São frutos de um trabalho consciente e cuidadoso de quem compreende a responsabilidade da educação como prática da liberdade. De quem assume uma dupla postura: o dever pedagógico e a responsabilidade social para com a comunidade.

A *práxis* decolonial é um trabalho árduo, coletivo e constante. E esta obra busca engajar o leitor em uma prática ativa de resistência, abordando aspectos dos estudos de língua(gem) e literatura como práticas decoloniais que nos desafiam ao questionamento de processos seculares de opressão e à construção de novas formas de educação e do fazer/ler literário. Palavras questionadoras da monocultura do pensar ocidental e que abrem espaços de acolhimento para saberes insubmissos e (r)existentes. Pensamentos de ensinantes que, no dia a dia da educação, colaboram para a sementeira de futuros mais justos e plurais.

A diversidade de saberes aqui proposta fala com a nossa multiplicidade, trazendo diálogos que desafiam binarismos e o sistema-mundo patriarcal racista capacitista heteronormativo ecocida capitalista moderno/colonial. Traduzem a vontade de mudança e fazem reverberar saberes historicamente marginalizados. Saberes indígenas, saberes de África e afrodiáspóricos, saberes migrantes, saberes inclusivos e

perspectivas culturalmente sensíveis. Saberes ancorados no corpo-território e em um existir individual e coletivo.

As palavras têm força e, em muitas culturas tradicionais, elas são magia, capazes de criar e dismantelar realidades. Vivemos em uma sociedade desenhada pelo discurso, onde nossas identidades são processos complexos e não monolíticos. Vivemos em um mundo atravessado por caravelas e onde nossas línguas foram mordidas pelo colonialismo, mas nunca cessaram de proliferar a vontade de justiça em toda sua amplitude possível. Percebo nas linhas que atravessam essas páginas, a fluidez de diferentes perspectivas que se complementam em esperançamento. E cada parte desta obra, traz reflexões e práticas decoloniais de (re/des)construção de mundos. Desde o “fazer-ser-esperançar”, passando pelos preenchimentos das rupturas coloniais, da inclusão e diversidade em uma educação crítica, aos letramentos decoloniais, que chacoalham teoria e prática na formação de uma sociedade plural e consciente de si mesma. Letramentos decoloniais engajados para a formação de docentes e discentes questionadores, capazes de sonhar e redesenhar um mundo plural e equânime.

Este livro é uma roda de conversa de múltiplas vozes e percepções ativas, conectadas pela vontade de mudança e de construção de conhecimentos indisciplinados. E eu estou feliz de estar aqui com vocês, compartilhando esse desejo de mudança, de construção coletiva de resistências, de pedagogias críticas e carregadas de um afeto que transforma. Os textos a seguir colaboram não apenas para nosso fazer didático, mas para nosso redesenho de mundo(s). São um convite à ação, à transformação educacional e social para o Bem Viver.

Atenda ao chamado.



APRESENTAÇÃO

Uma poética dos ventos como “inédito-viável” da voz, corpo e olhar decoloniais

Adestrei-me com o vento e minha festa é a tempestade.
Cecília Meireles

Caros(as) Leitores(as),

É preciso praticar a escuta dos ventos. Aprender a senti-los na confluência de nossa incompletude. É urgente desaprender a percebê-los desde o tom do desvio, da confluência e da abertura ao outro. É crucial aprender a traduzir as pegadas do vento como pergunta, resposta provisória e impulsionadora da escuta ativa dos balbucios, dos gritos que denunciam a colonialidade do saber, poder e fazer eurocêntricos em nossa vida.

Ao hospedar a poética do vento como instância de abertura à decolonialidade, a epígrafe desta apresentação territorializa a sementeira, a transgressão, a festa e a tempestade deste livro. Isto é, marca a potência de afeto, busca, impermanência e luta por questionar, transformar e afrontar medos, certezas e precariedades como professores(as), pesquisadores(as), educadores(as) e ativistas que “erguem a voz” para produzir o inédito-viável de “futuro ancestral” de cada dia na-além escola-universidade-vida.

Esse “erguer de voz”, como ensina hooks, forjado na leveza, agudeza, multiplicidade, velocidade e ressonância do vento, pode contribuir para ensaiar perspectivas, abordagens e debates mais democráticos para desconstruir monologias discursivas que ainda tentam manter seus “tentáculos do poder” entre ensino, pesquisa, extensão e vida social.

Este livro é, pois, a sementeira de diálogos, tensões e confluências de militantes, professores(as) e pesquisadores(as) que estão com seus olhares, ouvidos, visões, tatos e olfatos referenciados nos ventos da re-invenção, re-imaginação e re-

existência da pedagogia decolonial dos diálogos entre línguas-linguagens-literaturas.

Nosso objetivo, com a compilação desta coletânea, é apresentar propostas de pesquisas considerando a práxis decolonial e o fazer científico [IN(TRANS)]disciplinar como horizontes necessários para (re)vermos nosso agir pedagógico, investigativo e transgressivo enquanto professores e formadores de línguas-linguagens-literaturas. A proposta principal, lançada aos(às) autores que aqui nos brindam com suas pesquisas, foi a de produzir textos para criar gretas e afastar-nos do colonialismo que nos cerca, nos envolve e nos sufoca, para visibilizarmos outros contextos, outras epistemologias e formas outras de produzir conhecimento, sobretudo os conhecimentos que ecoam do Sul Global.

Nas páginas que seguem, apresentamos 14 capítulos que, por meio da pluridiversidade de temas, pautam olhares decoloniais sobre o ser, agir, pensar, estar, viver no Sul Global. Tempestades de capítulos. Um furacão de desaprendizagem (Spiviak, 1985; Fabrício, 2006) que sopra pelo Sul. Ventos que trazem, em seus murmúrios, vozes e gritos sufocados pela colonialidade que, por meio do estrondo, balbucio e atrito desta obra, irão ecoar para-além de todas as fronteiras e espacialidades-temporalidades em que subalternizados(as) clamam por justiça social e por modos outros de viver-existir-(re)existir na confluência de saberes.

A metáfora escolhida para organizar esta obra é a do vento. Um provérbio chinês diz “se o vento soprar de uma única direção, a árvore crescerá inclinada”. A nosso ver, assim tem sido o mundo, uma árvore inclinada que, por meio do fortalecimento da Colonialidade do Poder e do Saber (Quijano, 2005), recebe apenas os ventos vindos do Norte, alimenta-se das epistemologias euro-ocidentais, as quais determinam as formas de viver e fazer ciência mundo afora.

Este livro é, ao contrário, uma tempestade suleadora. Não por acaso, trazemos e potencializamos ventos epistemológicos que sopram com força do Sul em direção ao Norte. Essa rajada de ventos, presentes nas páginas, busca provocar erosões na Matriz Colonial de Poder (Quijano, 1991) e apresentar ao mundo formas outras de pesquisar, formas outras de compreender os povos subalternizados,

formas outras de visibilizar a vida e os conhecimentos “desde abajo” (Walsh, 2020).

Em diálogo com esse pensamento, a primeira parte do livro é intitulada “Ventos Alísios”, um tipo de vento constante e úmido que sopra nos trópicos na região do Equador. São ventos bem agitados, responsáveis pela formação de furacões no Atlântico, pela insurgência climática do famoso El niño e tem a importante função de distribuir calor e chuva ao redor do planeta. Os capítulos desta seção do livro, assim como os alísios, são muito inquietos e propõem pensar a educação por meio da RE-Existência e do desencapsulamento dos paradigmas eurocêntricos, além de solicitar a construção de identidades por um viés decolonial.

O primeiro capítulo, *As linguagens de RE-Existência pelas Literaturas: Gretas, fissuras e sementeiras para o ensino-aprendizagem decolonial*, de Grassinete C. de Albuquerque Oliveira, Amilton José Freire de Queiroz e André Effgen de Aguiar, discute a educação decolonial através das lentes das línguas-linguagens-literaturas. Os autores abordam a perturbação no mundo, como guerras, destruição ambiental e injustiças sociais, e mencionam a urgência de gritar por dignidade, vida e resistência contra sistemas opressivos. Discutem o conceito de colonialidade da linguagem, ao explicarem como a linguagem tem sido usada historicamente enquanto uma ferramenta de colonização para marginalizar e oprimir as populações subalternas. Destacam a importância de compreender o papel das linguagens, literaturas e culturas marginalizadas para desafiar as estruturas de poder coloniais e promover a diversidade na educação.

Oliveira, Queiroz e Aguiar abordam a necessidade de criar espaços para vozes subalternas, dismantlar sistemas de conhecimento hegemônicos e envolver-se em atos de RE-Existência para transformar a educação e a sociedade em direção a um futuro mais equitativo e inclusivo. Por meio da noção de lócus enunciativo, um dispositivo teórico decolonial, sugerem formas de amplificar vozes e experiências marginalizadas em ambientes educacionais. Salientam a necessidade de desafiar as perspectivas eurocêntricas, alargar as representações culturais nos currículos e adotar uma abordagem pluriversa à produção de conhecimento.

O capítulo 2, Currículo desencapsulado: reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos em contextos de poder e resistência, de autoria de Patrícia Cintra e Fernanda Coelho Liberali, analisa a elaboração de materiais didáticos em uma escola particular de São Paulo, focando a perspectiva das professoras envolvidas. A pesquisa utiliza análise de conteúdo de um capítulo escrito e entrevistas, investigando como as docentes se posicionam como autoras na construção curricular, considerando contextos de poder e resistência. O estudo defende a ideia de um currículo "desencapsulado", que rompa com estruturas tradicionais, integre experiências e saberes dos alunos, desafie ideologias hegemônicas para promover justiça social. A colaboração na criação dos materiais didáticos é vista como forma de superar limitações individuais e fomentar a reflexão crítica.

A pesquisa destaca a importância do professor como agente ativo na desconstrução de currículos tradicionais, reconhecendo a complexidade da infância, especialmente em um contexto pós-pandêmico. A perspectiva decolonial é central, ao incluir vozes marginalizadas e desafiar a hegemonia de epistemologias ocidentais. Apesar de apontar o potencial transformador de um currículo colaborativo, o estudo reconhece os desafios de sua implementação, ao considerar resistências de famílias e administração da escola. A análise revela a busca por "brechas" para expandir possibilidades, integrar diferentes perspectivas e promover uma educação crítica e transformadora. O conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari, é usado para ilustrar a busca por um currículo flexível e interconectado. Finalmente, o texto destaca a necessidade de uma educação sensível às demandas da sociedade, ao promover a construção de sujeitos mais críticos e comprometidos com a transformação social.

No capítulo 3, intitulado As tecnologias digitais, o ensino de línguas e a influência das mídias na construção identitária: um olhar decolonial sobre o tema, Francisca de Magalhães Melo, Jamile da Costa Dias e Adriana Maria Soares Dantas Araújo examinam a influência das tecnologias digitais e das mídias na construção da identidade de aprendizes de línguas, adotando uma perspectiva decolonial. As autoras argumentam que as tecnologias digitais não são apenas ferramentas, uma vez que elas também moldam o

comportamento e a expressão dos seres humanos, criando formas de comunicação e influenciando a evolução da linguagem. Essa pesquisa investiga como as tecnologias digitais oferecem novas possibilidades de expressão, de comunicação e de aprendizado, afetando a percepção de si e do outro.

O estudo discute o impacto da linguagem digital na formação da identidade, considerando a diversidade cultural e a multiplicidade de vozes. As redes sociais são analisadas como ferramentas que podem tanto empoderar quanto restringir os indivíduos, reforçando a necessidade de um letramento crítico. A pesquisa também analisa plataformas como o Google Tradutor e o Duolingo, destacando seu papel na superação de barreiras linguísticas e na promoção da diversidade cultural. Melo, Dias e Araújo enfatizam a importância de uma educação linguística crítica que questione as estruturas de poder hegemônicas e promova a inclusão em diversas perspectivas. Elas concluem que as tecnologias digitais têm o potencial de transformar o ensino de línguas, desde que sejam usadas de forma crítica e consciente, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e representativa.

A segunda parte do livro chamamos de “Vento Minuano”. Em tupi-guarani, significa "vento do Sul", vento frio, de origem polar, forte e denso que se origina na Patagônia (extremo sul do continente americano) e sopra em direção ao sul do Brasil. Por ser frio, forte e denso, é um vento cortante que se espalha em direção ao Norte, esfria as temperaturas e mexe com os termômetros pelo país. Essa mesma força e densidade estão presentes nos capítulos desta seção que, por meio das Literaturas (feminina, queer, indígena), causam fissuras, provocam erosões na colonialidade e abrem outros horizontes de abordagem para tomar as alteridades decoloniais como caminho ético-político-investigativo em expansão.

O capítulo que abre essa parte, capítulo 4, Censura, obscenidade e lesbiandade em Radclyffe Hall e Virginia Woolf: redirecionamentos transviados e decoloniais nas literaturas de Língua Inglesa, de Victor Santiago e Yngrida Fernanda Moura da Silva, analisa a censura sofrida pela obra “O Poço da Solidão”, de Radclyffe Hall, e compara sua recepção com a de “Orlando”, de Virginia Woolf, ambas obras que abordam a temática lésbica no início do século XX. A partir de uma perspectiva decolonial e queer, o capítulo investiga

como essas obras, apesar de seus contextos e abordagens distintos, revelam a persistência de estruturas opressivas e a resistência contra elas.

A censura imposta a “O Poço da Solidão” é analisada como um exemplo da repressão histórica à expressão lésbica e da construção de uma imagem negativa da mulher lésbica na sociedade. A obra de Hall é vista como desafiadora das normas sociais e morais da época, enquanto “Orlando”, com sua abordagem mais fantasiosa e andrógina, escapou da censura. O capítulo destaca, também, a importância de uma leitura crítica e decolonial de obras literárias, ao mostrar como a experiência da censura à “O Poço da Solidão” continua a ter ressonância nos debates contemporâneos sobre gênero, sexualidade e colonialidade. Ao comparar as duas obras, Santiago e Silva buscam desconstruir a dicotomia entre “nós” e “eles”, ao revelar a complexidade da identidade e as múltiplas formas de resistência. A análise destaca a necessidade de repensar o cânone literário e de integrar perspectivas decoloniais e queer no ensino de línguas, ao promover uma educação mais inclusiva e transformadora.

Já o capítulo 5, A humanidade de Ponciá, de Helena Santos do Nascimento, Hilary Caterine Furtado Arambulo e Carlos Gontijo Rosa, estuda a obra “Ponciá Vicêncio”, de Conceição Evaristo, focando na construção da humanidade da protagonista. O texto argumenta que, embora Evaristo inicialmente apresente Ponciá com traços de animalização, próprios de uma visão estereotipada do sujeito negro, a narrativa progressivamente a humaniza. Os autores enfatizam o conceito de “escrevivência” para retratar as vivências da mulher negra pobre, rompendo com a desumanização e os silenciamentos impostos pela sociedade.

A análise se concentra em como a experiência da escravidão e do racismo afeta as personagens, especialmente Ponciá e seu irmão Luandi. O nome “Ponciá Vicêncio” em si é explorado como um símbolo da falta de autonomia e identidade do sujeito negro. A desumanização de Ponciá é contrastada com a busca por humanização que surge a partir de sua tomada de consciência e reconexão com sua ancestralidade. A obra é interpretada como uma resistência contra a opressão e uma busca por dar visibilidade e dignidade às experiências de mulheres negras e pobres. O estudo

destaca a habilidade de Conceição Evaristo em imprimir a realidade brutal, mas também a força interior e a capacidade de resistência dos personagens. O texto finaliza argumentando que Ponciá Vicêncio é um exemplo de como a literatura pode ser usada para desafiar representações estereotipadas do negro e promover a construção de uma identidade mais justa e humanizada.

No capítulo 6, *Em outra língua: literatura de autoria feminina para escrita criativa nas aulas de Espanhol para estrangeiros*, produzido por Fernanda Righi, a pesquisadora descreve um curso de escrita criativa em espanhol para estrangeiros baseado em obras de escritoras latino-americanas. O curso, intitulado "Mulheres que Escrevem", utiliza textos de viagens de autoras argentinas, chilenas e brasileiras para discutir temas como feminismo, identidade e cultura, comparando as experiências das autoras com as dos alunos no contexto atual dos Estados Unidos.

O capítulo utiliza uma abordagem interseccional, explorando as diferentes perspectivas das autoras e dos alunos com relação à identidade, gênero, classe, raça e localização. As dinâmicas do curso incluem a leitura de textos de viagens, discussões em sala de aula, e exercícios de escrita criativa, em que estudantes narram suas próprias experiências de viagem, relacionando-as com os textos literários e temas discutidos. Os alunos são encorajados a refletir sobre sua posição nas viagens, as diferenças culturais observadas, sentimentos e conflitos vivenciados. Righi analisa que, através dos exercícios de escrita criativa, os alunos produzem textos que demonstram uma variedade temática, conectando suas experiências pessoais com as discussões em sala de aula e com o contexto histórico dos EUA. A variedade de perspectivas e a abordagem interseccional do curso contribuem para uma aprendizagem significativa, promovendo o respeito mútuo e a compreensão.

O capítulo 7, *Nas trilhas das esperanças, memórias e humanidades: literaturas indígenas como práticas de resistência e re-existências em Graça Graúna e Márcia Kambeba*, de Angela Gláucia da Silva, Francisco Barbosa de Oliveira Neto e Francisca do Nascimento Pereira Filha, apresenta a literatura indígena de Graça Graúna e Márcia Kambeba, focando em como suas escritas encarnam resistência e re-existência. Silva, Oliveria Neto e Pereira

Filha argumentam que a literatura indígena serve como um espaço para desafiar estereótipos, resgatar a história e fomentar a esperança.

Nesse capítulo, os autores analisam dois poemas em detalhes: "Canção Peregrina", de Graça Graúna, e "O aprender do dia a dia", de Márcia Kambeba. Ambos são examinados quanto ao uso de recursos poéticos para transmitir esperança, memória e resistência. "Canção Peregrina" usa a metáfora de um colar para representar diversas histórias e experiências dos povos indígenas, enquanto "O aprender do dia a dia" se concentra na transmissão intergeracional de conhecimento e práticas culturais dentro de uma comunidade indígena. Os pesquisadores concluem enfatizando a importância da literatura indígena como uma ferramenta poderosa de resistência, re-existência e construção de um futuro mais justo e equitativo. Destacam, também, a relevância tanto das vozes individuais das autoras quanto de sua contribuição coletiva para um corpo crescente de literatura indígena que desafia as narrativas dominantes e promove a compreensão intercultural.

A terceira parte recebe o nome de "Vento Puelche", nome de origem Mapuche¹, típico do cone sul da América. Atravessa a Patagônia argentina vindo do Atlântico e, ao chegar ao litoral chileno, choca-se com os ventos do Pacífico e vira para norte com rajadas geladas. Imortalizado em textos de Pablo Neruda², o Puelche é, comprovadamente, um grande espalhador de incêndios. Pensamos que os capítulos desta seção também fazem isso, uma vez que jogam calor, esquentam o debate sobre a inclusão por meio de lentes decoloniais e do inédito-viável freiriano.

Iniciando essa seção do livro, o capítulo 8, Prática de ensino literário para surdos por meio da transdisciplinaridade e da transversalidade, de Elias Paulino da Cunha Júnior, discute a prática do ensino de literatura para surdos utilizando uma abordagem

¹ Povo indígena que vive no centro-sul do Chile e no sudoeste da Argentina. Os mapuches têm uma história de resistência que dura mais de cinco séculos. No século XVI, lutaram contra a invasão colonial espanhola e pela autonomia de suas terras. Puelche na língua mapuche significa "gente do leste".

² Em 1965, Neruda prefaciou o livro "Estatuto do Homem" de Thiago de Mello e, em seu texto disse: "Desde que Thiago chegou ao Chile, se produziram várias alterações territoriais dignas de se tomar em conta. O chamado vento puelche mudou invisivelmente de rumo e formou figuras rombóides na Cordilheira".

transdisciplinar e transversal. O autor argumenta que o ensino de literatura para surdos não deve se limitar a textos que tratam exclusivamente da surdez, mas sim abranger uma gama mais ampla de perspectivas e gêneros, incluindo quadrinhos, poesia e adaptações de obras. Como aporte teórico, Cunha Jr. faz uso dos conceitos de transdisciplinaridade e transversalidade, destacando a importância da integração de diferentes áreas do conhecimento (história, geografia, matemática etc.) e temas sociais (ética, saúde, trabalho etc.) nas aulas de literatura para criar uma experiência de aprendizagem mais rica e relevante para alunos surdos.

Destaca, também, a importância da sensibilidade cultural como compreensão profunda da cultura e da língua surdas, enfatizando o uso de recursos visuais, textos culturalmente relevantes e a incorporação das experiências e perspectivas dos alunos no processo de aprendizagem. Em síntese, o capítulo defende uma abordagem holística, inclusiva e culturalmente sensível ao ensino de literatura para alunos surdos, enfatizando a importância da transdisciplinaridade, transversalidade e da aprendizagem centrada no aluno. O autor destaca um processo dinâmico de aquisição de conhecimento que vai além do simples bilinguismo e usa várias formas de mídia e expressão para criar um ambiente de aprendizagem significativo.

Ricardo Ferreira Santos, em *A tradução artístico-poética da Língua Portuguesa para a Libras: os elementos semiótico-ideológicos e a decolonialidade na atividade estética*, capítulo 9 deste livro, analisa a tradução artístico-poética de poemas da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), focando nos elementos semiótico-ideológicos e na decolonialidade presentes na atividade estética. O estudo centra-se na tradução do poema "Liberdade", de Carlos Drummond de Andrade, realizada por Uziel Ferreira (tradução textual) e Grécia Catarina (tradução performática). Santos considera a tradução como ato de criação, entendendo-a como não mera substituição de palavras, mas sim como um processo de recriação e ressignificação que envolve um diálogo intercultural entre comunidades ouvintes e surdas.

O corpo da tradutora-performática, uma mulher negra e bailarina, é entendido como crucial na construção do significado, desafiando as estruturas de poder hegemônicas e promovendo

visibilidade e empoderamento. Nessa direção, a pesquisa busca desconstruir a visão colonialista na tradução, valorizando a perspectiva surda e rompendo com a hegemonia de uma única língua e cultura. A escolha de uma tradutora negra e bailarina subverte a representação tradicional na arte e na literatura. Resumindo, o autor argumenta que a tradução de poemas para Libras é um processo complexo e multifacetado que vai além da simples transposição linguística. A dimensão verbo-visual, a decolonialidade e o corpo da tradutora-performática são elementos cruciais para a construção do significado e a promoção de uma leitura mais inclusiva e crítica da poesia.

No capítulo 10, Proposta didática no ensino de libras como língua adicional: um olhar baseado nos estudos decoloniais, Carla Regina Sparano-Tesser, apresenta uma proposta didática decolonial para o ensino de Libras como língua adicional para aprendizes ouvintes. A autora argumenta que o ensino tradicional de Libras, muitas vezes baseado em uma perspectiva ouvintista, reforça estruturas de poder coloniais e marginaliza a cultura surda. A proposta apresentada busca descolonizar o processo de ensino-aprendizagem, considerando os seguintes aspectos: desconstrução do pensamento colonial; crítica a visão tradicional que inferioriza a Libras e a cultura surda, defendendo a importância de reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural; atividade social e multiletramentos, propondo uma abordagem pedagógica que favorece a interação, a colaboração e a produção de significado pelos alunos, utilizando recursos multimodais (escrita, tecnologia, expressões corporais, entre outros).

A pesquisa enfoca também a formação de professores, ao enfatizar a necessidade de uma formação crítica e decolonial para os docentes, os quais devem ser capazes de questionar as estruturas de poder existentes e promover a justiça social na sala de aula. Na visão de Sparano-Tesser, o professor deve ter consciência sobre como a visão "ouvintista" pode contribuir para perpetuar a visão hegemônica sobre ensino-aprendizagem de surdos e atuar contra isso. Destaca que, ao implementar práticas pedagógicas descolonizadoras no ensino de Libras, ao valorizar a cultura surda, a diversidade linguística e a formação crítica dos professores para a promoção de uma aprendizagem significativa e inclusiva, podemos

iniciar uma mudança de paradigma, ao substituir a visão tradicional, muitas vezes opressora, para uma pedagogia que valoriza as experiências e perspectivas dos alunos para fomentar a interação e a construção de conhecimento coletivo.

A quarta parte, nomeada “Vento Siroco”, é um vento quente e muito seco que sopra do deserto do Saara em direção ao litoral norte da África. Ele é responsável por gigantescas tempestades de areia e aparece, principalmente, em situações de baixa pressão sobre o mar Mediterrâneo. Provoca uma chuva conhecida no sul europeu como “chuva de sangue”, devido à areia vermelha misturada com a chuva que cai. Por conta do calor e da poeira trazida pelo Siroco, esse vento de origem africana é taxado como um vento incômodo pelos europeus. Os capítulos desta seção também querem incomodar! Cada um deles discute formas de abalar os alicerces da colonialidade, por meio de reflexões sobre a formação de professores e sobre a concepção de linguagens impostas; colocam em foco o ser-estar-existir de meninas adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, além de propor um rompimento com a forma de fazer ciência eurocentrada.

Abrindo a última parte do livro, Bruna Carolini Barbosa nos apresenta o capítulo Letramento do Professor Antirracista: Posições Interpretativas e Imagens de Controle, em que discute a formação de professores de línguas sob uma perspectiva crítica e antirracista, fundamentada na Linguística Aplicada Crítica (LAC) e nos estudos decoloniais. A autora argumenta que a formação docente deve ir além de métodos e técnicas, incorporando uma análise crítica das estruturas de poder e das ideologias que perpetuam as injustiças sociais, especialmente o racismo. Barbosa compreende a necessidade de se ter uma formação de professores interdisciplinar e transdisciplinar, engajada socialmente e atenta às questões de raça, gênero, e classe social. Nessa perspectiva, a neutralidade não é possível, e a formação precisa ser politicamente engajada para combater injustiças.

A pesquisadora apresenta o conceito de "letramento vernacular" como contraponto ao "letramento dominante", ao destacar a importância das práticas informais e locais, defendendo, assim, uma abordagem decolonial para a formação de professores que rompa com a hegemonia do saber, valorize a diversidade cultural

e as vozes marginalizadas. Desse modo, propõe-se uma formação docente que questione as estruturas de poder e as ideologias que geram desigualdades e opressão, particularmente o racismo, ao incorporar uma perspectiva crítica e antirracista, incluindo a análise dos eventos de letramento e dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos, para promover uma educação mais justa e equitativa.

Na sequência, Henrique Rodrigues Leroy, em *Antropologia das linguagens e territórios translíngues: infinitas possibilidades de (re)existências*, explora a antropologia das linguagens e os "territórios translíngues", utilizando conceitos como entextualização, indexicalidade e crioulização para analisar as infinitas possibilidades de (re)existências linguísticas, particularmente em contextos decolonial. O autor argumenta que as línguas são dinâmicas e constantemente se transformam através da interação social e cultural, desafiando a visão tradicional de línguas fixas e estáticas. Nessa pesquisa, o conceito de "território" é ampliado para incluir a diversidade de práticas languageiras locais e translocais, enfatizando a complexidade e a dinâmica dos espaços socioculturais e Leroy utiliza a ideia de arquipélagos como metáforas para essa complexidade.

O autor rejeita a visão tradicional de "línguas crioulas" como inferiores, destacando a agência e a resistência das comunidades linguísticas. As práticas translíngues são apresentadas como uma ferramenta praxiológica que permite analisar e desafiar a colonialidade das linguagens. Em resumo, o capítulo de Leroy propõe uma abordagem antropológica e decolonial das línguas, enfatizando a fluidez, a hibridização e a agência dos falantes em diferentes contextos. A análise de conceitos como entextualização, indexicalidade e crioulização demonstra a contínua transformação e (re)criação das línguas, desafiando as noções tradicionais e promovendo uma compreensão mais dinâmica e crítica dos fenômenos linguísticos e culturais, especialmente em contextos de colonialismo e pós-colonialismo.

Outra importante contribuição para o livro foi o capítulo "Eu sou uma pessoa!": narrativa de um fazer decolonial-freireano na socioeducação, de autoria de Maria Salete Peixoto Gonçalves e Lucas Wendell de Oliveira Barreto. Nessa pesquisa, os autores apresentam uma pesquisa-ação que investiga a socioeducação no Brasil,

analisando suas práticas à luz da pedagogia decolonial e freireana. O lócus da pesquisa é um programa de atendimento a meninas adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, no estado do Acre. A pesquisa critica a perspectiva tradicional da socioeducação, que muitas vezes se apresenta como um dispositivo de poder que marginaliza e desumaniza adolescentes em conflito com a lei. A socioeducação, apesar de seu discurso de justiça restaurativa e humanização, é analisada como um dispositivo de poder que reproduz as desigualdades sociais e a lógica colonial. O sistema é marcado pela punição, pela falta de uma abordagem verdadeiramente pedagógica, e pela ausência de uma definição teórico-conceitual clara de socioeducação. A falta de representatividade de pesquisas na região Norte do Brasil também é criticada.

A pesquisa se baseia na pedagogia decolonial-freireana e, por isso, busca desconstruir as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades, valorizando o diálogo, a alteridade e a conscientização. O programa em estudo é desenvolvido no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, em Rio Branco-AC, e busca promover práticas emancipatórias, baseadas na escuta ativa das adolescentes, na criação de espaços de diálogo e na construção coletiva de conhecimentos. Gonçalves e Barreto enfatizam a necessidade de desafiar as estruturas de poder e criar espaços para a expressão das vozes marginalizadas, incluindo as das próprias adolescentes. A experiência e a voz das participantes do programa são centrais na argumentação e análises empreendidas nesse estudo.

Encerrando nossa obra, temos o capítulo Letramento Científico Decolonial, escrito por Iran Ferreira de Melo. Nessa pesquisa, Melo discute os fundamentos e a prática da pesquisa científica sob uma perspectiva decolonial, questionando as teorias e métodos tradicionais que refletem valores coloniais. O autor argumenta que a modernidade, com sua lógica de classificação e hierarquização, impôs uma visão eurocêntrica do conhecimento, resultando em uma colonialidade do poder, do saber e do ser. Destaca, também, a importância de se questionar as estruturas de poder que moldam a pesquisa, abandonando uma visão universalista e eurocêntrica em favor de uma abordagem mais situada e contextualizada.

O texto explora o conceito de colonialidade, argumentando que a pesquisa científica tradicional reflete valores e estruturas de poder

coloniais. A modernidade é criticada por sua imposição de uma visão eurocêntrica do conhecimento, criando hierarquias de saberes. O pesquisador apresenta o pensamento decolonial (PD) como uma contraposição à racionalidade e a práticas coloniais, propondo outras experiências e formas de produzir conhecimento. Por fim, Melo defende uma prática de pesquisa científica decolonial, mais participativa, situada e consciente das estruturas de poder que a influenciam. Ele incentiva os pesquisadores a questionarem seus pressupostos e a se engajarem em uma prática mais ética e responsável, valorizando a experiência e o conhecimento dos sujeitos pesquisados.

Assim, o (des)encontro entre esses ventos que sopram o território da argumentação dos capítulos instancia, pois, o grau máximo do questionamento, da dúvida e da esperança de atritar epistemologias. Esse atrito e essa ressonância dos ventos da pergunta e resposta, sempre provisória, produz uma atmosfera de leitura contrapontual assentada na solidariedade transgressiva de vozes, olhares e perspectivas de cada autor(a) dos capítulos. Os ventos do diálogo com a práxis educativa de ensinar-aprender-investigar as línguas-linguagens-literaturas alinham, portanto, as quatro partes deste livro, o qual, para nós, constitui um território de resistência, re-existência e “belezura da educação como prática de liberdade”, como bem destacariam Paulo Freire e bell hooks.

Como território de provocação e ensaio de intervenções ético-políticas, emergem as polifonias decoloniais dos capítulos apresentados e tecidos desde a errância, o nomadismo, a diáspora e a des(re)territorialização dos ventos dos saberes, das perguntas ainda a fazê-las na confluência das utopias tornadas realidades na além sala de aula, comunidades, quilombos, ruas, estradas e mundo contemporâneo. Vamos, então, ao (des) encontro dos ventos das polifonias dos 14 capítulos, os quais estampam uma pedagogia da vida vivida desde línguas-linguagens-literaturas como lugares de produção de gretas, fissuras e bonitezas da escuta do grito dos textos aqui trazidos.

Por fim, para encerrar esta apresentação, convidamos nossos(as) leitores(as) a construírem seus percursos de leitura, de acordo com seus interesses e inquietações epistemológicas. O que realmente queremos, com esta obra, é causar incômodo, no sentido

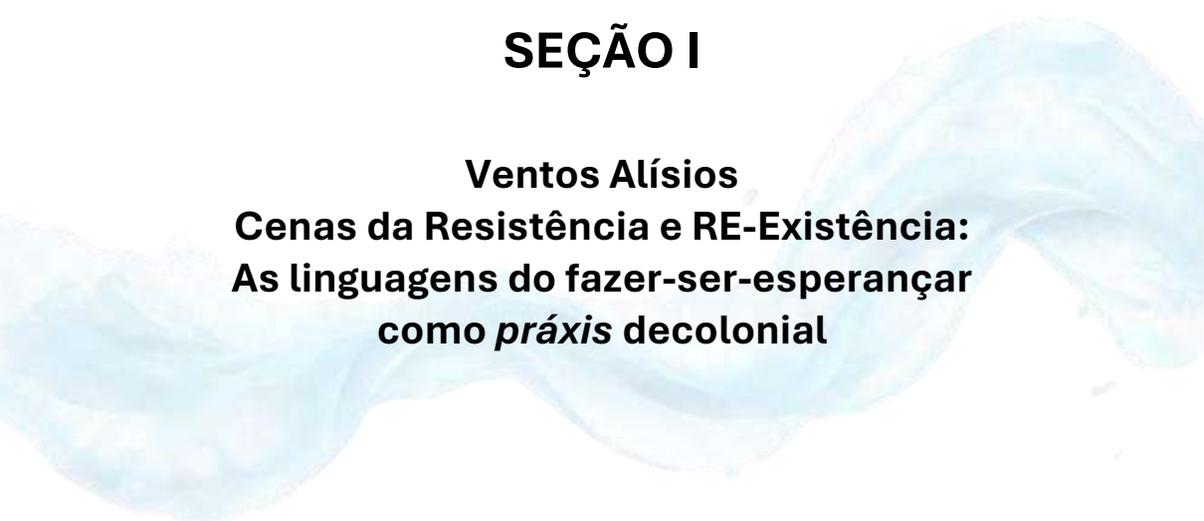
de que, feita a sua leitura, você, leitor(a), não se sinta mais o mesmo do início da travessia, mas no meio dela, como diria Guimarães Rosa, possa aprender algo, ou como tem dito hoje, Ailton Krenak, desejemos e lutemos para “adiar o fim do mundo”. Entre a “travessia” e o “adiamento”, esperamos que o(a) leitor(a) sinta-se provocado a refletir, repensar e RE-Existir não só em relação a sua prática pedagógica, mas também a suas formas de ser-estar no mundo. Não há volta atrás, para nós, subalternizados(as), ver o mundo por meio de lentes decoloniais não é mais uma opção, é uma necessidade! Daí ser necessário, como ensinam Sônia Guajajara, Graça Graúna, Eliane Potiguara e Márcia Kambeba, fazer confluir e transfluir nossas leituras, vivências e imaginários neste Brasil de múltiplas vozes, corpos e memórias, infelizmente ainda marginalizadas, subalternizadas e violentadas dentro-fora de escolas-universidades-continentes-mundos possíveis.

Desejamos a todos(as) uma excelente leitura, decolonial!

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Amlton José Freire de Queiroz
André Effgen de Aguiar

SEÇÃO I

**Ventos Alísios
Cenas da Resistência e RE-Existência:
As linguagens do fazer-ser-esperançar
como *práxis* decolonial**





CAPÍTULO 1

As linguagens de RE-Existência pelas Literaturas: Gretas, fissuras e sementeiras para o ensino-aprendizagem decolonial

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Amilton José Freire de Queiroz
André Effgen de Aguiar

Escrevo gritando. Gritando escrevo.
[...] Os órgãos em seu conjunto, liderados
pela alma e pelo coração,
gritam NÃO! Gritam DIGNIDADE! E gritam
VIDA!
(Catherine Walsh, 2019, p. 93)

Preciso de uma compreensão crítica das próprias
formas de funcionamento da sociedade, para poder
entender como a educação, na qual estou envolvido,
funciona no contexto global e no contexto da sala de
aula. Em última análise, nós mudamos à medida que
nos engajamos no processo de mudança social. Na
intimidade dos movimentos sociais que visam à
transformação, encontramos um momento muito
dinâmico da mudança. É um erro separar a dinâmica
global da mudança social da nossa prática
educacional. [...]
(Paulo Freire e Ira Shor, 1986, p. 109)

Iniciando os “gritos e as gretas”

Abrir o capítulo com Catherine Walsh¹ (2019), Freire e Shor (1986) orientando ser necessário gritar para compreender

¹ Em um movimento decolonial e de educação crítica, as teóricas deste texto serão nominadas pelo nome seguido do sobrenome. Salvo, quando estiverem em citação indireta.

criticamente como funciona a sociedade e, assim, entender como a educação funciona no contexto global e local, com o intuito de nos engajarmos no movimento de mudança social, é por demais significativo. O mundo, no momento em que ocorre a escrita deste texto, está em disruptura. Temos guerras na Ucrânia, na Faixa de Gaza, na Síria, no Líbano. Temos refugiados – Venezuela, Guatemala, Congo, Líbia, Síria, Iraque, para citar alguns – arriscando a vida pelos mares, rios, estradas, na tentativa de saírem de seus países em conflitos. Temos movimentos da ultradireita conservadora propagando não o ato do fazer política, e sim, espalhando discursos de ódio e fake news contra formas democráticas conquistadas não menos do que com “suor e lágrimas”.

No Brasil, temos 33% de vegetação nativa (281 milhões de hectares) destruída desde o início da invasão europeia (conhecida por muitos como colonização) em 1500, sendo que, de janeiro a junho de 2024, 4,48 milhões de hectares foram queimados, ou seja, 78% desse total ocorreu em vegetação nativa e, entre os biomas, a Amazônia registrou a maior área queimada, com 2,97 milhões de hectares – 66% do total atingido pelo fogo no país². No Sul, especificamente no Rio Grande do Sul, as chuvas deixaram o rastro de desastre, que atingiu 471 cidades, matou mais de 170 pessoas e deixou mais de 600 mil desabrigados(as). Some-se que, de acordo com o Atlas da Violência (2024) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)³, o país que mais comete violências contra a mulher, os negros e os LGBTQIAPN+, segue, portanto, em total descompasso no compromisso de garantir a cidadania efetiva por meio de políticas públicas eficazes.

Em confluência, tanto o mundo arde quanto o Brasil queima, inunda e violenta. Esse cenário vivido de modo glocal (Kumaravadivelu, 2004) nos leva a gritar e transgredir em favor da vida, em favor da ciência, da humanidade e em favor da decolonialidade. Com Freire e Shor (1986), somos nos engajamos desde os movimentos sociais que buscam a transformação do

² Dados disponibilizados pelo MapBiomas, em agosto de 2024. Disponível em: <https://brasil.mapbiomas.org>. Acesso: 20 ago. 2024.

³ Atlas da Violência 2024. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso: 20 ago. 2024.

status quo e alertam que separar a dinâmica global-local da mudança social e da prática educacional é um erro. Por isso, discutimos as linguagens da RE-Existência⁴ pelas Literaturas, buscamos as gretas, as fissuras e formas outras de semear em direção a um ensino-aprendizagem decolonial, no qual o exercício da alteridade esteja coadunado ao envolvimento ético, político e germinante da transfluência de saberes.

Pensando assim, a educação, quando atua para a consciência crítica e decolonial dos(as) estudantes, contribui para que ocorra a revolução no pensar-agir no contexto em que se vive e para o mundo. Seguindo bel hooks (2019, p. 27), é preciso erguer a voz, não qualquer voz, mas aquela do sujeito que constrói, que dialoga, que responde a perguntas que não lhe foram feitas, aquele que faz perguntas sem-fim para uma sociedade em que milhares de vozes são sufocadas diariamente por não fazerem parte do sistema-mundo (Wallerstein, 1992), que dita quais vozes são validadas e que merecem ser ouvidas.

É com os gritos pela dignidade e pela vida, de resistência para construir algo com ética e criticidade, que abrimos gretas para defender uma educação (básica e superior) plural e interculturalmente crítica (Walsh, 2009), propondo a reconstrução participativa e democrática desde dentro (Walsh, 2019, p. 95). Os gritos, assim, exigem um olhar mais atento para “poder ver, ouvir e sentir muito mais o ir e vir, e reconhecer nele a pequena esperança que grita no chão, mas que também afirma e caminha a vida.” (p. 89). As fissuras revelam a emergência, a possibilidade e a existência do próprio outro que faz/está (n)a vida, mesmo diante das suas precárias condições (Walsh, 2017). Esse é o propósito deste capítulo, isto é: não passar despercebido, invisível, fora da percepção, da atenção sobre as linguagens da RE-Existência pelas literaturas, já que são pelas linguagens que criamos e buscamos a transformação na/pela/para a educação.

Para alcançar esse propósito, as seções são apresentadas em um diálogo (in)tenso com as linguagens-e-literaturas. Definimos aqui o nosso entendimento sobre as linguagens-e-literaturas como elos

⁴ Importante destacar que o prefixo latino RE- tem o sentido de retrocesso, repetição e/ou de reforço. Usamos em maiúsculo como ato do sujeito encarnado experimentar uma nova forma de existência, de tornar-se mais, como ato revolucionário que altera sua forma de ver, sentir e conectar-se com o mundo ao seu redor

indissociáveis. Linguagens porque todo ato discursivo é considerado a partir de um processo comunicativo ininterrupto e de interação entre os(as) falantes em dado momento sócio-histórico e cultural, portanto, não livre de ser ideológico, visto que refletem e refratam dada realidade (Volóchinov, 2017) das pessoas com a vida vivida. Literaturas, tendo como base a narrativa, porque contém a plenitude das linguagens sociais de uma época e, como toda linguagem é um ponto de vista, uma perspectiva socioideológica dos grupos sociais reais e dos(as) seus(as) representantes personificados(as), revela a plenitude do seu significado histórico somente no conjunto do diálogo das linguagens da época experienciada (Bakhtin, 2014, p. 201-202).

Desse modo e com esse jogo de interlocuções, na primeira seção, tratamos da Colonialidade da Linguagem e a fratura necessária: a noção de lócus enunciativo como dispositivo decolonial, fazendo um breve percurso sobre como a colonialidade se manifesta por meio da Linguagem, especificamente no campo do saber, pois a longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo deu origem a uma ideia de universalismo abstrato. Esse, por sua vez, marca não apenas como se dá a produção do conhecimento, como também atua em outros aspectos da vida humana, como na política, economia, cultura e na relação com a natureza (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, 2018).

A segunda seção, Linguagens Decoloniais: com “gritos, gretas e sementeiras” buscamos a transformação social, partimos, principalmente, das discussões apresentadas por Catherine Walsh (2017; 2019; 2023) ao argumentar que a decolonialidade, enquanto pedagogia que busca semear, cultivar e expandir o conhecimento, promovendo a interligação entre as pessoas, não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir e uma práxis para caminhar (Walsh, 2017). Mais ainda, a decolonialidade na/para a educação transformadora é estar engajado na ruptura das fronteiras disciplinares, na criação de uma nova linguagem, “na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas onde a política se torna um pré-requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta” (Giroux; McLaren, 1994, p. 10).

Na terceira seção, Semear para um ensino-aprendizagem decolonial pelas literaturas, abordamos as lutas sociais como

cenários pedagógicos onde as pessoas exercitam suas pedagogias para aprender, desaprender, reaprender, refletir e agir no coletivo para, juntas, compreenderem a própria condição colonial vivida. Para Catherine Walsh (2013), as pedagogias são práticas, estratégias, metodologias que, entrelaçadas, são construídas, tecidas na resistência e na oposição, como insurgência, afirmação, re-existência e re-humanização. Por isso, nessa seção, propomos como prática de insurgência e (re)existência o trabalho pedagógico com produções literárias de autoras de grupos subalternizados, essas que tem suas vozes silenciadas perante o cânone literário e que não ecoam em espaços de poder como a mídia, a sala de aula e em materiais didáticos para serem lidas, discutidas, visibilizadas.

Fechamos o capítulo com algumas Considerações inconclusivas. Adotamos essa estratégia porque, se ao longo desse escrito buscamos semear, fissurar e gritar a vida-educação-linguagens, nada mais coerente que alinhar nosso fio argumentativo por meio de uma proposta de trabalho com a literatura de autoria feminina. O traço inconclusivo encontra-se, pois, justificado desde os gritos, as gretas e as sementes que o eulírico de cada poema tece, potencializa e convida os(as) leitores(as) para vivenciar as linguagens de RE-Existências pelas-nas literaturas de Graça Graúna e Ana Cleide da Cruz Vasconcelos.

Colonialidade da Linguagem e a fratura necessária: a noção de lócus enunciativo como dispositivo decolonial

Opressão. Massacre. Invisibilização. Silenciamento. Apagamento. Subalternização. Essas ações da colonialidade envolvem o contexto sócio-histórico dos povos do Sul Global desde muito tempo. O que defendemos aqui é que tais ações, que modelam e remodelam o cotidiano dos colonizados, são realizadas na e pelas linguagens. Isto quer dizer que, a priori, a linguagem da colonialidade é aquela que pretende, cada vez mais, marginalizar o subalterno, enquadrando-o, mesmo na contemporaneidade, em sua posição de primitivo, de selvagem.

Entendemos, assim, que, no imbricamento da Colonialidade do Poder com a Colonialidade do Saber, ganha corpo um outro tipo de colonialidade: a Colonialidade da Linguagem. De acordo com

Gabriela Veroneli (2021), a Colonialidade da Linguagem é a relação intrínseca entre raça e linguagem, baseada no imenso aparato epistêmico-ideológico da Colonialidade que permite a imaginação colonial pressupor os colonizados como seres menos humanos, primitivos, inclusive nas suas formas de se expressarem linguisticamente.

Quijano (2014) prevê que a lógica racial colonialista vai além de características físicas ou fenotípicas, ela também se estende aos campos interpessoais e intersubjetivos da atividade humana, atravessando, assim, o conhecimento e a linguagem produzidos pelos subalternizados. Associado a isso, nossa concepção de linguagem é baseada em Pennycook (2010), que nos demonstra que a linguagem, além de seu caráter dialógico, é “um produto de ação social”, ou uma prática social localizada (p. 8). Desse modo, compreendendo que a Colonialidade se emaranha pelos campos interpessoais e intersubjetivos de nossas vidas e que a linguagem é indissociável das práticas sociais, podemos entender que há uma relação dialética entre a linguagem e todas as produções socioculturais humanas, sendo assim, há a relação entre linguagem e poder; linguagem e território; linguagem e escrita; linguagem e religião; linguagem e civilidade.

Bispo (2015) já nos alertava sobre a importância da linguagem nos processos de colonização; para o filósofo contracolonial “quem nomina, domina” e a primeira coisa que os colonialistas-colonizadores fazem é nomear pessoas, lugares e gestos. Ora, como assim nomear o que já tem nome? Essa ação nomeadora, que por muitos pode ser considerada simples, ou uma pura adequação vocabular, aos nossos olhos decoloniais, vai muito além disso. Para nós, essa atitude de nomear o que já tem nome constitui uma política linguística colonial nefasta, uma forma de violência, um linguisticocídio, desde o momento em que desconsidera-se, apaga-se as nomeações, as produções, as linguagens forjadas pelos povos que já habitavam as terras de Abya Ayala.

Foi do choque do europeu com os povos ancestrais que surgiu a ficção de raça, a qual, na lógica colonial, é um sistema de organização social que dividiu as pessoas entre seres humanos e animais (Lugones, 2012), definindo, assim, noções de superioridade e inferioridade entre os humanos. Complementarmente, no

entendimento de Krenak (2020), seria como se os europeus tivessem se autoelegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Nesse jogo sociopolítico, coube a nós, povos colonizados, em diferenciação ao branco europeu, o lugar de não-humano, de bárbaro, de selvagem, de “sem alma” (Caminha, 1500). Esse posicionamento compulsório se arrasta ao longo dos séculos e traz inúmeras implicações ao ser, viver, agir e pensar nas terras do Sul Global. A linguagem não ficou à margem desse processo colonizatório.

Dentro do espectro da invenção da raça, os povos colonizados, classificados como bestas a serem exploradas, foram taxados como uma massa sem cultura, não iluminada pela razão ocidental. Suas práticas socioculturais e linguagens, sem nenhum pudor, foram classificadas como exóticas, pagãs, tradicionais, sem valor cultural e/ou científico. Essa racionalidade colonial atingiu em cheio as linguagens e as formas de expressão dos povos subalternizados. A partir desse contato, suas línguas e suas produções linguísticas passaram a não ter valor, foram desbancadas a linguagens de segunda categoria e, por isso, não serviriam mais como forma de comunicação. A partir daquele momento, o uso ou não uso de uma determinada língua-linguagem havia se convertido em um assunto político.

É impressionante observar o fetiche eurocêntrico pelas línguas. Para a razão ocidental, as línguas nunca foram consideradas como um meio de diálogo e expressão entre os povos, mas como fator de unificação territorial, de ordenamento jurídico-social, além de, na lógica cristã, fiel companheira da colonialidade, uma forma de alcançar ao deus dos europeus. Nessa empreitada linguística colonialista, a língua do colonizador passa a ser considerada como “A língua” e, como forma de controle social-cultural-jurídico-religioso, deveria ser aprendida e utilizada por todos que ocupavam aquele território. Parece-nos que o pensamento comum europeu era: “Calem-se! Dane-se sua cultura, dane-se suas formas de expressar, às favas com suas cosmovisões, medíocres seres não-humanos, estamos aqui para trazer progresso e civilização!”, sendo essa a lógica colonial e a forma como ela atingiu em cheio os linguajares dos colonizados. Nascimento (2019), corroborando nossa visão, afirma que:

a modernidade não apenas usou a **ideia de linguagem** no âmbito do projeto romântico, liberal, cristão e 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. (Nascimento, 2019, p. 4, ênfases adicionadas).

O padrão eurocêntrico dita um caráter monolíngue para as línguas e para os territórios colonizados. De acordo com Makoni e Pennycook (2007, p.01), “as línguas foram, no sentido mais literal, inventadas, particularmente como parte dos projetos cristãos/coloniais e nacionalistas em diferentes partes do globo”⁵, ou seja, a invenção do status de língua é uma noção cultural fortemente associada à ascensão dos Estados-nação europeus e à lógica racionalista iluminista. Como estudiosos das linguagens, sabemos que a noção de língua traz, em seu bojo, outros fatores como ideologias, crenças, epistemologias e identidades, sendo fácil entender que, ao obrigarem os povos originários, inferiorizados racialmente, a abandonarem suas línguas e formas de expressões locais e aprenderem a se comunicar, forçosamente, pelo idioma do colonizador, estes, sorrateiramente, inculcavam, nos falantes involuntários, ideologias eurocêntricas e todo um sistema estruturante social, cultural e político de cunho ocidental, que, ao longo dos séculos, vem modelando e remodelando as formas de viver e de existir na região dos trópicos.

Makoni e Pennycook (2007) ainda asseveram que essas línguas foram administrativamente atribuídas a populações colonizadas como “línguas maternas” e passaram a formar a base da chamada educação em língua materna e da alfabetização vernácula, desse modo, ignorando as outras formas de expressão e línguas utilizadas localmente, os falantes foram forçados a se alfabetizarem em outras línguas (língua do colonizador local), o que, paulatinamente, resultou no extermínio linguístico de inúmeras línguas indígenas. Somente no território brasileiro, de acordo com dados do IBGE, falavam-se em torno de 1.500 línguas distintas, oriundas de troncos linguísticos diversos, e, dado o processo de aculturação e genocídio

⁵ No original: languages were, in the most literal sense, invented, particularly as part of the Christian/colonial and nationalistic projects in different parts of the globe.

dos povos originários, hoje, em nosso país, restam somente cerca de 181 línguas indígenas que ainda possuem comunidades de falantes.

Nesse contexto, podemos inferir que a Colonialidade da Linguagem tem um papel fulcral na arquitetura do que hoje somos como seres subalternizados. É na e pela linguagem que os processos de aculturação, apagamento, silenciamento e invisibilização atingiram em cheio o ser, o estar, o agir e o pensar no Sul Global. Tal processo se alastra até a contemporaneidade, uma vez que, mesmo vivendo sob o mito do monolinguismo, pois, supostamente, todos os brasileiros são falantes de uma única língua (o português), corporalidades, identidades, performances e linguagens subalternizadas continuam sendo lançadas à margem e à escuridão em prol do uso de uma língua idealizada e canonizada por linguistas de escritório.

Podemos perceber que linguagens, performances e produções artísticas construídas por povos indígenas, negros, mulheres, população LGBTQIAPN+, ribeirinhos e deficientes dificilmente alcançam espaços de poder como a mídia e a sala de aula. Basta folhearmos as páginas dos livros didáticos, que usamos na escola, para percebermos que as materialidades discursivas que representam essas majorias minorizadas (Aguiar, 2023) se fazem presentes em números minoritários em relação a publicações de homens brancos e autores brancos estrangeiros (cf. Aguiar, 2024, no prelo). Essa ausência não é acaso ou aleatória, essa lacuna da produção epistêmica de povos subalternizados é ideológica, é um projeto de manutenção de poder da Colonialidade. No entendimento de Grosfoguel (2010),

ao ocultar o sujeito que enuncia e o seu lugar epistêmico, clivado por relações de poder de classe, gênero, raciais, linguísticas, geográficas, espirituais do sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno o europeu conseguiu universalizar sua racionalidade como neutra, classificando conhecimentos, povos e línguas como superiores e inferiores. (p. 459)

É por meio dessa universalização da racionalidade eurocêntrica que a Matriz Colonial de Poder (Mignolo, 2008) continua apagando e inviabilizando corpos e discursos subalternizados, possibilitando a expansão e a dominação coloniais, bem como “o poder das elites

euro-latino-americanas para edificarem uma hierarquia do conhecimento superior versus conhecimento inferior que, por sua vez, se desdobra em seres superiores versus seres inferiores no mundo” (Baptista, 2021, p.1120). Passou da hora de dar um basta a esse modelo dicotômico (superiores x inferiores), é necessário, pois, produzir fissuras na racionalidade ocidental para a promoção de modos outros de viver, a partir do Sul Global.

É urgente a luta por habitar o espaço no “corpo-política do conhecimento” (Grosfoguel, 2010) das linguagens e performances produzidas pelos povos subalternizados. A filósofa brasileira Djamilia Ribeiro (2017) assevera que os saberes produzidos por grupos historicamente discriminados são lugares de potência e configuração do mundo de maneiras outras, sob outras geografias, além de serem contradiscursos importantes. Essas potências precisam ser visibilizadas para tensionar as imposições da colonialidade, fazendo emergir formas outras de subjetividade, opostas à lógica da racionalidade ocidental.

Na visão de Grosfoguel (2010), nossos conhecimentos são sempre situados de “geopolítica do conhecimento” e “corpopolítica do conhecimento”, as quais expressam o posicionamento ideológico do enunciador. Ocultar esse posicionamento ideológico do enunciador tem sido o esforço colonial desde muitos séculos. É tarefa dos(as) pesquisadores(as) decoloniais rasgar esse véu da colonialidade e trazer para cena essas subjetividades e identidades ocultadas e, por meio de lentes decoloniais, marcar o lócus de enunciação, isto é, o espaço geopolítico e o corpo-político de quem fala, configurando tal ação como uma estratégia de interrupção da colonialidade.

Essa ideia de marcar o lócus enunciativo das produções discursivas dos povos subalternizados se configura como um forte dispositivo de insurgência decolonial. Na compreensão de Livia Baptista (2021, p.1123), esse dispositivo pode contribuir para que vozes colonizadas materializem seus saberes e tornem-se “enunciadores, trazendo consigo para tal espaço suas corporalidades, suas narrativas, suas maneiras de ser, pensar, saber e sentir, enfim, suas existências em outras formas possíveis de subjetividade”. Assim,

o lócus de enunciação tem a ver com o espaço geopolítico em que os sujeitos enunciam e como nesse são apagados os lastros da localização social, política, histórica dos sujeitos bem como são desconsiderados os diversos atravessamentos de gênero, de classe, etnia, raça, por exemplo, com a instauração de um Ego não situado e universal. (Baptista, 2021, p.1119)

A construção desse Ego não situado e universal é a base para o entendimento da neutralidade das ciências e dos discursos na razão ocidental. É preciso fraturar essa noção cotidianamente, já que o senso comum e algumas pesquisas acadêmicas estão impregnadas e/ou iluminadas por essa máxima da ciência moderna. Essa idealização da universalidade dificulta a visão para o que é diverso e plural, pois privilegia sempre as subjetividades e produções do modelo eurocêntrico de vida em detrimento de conhecimentos, saberes, epistemologias e corporalidades, produzidos de forma “pluriversal” pelos povos do Sul Global.

Em vista disso, nós, povos periféricos e marginalizados, precisamos romper com a Colonialidade da Linguagem que nos amordaça e silencia há séculos e colocar nossas linguagens, literaturas, performances e corporalidades de volta no mundo. Para tal, defendemos que o construto teórico de lócus enunciativo, entendido como uma forma de dar mais visibilidade não somente as próprias práticas de existências no Sul Global, assim como as diferentes linguagens que nele acontecem e se produzem, é um dispositivo fulcral para uma luta decolonial no âmbito das políticas linguísticas, artísticas e do silenciamento epistêmico das linguagens subalternizadas. Precisamos sulear e corazonar as linguagens e as literaturas.

Linguagens decolonizadoras: com “gritos, gretas e sementes” buscamos a transformação social

Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos. Isso não significa que não sejam sujeitos a críticas ou questionamentos críticos ou que não haja muitas ocasiões em que a entrada dos poderosos nos territórios dos impotentes

serve para perpetuar as estruturas existentes. Esse risco, em última análise, é menos ameaçador que o apego e o apoio contínuos aos sistemas de dominação existentes, particularmente na medida em que afetam o ensino, como ensinamos e o que ensinamos. (bel hooks, 2017, p. 175)

Abrir esta seção com bel hooks (2017) é estar engajados(as) para cruzar as fronteiras, rever os hábitos, os costumes, as crenças, os valores e as linguagens, muitas delas preconceituosas e violentas. Questionar o que sabemos e o que pensamos ser verdade é revelador. Ao sermos afetados por indagações como ensinamos, para que(m) ensinamos e o que ensinamos, movemo-nos para o esperar que nos desloca para a (inter)ação e a trans(formação) social (Freire, 1992). Mais ainda, assumimos que é por meio das linguagens de RE-Existência que podemos sulear, esperar e criar fissuras para promover um ensino-aprendizado decolonial. Afinal, a educação decolonizadora atua para a prática de liberdade e envolve estratégias pedagógicas que servem tanto aos(às) educandos(as) quanto para nós mesmos, educadores(as).

Enquanto povos periféricos e marginalizados, precisamos estar atentos(as) ao que enunciamos para não mantermos a colonialidade das linguagens e das literaturas como saberes que silenciam os corpos, inviabilizam as diferenças e enquadram os saberes. Como bem apontado na seção anterior, defendemos um lócus enunciativo em que a confluência nos move para o compartilhar, o respeitar e o reconhecer (Nêgo Bispo, 2023) os saberes outros que vão para além da academia, por estarem situados no sujeito encarnado (Merleau-Ponty, 1999; Denise Najmanovich, 2001; 2017), na experiência de viver na terra com os sentidos e abertos para as diferentes cosmovisões (Krenak, 2019).

Catherine Walsh (2017), em diálogo com Fanon e Freire, destaca que a desumanização – entendida como resultado da violência imprimida por opressores que desumanizam os(as) oprimidos(as) – é um problema a ser enfrentado, de modo a levar a pessoa a refletir, a ter consciência da sua condição e a reconhecer a necessidade de lutar pela restauração de sua própria humanidade. Segundo a autora, esses passos são necessários, porém, ela enfatiza ser pela educação libertadora, humanista e disposta a

romper com estruturas colonizadoras, que se pode proporcionar às pessoas as ferramentas necessárias para desvelar as raízes da opressão, identificar suas estruturas e atuar sobre elas.

De acordo com María Lugones (2014, p. 936), a hierarquia dicotômica entre o “humano e o não humano”⁶ é ponto central na modernidade colonial, tendo em vista que foi imposta sobre os(as) colonizados(as) a serviço do homem ocidental. Em seus estudos sobre a lógica categorial dicotômica e hierárquica do pensamento capitalista e colonial moderno, a autora argumenta que essa dicotomia se tornou uma ferramenta normativa para condenar os(as) colonizados(as). As condutas de sujeitos(as) não humanos(as) eram julgadas como bestiais, promíscuas, grotescas e pecaminosas. A partir desse entendimento, a colonialidade não apenas classifica os povos em termos de poder e de gênero, como desumaniza, reduz a agência das pessoas, desconsidera suas múltiplas identidades, culturas, línguas-linguagens e os(as) torna menos que seres humanos.

María Lugones (2014, p. 940) entende a resistência não “como o fim ou a meta da luta política, mas sim como seu começo, sua possibilidade [...] de voltar-se para dentro, na infrapolítica, uma política de resistência, rumo à libertação”. Assim como ela, entendemos a RE-Existência pelas linguagens e literaturas decolonizadoras porque os enunciados proferidos pelos(as) falantes em interação e em dada cadeia discursiva e contexto são únicos, singulares e ideológicos (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017), sendo pela práxis que podemos desaprender (Spiviak, 1985; Fabrício, 2006) e vislumbrar uma transformação vivida no/pelo social.

Decolonizar com “gritos, gretas e sementeiras” é provocar (des)aprendizagens, é desprender-se das certezas e plantar, sem dogmas e doutrinas, sementes que enveredem por outros caminhos para “teorizar, pensar, fazer, ser, estar, sentir, olhar e escutar – de modo individual e coletivo” (Walsh, 2017). Para isso, precisamos pensar na educação, nas questões que envolvem o ensino-aprendizagem com as linguagens decolonizadoras e pela RE-

⁶ Segundo María Lugones (2014), os povos indígenas das Américas e os(as) africanos(as) escravizados(as) eram classificados(as) como espécies não humanas, ou seja, eram como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens; enquanto o humano era o homem europeu, burguês, um sujeito/agente, que está apto a decidir o ser ideal de civilização, isto é, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão.

Existência para seguirmos na compreensão do futuro responsável e ético, para entendermos a expressão da “natureza humana em processo de estar sendo” e, principalmente, “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (Freire, 2000, p. 37).

Os gritos, os nossos gritos aqui neste texto, não são os mesmos das pessoas que vivem, cotidianamente, o desespero da vida vivida, as guerras, os preconceitos de toda ordem – raça, gênero, classe social, deficiências, LGBTQIAPN+, privação de liberdade, dentre outras – que vivem e sentem as feridas da colonialidade. Walsh (2017) argumenta que não grita “por” povos e comunidades, porque eles têm seus próprios gritos. Sendo assim, gritamos com eles(as) para, juntos(as), compreendermos a sociedade que vivemos e fazemos. Gritamos frente a um sistema “capitalista-extractivista-patriarcal-moderno/colonial que nos está matando a todxs” (idem, p. 76). Além disso, gritamos porque pensar-sentir-viver-fazer-agir é um processo de luta ancorado na ética, no compromisso, no respeito pelo outro.

As gretas são pequenas esperanças que nos movem para pensar outros modos de fazer e viver a educação. É desaprender para compreender que o mundo é superdiverso (Vertovec, 2007) e, pela decolonialidade, podemos reconhecer outras histórias, trajetórias e formas de ser e estar no mundo, distintas da lógica racional do capitalismo contemporâneo, devolvendo a dignidade aos(às) que, por força do projeto hegemônico moderno/colonial, foram (e ainda são) considerados(as) inferiores ou não humanos (Albán Achinte, 2013). Assim, as sementeiras propostas por Walsh (2019) são atos insurgentes, por fazerem (re)nascer, (re)surgir, (re)criar e (re)construir possibilidades, esperanças de viver que não apenas afrontam a lógica-sistema dominante, como também contribuem para fissurá-la, debilitá-la e desmantelá-la para fazer nascer, crescer e transfluir algo distinto.

O esperarçar freireano nos move para agir pela teoria-prática em favor da educação linguística crítica decolonial que, para Grassinete Oliveira e Angela Lessa (2022), (re)constrói-se a partir dos inúmeros fios ideológicos que ocorrem nos discursos proferidos por sujeitos(as) sócio-histórico-culturalmente situados(as), revelam as formas de poder colonizador do ser e do saber, além de manter

corpos e mentes presos à lógica da disciplina, da homogeneidade e da visão do universalismo eurocêntrico.

Com “gritos, gretas e sementes”, buscamos a transformação social pela RE-Existência⁷, concebida por Albán Achinte (2013) como dispositivos que as comunidades criam e desenvolvem para inventarem, todos os dias, a vida e confrontar a realidade estabelecida por um projeto hegemônico colonial que, até os nossos dias, inferioriza, silencia e visibiliza negativamente a existência das comunidades indígenas, afrodescendentes e, acrescentamos, de gênero, de deficientes, os LGBTQIAPN+, os(as) que vivem abaixo da linha de pobreza e os(as) que se encontram em privação de liberdade, dentre outros(as).

RE-Existência porque não podemos esquecer que a colonialidade nos habita, é corporificada, experimentada e vivida todos os dias, de forma diferente (Walsh, 2023) pelos mais diferentes sujeitos(as), principalmente, os(as) considerados não humanos. Mais ainda, conforme bem argumentado por Quijano (1992), nossos discursos se encontram permeados por leituras de mundo pré-concebidas, com pré-conceitos, enviesadas e etnocêntricas, por terem sido forjadas pela modernidade-colonialidade.

Cientes de não ser possível esgotar o tema, atuar em favor de uma educação em que a linguagem decolonizadora não deslegitime e desumanize qualquer forma de existência não é tarefa fácil, já que fomos forjados(as) pelo manto da colonialidade. Entretanto, quando buscamos o caminho da desaprendizagem (Spiviak, 1985; Fabrício, 2006), da transgressividade (Pennycook, 2006), da IN-disciplina (Moita Lopes, 2006), propomo-nos a, constantemente, rever nossa práxis educativa, rever nossos valores e crenças, rever o conhecimento adquirido e rever a nossa própria RE-Existência como professores(as) que não apenas sugerem, mas vivenciam a potência de gritos, gretas e grãos das literaturas dos povos subalternizados na vida-escola-universidade.

⁷ Albán Achinte (2013) escreve re-existência em minúsculo. Conforme explicado anteriormente, a nossa posição em escrever RE-Existência se encontra no sujeito encarnado (Merleau Ponty, 1996) que, por meio dos sentidos, das experiências vividas, das crenças, dos valores e dos costumes atravessam o corpo, marcam a existência e a conectividade com o mundo e com as pessoas.

Semear para um ensino-aprendizagem decolonial pelas literaturas

Para alcançar a transformação social debatida na seção anterior, é preciso semear e esperar um ensino-aprendizagem como prática dialógica, crítica e libertadora. Dentro do escopo da decolonialidade, semear é um ato de insurgência, de rebeldia, uma vez que tal ação contribui para questionar, afrontar e desestabilizar a lógica do sistema dominante, além de promover a abertura de gretas que, aos poucos, podem auxiliar no desmantelamento desse sistema. Catherine Walsh (2020) nos apresenta o conceito de semear, afirmando que

[...] semear não é um ato descontextualizado, desterritorializado, descorporizado do indivíduo. **É um ato persistente, consciente e situado que em sua prática, processo e continuidade invoca e convoca memórias coletivas, rebeldias, resistências e insurgências de todo tipo**, incluindo xs ancestrais e antepassadxs, e a coletividade-comunidade. (p.170, ênfases adicionadas)

Com essa perspectiva, pensar a educação a partir do conceito ação semear é preocupar-se, diuturnamente, em construir, no espaço escolar-universitário, formas de incorporar e visibilizar as discursividades e as corporalidades das pessoas subalternizadas na práxis pedagógica. Catherine Walsh (2020, p. 169) pergunta: “como desde as diferentes disciplinas podemos abrir gretas, ser indisciplinados e semear?” Essa é uma questão complexa e de difícil resposta, dada nossa formação atravessada por epistemologias eurocentradas, focadas na racionalidade e no positivismo científico. Mas, precisamos ser ousados(as), precisamos caminhar em direção às fronteiras e provocar fricções nessas margens bem delimitadas pelo disciplinamento do conhecimento e pensar formas outras de construir saberes. E, mais importante, tirar da penumbra os corpos, as vivências, as experiências e as produções dos que foram/estão ocultados(as) pela Colonialidade do Poder e do Saber, colocando em cena textualidades, discursos, corporeidades e expressões dos povos subalternizados.

Defendemos, aqui, um ensino que se pauta na pluridiversidade de saberes e, sobretudo, na ascensão - dialógica, referenciada e

transgressiva - das vozes do Sul. O que propomos, desde o início, é realizar tal tarefa por meio das linguagens e das literaturas. Para isso, resgatamos um conceito que já foi debatido em seção anterior: o de lócus enunciativo. Compreendemos que esse dispositivo decolonial pode contribuir para que vozes colonizadas sejam consideradas como enunciadores(as) e possam demarcar espaços com suas corporalidades, suas formas de narrar, suas maneiras de ser, agir, pensar, sentir e existir, além de, por meio das formas de se expressarem, possam demarcar sua localização social, política e cultural, evidenciando seus atravessamentos de raça, classe, gênero e etnia, fatores que, em grande parte das vezes, são apagados e/ou silenciados em nome da conservação de uma literatura eurocêntrica e canônica.

Mais ainda, o lócus enunciativo relaciona-se com a experiência vivida, com espaços a se alcançar por meio da luta política que, segundo Nascimento (2021), enxerga o corpo como corpus, como corpo-político (Mignolo, 2003) que fala por si e, na maioria das vezes não é ouvido. Usar o corpo significa recuperar a enunciação (raça, indígena, gênero, deficientes, entre tantos outros) na “relação entre alteridade e identidade, em um corpo-político em que todo ele é dor” (Nascimento, 2021, p. 64). Ao trazer o corpo de volta ao lócus enunciativo, podemos marcar as experiências de um corpo-político vilipendiado, sequestrado, apagado, que foram destruídas e que precisam ser retomadas (Nascimento, 2021, p. 64).

E como trazer esse lócus da enunciação para um ensino-aprendizagem decolonial pelas literaturas? Como trazer para a sala de aula as culturas, saberes, costumes, linguagens dos grupos subalternizados, já que a educação básica e superior estão ligadas à subserviência do saber eurocentrado e colonizador? Como podemos criar movimentos, espaços para que os subalternos (Spivak, [1985] 2010) possam articular, reivindicar, provocar gretas e criar sementeiras? Essas questões e, possivelmente, outras trazem diversos incômodos a muitos professores(as) de línguas, materna ou estrangeira.

Machado e Ivanete Soares (2021) argumentam que há uma visível inquietação, em algumas instituições educacionais, (acreditamos que na maioria), ao trabalharem com obras de escritores(as) que fogem ao padrão do cânone reconhecido

tradicionalmente e, ainda que apareçam como objeto de ensino. Costuma imperar a visão estruturalista, sem discussões realmente relevantes. Um caminho possível e que viemos, ao longo deste texto, advogando é a decolonialidade, enquanto construção teórico-prática que procura fissurar a máscara do silenciamento (Kilomba, 2019), a qual coloca os povos subalternizados em um processo quase eterno de decolonialidade do poder, do ser e do saber.

A decolonialidade, enquanto potência para refletir e modificar as estruturas fixas, propicia incorporar outros conhecimentos produzidos fora dos centros hegemônicos, de forma a desestabilizar o sistema, fissurar e abrir gretas para romper com a hierarquização do saber, de línguas, de histórias, de modos de ser e viver (Machado; Soares, 2021). Se considerarmos a educação como direito de todos e dever do Estado, conforme postulado na Constituição Federal de 1988, o que se verifica, na prática, é que, ainda hoje, uma parcela significativa de subalternos(as) (negros, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQIAPN+, dentre outros) está integrada na educação, mas excluída do processo de socialização, à mercê do cis-heteropatriarcado⁸.

A esse respeito, Rodrigo Machado e Ivanete Soares (2021, p. 993) argumentam que a palavra “abertura” da escola para todos(as) os(as) cidadãos(ãs) teve como pano de fundo a política educacional “multicultural” que, ao menos na superfície discursiva, reconhece a “diversidade”, presente desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1996) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Nas palavras dos autores,

Nestes documentos, nota-se uma frequência de proposições que giram em torno de elementos como “preconceito linguístico”, “variedade de gêneros discursivos”, abertura para “culturas indígena e afro-brasileira”, “literatura não-canônica”, “cultura juvenil” e outros. No entanto, a nosso ver, essa é apenas uma estratégia retórica e ideológica que se mascara de inclusiva. A manobra discursiva pressuposta nestas iniciativas fica evidente na formulação da versão homologada da BNCC, que desenvolve uma concepção seletiva de

⁸ Entende-se por cis-heteropatriarcado uma instituição patriarcal e heteronormativa, que sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. São ideologias que ensinam, por exemplo, que as mulheres são naturalmente inferiores. (Lerner, 2019)

diversidade, desconsiderando o debate no campo da cultura e da sociologia e apagando as diversidades que não interessam ao projeto político de educação que orienta o documento. Assim, a Base vale-se de complementos vagos e distensos para o termo diversidade, como “diversidade humana”, “diversidade linguística”, “diversidade de formação e vivências”, “diversidade de opiniões”, dentre outros, mas omite questões como identidade de gênero, racismo e classe social. (Machado; Soares, 2021, p. 994, ênfases adicionadas)

Interessante notar que as palavras “diversidade”, assim como “lugar de fala”, discutida por Djamila Ribeiro (2017), ao caírem no gosto popular, tiveram seus significados quase que esvaziados. Nascimento (2021) destaca que o conceito “lugar de fala”, apresentado por Djamila Ribeiro (2017), envolve recuperar sempre lugar e fala como espaço não acabado de sentido, como espaço em que, longe de ser esvaziado, condiciona sentidos ligados às formas possíveis de existência. Entretanto, a discussão dos brancos no país, ao utilizarem o termo para se desresponsabilizar pelo racismo, anunciam que “esse não é meu lugar de fala” (Nascimento, 2021, p. 63).

Com a palavra “diversidade” parece haver algo semelhante. Tatiane Rodrigues e Anete Abramowicz (2013) apontam que o conceito pode revelar tanto o surgimento de uma inflexão social quanto uma imprecisão. Ou seja, o uso indiferenciado pode se restringir a um simples elogio às diferenças e pluralidades, levando a uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades.

De modo similar, Ferreira (2023) destaca que, dentro da universidade, a decolonialidade é um paradigma de estudo importante para tratar da diversidade, porque não é somente uma ação que fica à margem, pelo contrário, a diversidade é a própria essência. Todavia, ao mesmo tempo em que se tem a diversidade, tem-se a antidiversidade como reação e que provoca o aumento do racismo, da violência de gênero, da homofobia, da agressão aos LGBTQIAPN+, aos indígenas e quilombolas.

Nessa arena de lutas, na qual a palavra é campo fértil de ideologias (Volóchinov, 2017), precisamos entender que a política atual de mercado ressalta que a multiculturalidade representa mais do que o reconhecimento da diversidade. Ela atua como estratégia política funcional do sistema-mundo moderno e colonial que se diz “incluir” os

excluídos dentro de uma lógica do modelo econômico globalizado, que não se interessa em transformar as estruturas raciais sociais e, sim, em administrar a diversidade diante do “perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos” (Walsh, 2009, p. 8).

Outro aspecto relevante é o da interculturalidade funcional, em que a educação para a diversidade é vista como meio do “controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, como o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista” (Walsh, 2009, p. 16). Para a autora, a interculturalidade funcional incorpora a lógica do multiculturalismo e mantém colonizada as diversidades em nome do interesse do capital.

Em razão dessa realidade, Catherine Walsh (2009) nos indica uma educação decolonial alicerçada na interculturalidade crítica, isto é, uma construção teórico-prática que questiona as relações de poder, visibiliza e discute a subalternização, as desigualdades sociais e as inúmeras formas de opressão que conservam os(as) excluídos(as) fora das relações sociais, culturais, de saber e de poder.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica como semente para um ensino-aprendizagem decolonial pelas literaturas preocupa-se em desafiar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade do saber e da linguagem. Mais ainda, essa práxis crítica da interculturalidade, além questionar e fissurar o conhecimento eurocêntrico, potencializa a RE-Existência e a insurgência como formas de inter-relacionar as práticas sociais numa perspectiva dialética, dialógica e problematizadora. Por outras palavras, RE-Existir e insurgir são caminhos para pensar uma educação literária como um “início revolucionário em que o próprio ato de ouvir os sujeitos subalternizados que foram por séculos desautorizados nos rituais de leitura escolares (Machado; Soares, 2021) se torne o horizonte de leitura, de fato, inclusivas.

Para tanto, autoras como Graça Graúna, Ana Cleide da Cruz Vasconcelos, Kikka Sena, Márcia Wayna Kambeba, para citar algumas, encontram-se distantes do que se denominam literatura canônica. No entanto, são fundamentais por discutirem questões que envolvem o “sujeito encarnado”, vivo, não livre das tensões e conflitos próprios da sociedade excludente, como a do Brasil.

Escritores(as) e teóricos(as) indígenas como Ailton Krenak, Márcia Kambeba, Tiago Hakiy, Olívio Jekupe, Ely Souza, Cristino

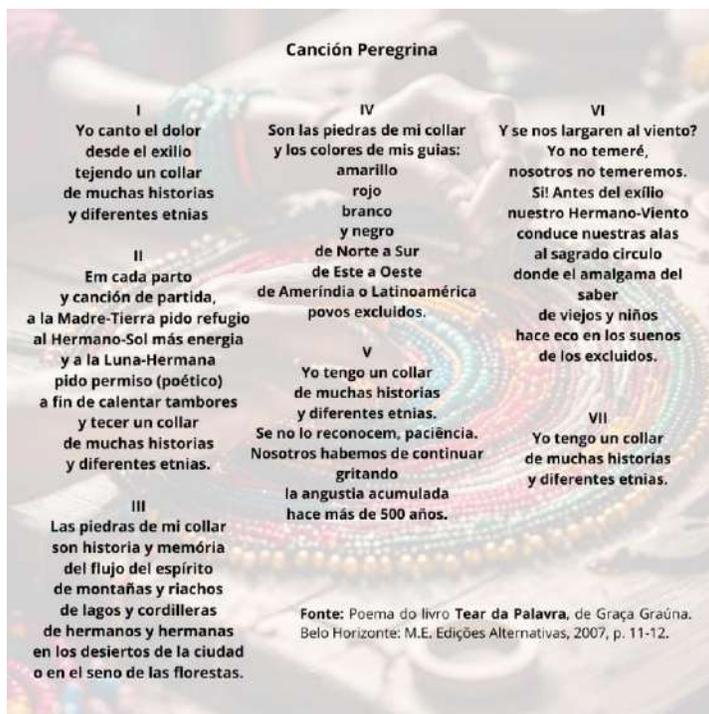
Wapichana, Daniel Munduruky, Eliane Potiguara, Julie Dorrico e Graça Graúna, dentre outros(as), têm produzido e disseminado uma reflexão sobre a potência da literatura indígena brasileira.

Escritoras como Selma Dealinda, Givânia Silva, Maria Mendes, Vercinle Dias, Amária Souza, Débora Lima, Maria Souza, Gessiane Nazário, Sandra Andrade, Ana Carolina, Valeria Santos, Carlídia Almeida, Dalila Borges, Rejane Santos, Nile Santos, dentre outras, têm atuado intelectual e epistemologicamente para discutir, transformar e impulsionar os debates sobre os territórios das existências negras femininas na sociedade brasileira.

Diante deste cenário, vamos, aqui, rapidamente, tocar as poesias de Graça Graúna e Ana Cleide da Cruz Vasconcelos, buscando compreender os poemas dessas autoras como lócus de enunciação onde as linguagens da RE-Existência adotadas pelo eu-lírico indígena e quilombola fissuram as falas, discursos e poderes eurocentrados para semear gritos e grãos de esperança na reescrita da história e formação da sociedade brasileira, em suas dimensões pluriversas da vida.

Em Graça Graúna, temos a defesa de uma literatura indígena que se manifesta como uma “literatura-assinatura de milhões de povos excluídos na história dos 500 anos. Portanto, posso dizer que há no meu fazer literário traços de literatura engajada”⁹. Essa afirmação da autora é uma forma de RE-Existência, de luta pela igualdade e que busca a valorização das raízes nacionais indígenas. Vejamos o poema Canción Peregrina.

⁹ Retirado do site Cartas indígenas ao Brasil. Graça Graúna. Disponível em: <https://cartasindigenasaobrasil.com.br/biografia/graca-grauna/#:~:text=Em%20seu%2C%202003,uma%20crítica%20nacional%20dessa%20literatura>. Acesso: 18 out. 2024.



Graça Graúna marca sua voz na literatura indígena engajada e evoca as relações das pessoas em seus espaços de experiências/vivências. Mandagará (2021) destaca que a literatura indígena brasileira tem múltiplos começos porque essa multiplicidade representa as vozes de vários povos, manifestadas, principalmente, como oralidade. Para o autor, como fala, canto, narrativa, a literatura indígena sempre esteve presente desde tempos imemoriais e edições escritas que recuperassem a voz e a performance da oralidade somente se tornaram relativamente mais comuns nas últimas décadas do século XX. Assim, o poema de Graça Graúna faz alusão ao tema do exílio, de Gonçalves Dias, o qual estabelece a oposição entre um cá, o lugar do exílio, e um lá, lugar do desejo. Graça Graúna, por sua vez, o canto não vem do sabiá, vem da “a dor”, expresso no primeiro verso.

Tecer o colar representa o trabalho que, para os povos originários, é marcado pelo coletivo, pela união. É tecer as histórias, memórias, costumes de muitos lugares e povos, presentes tanto nas

idades quanto nas florestas. As pedras do colar atuam como o fluxo do espírito das montanhas, dos riachos, dos lagos e cordilheiras, de irmãos e irmãs que se encontram nos desertos das cidades e no seio das florestas. Krenak (2019) já nos convida a pensar-agir em ideias para adiar o fim do mundo, que se encontra, cada vez mais, perto da autodestruição, por insistirmos na exploração sociedade-natureza para manter os padrões de produção e consumo.

Graça Graúna, ao ter o colar com muitas histórias de diferentes etnias, coloca ironicamente que se não os reconhecemos, paciência. Os povos originários continuam a gritar a angústia acumulada há mais de 500 anos. Krenak (2019), em sintonia, apresenta que existem centenas de narrativas de povos indígenas que contam histórias, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos com a humanidade e isso é resistência contínua porque guardam a memória profunda da terra.

No poema “Povo Negro”, de Ana Cleide da Cruz Vasconcelos, verificamos a figuração de histórias, lutas, sofrimento e conquistas do povo negro amazonense durante séculos de RE-Existência.

O poema de Ana Cleide Vasconcelos inscreve, ressemantiza e tensiona as linguagens da RE-Existência. A espessura dessas linguagens é montada por meio de um eu-lírico cuja voz mapeia, poética, histórica e discursivamente, a alteridade afro-brasileira. A progressão dos termos, na primeira estrofe, “meu bem, neném, seu Zé” inscreve a força das linguagens afrodescendentes que gritam, atritam e semeiam o gesto decolonial no poema. A repetição, três vezes, da palavra Axé conota o poder do imaginário iorubá, ao construir uma rede de significação plural do povo negro.

Povo negro
Ana Cleide Cruz Vasconcelos

Axé, meu bem
Axé, neném
Axé, seu Zé, venha tomar café
Seu Zé, me conte como vai o nosso povo

O povo negro é lutador,
mas é um povo que tem cultura e tem muito amor.

O povo negro é sofredor,
mas não desiste, não, de sua objeção.

O povo negro é trabalhador,
e pescador pra sua família alimentar.

O povo negro quer terra pra morar,
quer terra pra plantar, mas não tem lugar.

Então, seu Zé, levante
e cante comigo este refrão:
O que queremos é titulação
o que queremos é titulação

Titula, titula, meu irmão
nosso pedaço de chão.
Titula, titula, meu irmão.
nosso pedaço de chão.

VASCONCELOS, Ana Cleide da Cruz. Povo Negro. In: DEALDINA, Selma dos Santos (Org.). "Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas". São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020.

Assim, desde o emprego dos pronomes possessivos e substantivos como das supressões de nomes, o eu-lírico ressignifica as imagens da negritude cuja memória coletiva é grafada na vida socio-poética do “Zé”, que é convidado a contar o cotidiano do povo negro. O jogo da pontuação contribui para que o Axé seja instaurado para ampliar o trânsito do eu-lírico pelo território da negritude como elemento-chave de reconhecimento da amplitude da alteridade negra.

Essa perspectiva torna-se mais evidente na segunda estrofe do poema. Tal processo consuma-se na afirmativa de que o povo negro é lutador. Essa luta constrói-se ao mesmo tempo que se desenvolve uma complexa cultura em diferença, bem como constitui abertura para a vivência de um amor. Além da cultura, do amor, o eu-lírico desenvolve a imagem do povo negro como “sofredor”, “trabalhador” cujo ponto de aproximação é o desejo pela terra para “morar” e “plantar”. Esse tom crítico assumido pela voz lírica testemunha a potência das linguagens de Re-existência. Afinal, a imagem do

sofrimento, do trabalho e da luta pela terra expressa uma dimensão ética do sujeito enunciativo, ao questionar e disseminar outras estratégias de representação da vida negra.

A terceira estrofe, em tom imperativo, aprofunda o convite à ação-intervenção de “Zé” para levantar e projetar o refrão da Re-existência: cantar, querer uma titulação. Isto é, ter o título da terra para plantar e ampliar suas vivências negras. Essa projeção da voz para defender e cultivar as experiências da negritude deste Zé, que simboliza também uma coletividade, potencializa a Re-existência por negros pela linguagem poética, social e humana.

A quarta estrofe explora a estratégia de transformação do substantivo “titulação em verbo “titular”, acrescido do vocativo “meu irmão”. Ao evocar os irmãos, o eu-lírico coloca-se como sujeito dessa história coletiva, ao enunciar “nosso pedaço de chão”. Assim, entre o deslocamento entre a memória individual e coletiva, o eu-lírico relê e reescreve as linguagens da resistência e Re-existência como zonas de diálogo para promover outros processos de figuração da alteridade negra na literatura contemporânea.

Colocados em conexão, os poemas de Graça Graúna e Ana Cleide Vasconcelos estampam a voz, corpo e olhar indígena-quilombola como lócus de enunciação decolonial. Isto é, são textos desde os quais, além da denúncia, da resistência e luta, ressemantizam, movimentam e territorializam a RE-Existência do povo indígena e quilombola na escritura literária brasileira contemporânea.

É desde a escrita deslizante que as duas autoras compartilham um saber não como mercadoria, mas como fonte de ancestralidade. Instauram, por meio do território da escritura, a “Canção” e o “Axé” como zonas de confluência poética nas quais a oralidade, o significado e a memória denunciam que o saber vai, primeiro, pela palavra oral, depois, via escrita para guardar, semear, fissurar e gritar a potência da vida indígena e quilombola.

Por meio de estrofes, versos, sons e ritmos em dialógico e fricção, os eu-líricos dos poemas peregrinam pela história da marginalização, subalternização e silenciamentos das vozes, corpos, olhares e performances espiralares da vida. Tal peregrinação é realizada desde poéticas nas quais “a dor, o parto, as pedras, as contas, o colar, o vento, as etnias” se (des)encontram com as

imagens de “café, luta, sofrimento, alimentação, moradia, titulação, irmandade e chão” para confluírem no território das linguagens de RE-Existência das literaturas indígena e quilombola.

Semear um ensino-aprendizagem decolonial pelas literaturas de Graça Graúna e Ana Cleide Vasconcelos é, pois, tomá-las como lócus de enunciação desde o qual a leitura literária, crítica, transgressiva, libertadora e humanizadora dos(as) alunos(as) tanto da educação básica quanto superior seja encarada como necessidade para promover outros gestos de análise e interpretação da colonialidade e modernidade, infelizmente ainda instalada e atuante na sociedade brasileira.

Semear um ensino-aprendizagem decolonial pelas literaturas destas autoras indígena e quilombola é, sim, organizar, realizar e reavaliar as aulas de línguas-literaturas-linguagem como lugares, concretos, de confluências narrativas, poéticas, dramáticas, multissemióticas, languageiras e emancipadoras do direito à leitura, escrita, à saúde, à segurança, ao bem viver e a uma “educação como prática de liberdade” na-além escola-universidade-vida.

Considerações Inconclusivas

Neste capítulo, apresentamos, discutimos, articulamos e ensaiamos o nosso movimento teórico-prático como professores(as) da educação básica e superior para pensar, concretizar e fomentar um lócus de enunciação desde o qual possamos fazer confluír alguns diálogos sobre a potência das sementes, gretas e gritos nas linguagens de RE-Existência das literaturas indígena e quilombola.

Tanto esse capítulo quanto os poemas de Graça Graúna e Ana Vasconcelos, para nós, constituem esse lócus de enunciação onde podemos aprender a decolonizar os modos de vida, os enfoques de abordagem e as práxis da representação literária e intelectual. Afinal, são escritas nas quais se configuram olhares, vozes e performances radicados na luta por promover o direito às gretas, aos gritos e às sementes de uma prática literária, pedagógica e investigativa, de fato, posicionada no território da liberdade, esperança e humanização com todas as pessoas.

Liberdade para que a literatura de Graça Graúna afrente os tentáculos da colonialidade e modernidade e inscreva, dissemine e esperancem – com narrativas, poéticas e teatros tecidos desde suas cosmogonias, tradições e ancestralidades – rotas de desaprendizagem pelas quais o corpo, a oralidade, os grafismos e as alteridade indígenas nos ensinam não apenas a escutar o grito, mas também a tecer gretas e potencializar as sementes de uma educação literária e linguística críticas.

Esperança para que a Literatura de Ana Vasconcelos fricção as paisagens da representação da alteridade afro-amazonense e instaure outros modos de ler a grafia do corpo, corporeidades e performances da negritude como lugar de inscrição dos conhecimentos, dos saberes e dos conhecimentos da ancestralidade.

Humanização, por meio das literaturas das escritoras, que emerge da-na leitura das imagens, das falas e dos discursos desde os quais o eu-lírico das escritoras questionam, atritam e desestabilizam os estereótipos, as clivagens e os mitos da democracia étnico-racial, construídos em prol da domesticação, alienação e colonização dos corpos e das mentes das pessoas.

Como lócus de enunciação da ancestralidade indígena e afro-amazonense, os poemas das duas escritoras podem ser lidos, discutidos, analisados e interpretados em confluência com a práxis da decolonialidade. Defendemos essa mirada, pois entendemos que tanto *Canção peregrina* quanto *Povo negro* constituem territórios poéticos-históricos nos quais as vozes, os corpos e as alteridades que por-com eles transitam não só tematizam traumas, tramas e violências sofridos por povos subalternizados, mas sim convocam os(as) leitores(as) a assumirem uma posição crítica diante da representação literária, política, social e humana das pessoas indígenas e quilombolas.

Desse modo, os poemas das autoras, em ritmo plural de constante desaprendizagem (Spiviak, 1985; Fabrício, 2006), são lócus do novo, em que podemos aprender a ver com outros olhos, a escutar com outros ouvidos, a sentir e a viver a confluência de práxis literárias nas quais os saberes indígena e quilombola se encontram para semear, gritar e fissurar outras performances dialógicas, transgressivas e libertadoras pelas linguagens de RE-Existência.

Assim, com a responsabilidade de pensar-agir em favor do ensino-aprendizagem decolonial pelas linguagens-e-literaturas, filiamo-nos às discussões de Branca Fabrício (2006, p. 52), ao argumentar que as opções políticas envolvidas nessa ótica “têm implicações para a construção do presente e de futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano”.

A proposta aqui apresenta de pôr, no palco da educação básica e superior, produções literárias e formas de expressão de populações subalternizadas demonstra que os atos de pensar, agir e transformar a realidade didático-pedagógica-teórica não deveriam dissociar-se da ação referenciada, ética e pluridiversa da cultura e da sociedade. Eles estariam, pois, ancorados na perspectiva concreta de vivenciar, ressignificar e potencializar. Por isso, engajamo-nos nas linguagens da RE-Existência pelas Literaturas, isto é, um caminho para configurar, rediscutir e redefinir os processos de representação de vozes, olhares, corpos e alteridades cujas potencialidades humana, estética e epistemológica foram marginalizadas, subalternizadas e silenciadas em nome da manutenção e ampliação do discurso, imaginário e lógica eurocêntricos.

Pensar e movimentar as linguagens de Re-existência como um território de possibilidades dialógicas, em espaços de poder, significa demandar a emergência, a consolidação e a expansão de gestos teóricos radicados na praxiologia do cotidiano escolar, bem como não perder de vista o questionamento das práticas reificadoras da colonialidade e modernidade que atravessam os sistemas educacionais. As linguagens de Re-existência pautam, pois, o engajamento do(a) professor(a)-pesquisador(a) como um ponto de articulação crucial para aderir, impulsionar e catalisar a agência crítica de atores educacionais.

Para concretizar esse projeto de sociedade, no qual as Re-existências dos saberes, alteridades e culturas em (com)fluência estão a desenhar outros itinerários da vida plural, o(a) professor(a)-pesquisador(a) necessitaria não apenas questionar os jargões da colonialidade do poder, saber e ser, mas também ser agente, combativo e positivo.

Talvez assim e por meio de outros gestos de transgressão, esperança e imaginação poética, referenciados no “inédito-viável” de aulas, mundos e vidas em confluência, possamos, portanto, tecer gretas, gritos e sementeiras de um ensino-aprendizagem decolonial como prática de amor, afeto, beleza, resistência e luta como professores(as) e pesquisadores(as) de línguas-literaturas-linguagens de RE-Existência na-além Cap-Ufac-Ifes-Vitória-ELLAE-América Latina-mundo.

| Referências

AGUIAR, André E. Aprendendo a leitura perversa do mundo: a formação com professores na perspectiva do letramento crítico. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. 290p.

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Pedagogías de la Re-Existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Tomo 1. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2013, p. 443-468.

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, [1920- 1924] 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética: A Teoria do Romance. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Lócus de enunciação e coletivo mexicano Batallones Femininos: cartografando uma pedagogia decolonial no Sul Global. Gragoatá, Niterói, v. 26, n. 56, 2021, p. 1115-1147. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/g_ragoata.v26i56.49063>. Acesso em 06 set. 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 45-65.

FERREIRA, Ricardo Alexino. Todo termo pode ser impreciso quando se fala em diversidade, diz professor da USP. [Entrevista concedida a Crisley Santana]. Jornal da USP. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/todo-termo-pode-ser-impreciso-quando-se-fala-em-diversidade-diz-professor-da-usp/>. Acesso: 17 out. 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, Henry Armand.; McLAREN, Peter. Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. Routledge, New York, London, 1994.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2010. p. 383-417.

hooks, bel. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bel. Erguer a Voz: Pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. RIO DE JANEIRO: COBOGÓ, 2019.

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

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

LERNER, Gerda. A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LUGONES, María. Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. In: Serie Foros: Pensando los feminismos en Bolivia. La Paz, Bolivia, 2012. Disponível em: <http://rcci.net/globalizacion/2013/fg1576.htm> Acesso: 21 jul. 2022.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. Revista Estudos Feministas, v. 22, n. 3, 2014, p. 935–952. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqnczb#>. Acesso: 08 set. 2024.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 21, n. 3, 2021, p. 981–1005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/#>. Acesso: 08 out. 2024.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. Bilingual Education and Bilingualism: 62. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2007.

MANDAGARÁ, Pedro. Uma forma de ver as literaturas das mulheres indígenas. Acervo Pernambuco. 2018. Disponível em: <http://www.suplementopernambuco.com.br/acervo/artigos/2100-uma-forma-de-ver-as-literaturas-das-mulheres-indigenas.html>. Acesso: 10 out. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1999.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade. n 34, 2008, pp. 287-324.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NAJMANOVICH, Denise. El sujeto complejo: La condición humana en la era de la red. Utopía y Praxis Latinoamericana, v. 22, n. 78, 2017, p.

25-48. Disponível em: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/22632>. Acesso: 07 set. 2024.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado – questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 1, 2021, p. 58–68. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/r7rQrXcSvgQFTx3WNft4Rff/#>. Acesso: 16 out. 2024.

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

OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque. LESSA, Angela Brambilla Cavenaghi Themudo. Em favor da educação linguística crítica decolonial: perspectivas em um curso de pós-graduação em linguística aplicada. *Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica* 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 33-56.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. New York: Routledge, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: CLIMACO, D. Assis. (Org). *Cuestiones y Horizontes. Antología esencial de la Dependencia Histórico Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 777-832.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, H. *Los Conquistados, 1492 y la población indígena de las Américas*. [S. l.]: CLASCO: Ediciones Libri Mundi, 2019 [1992]. p. 437-447.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e

pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, 2013, p. 15–30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WskqTPRZgtc8k56XHvr8XBz/#>. Acesso: 17 out. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Brasília/. DF: INCTI/UNB, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Sobre a colonialidade da linguagem. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 80, fev. 2021. ISSN 1980-0614, 1980-0614. DOI: 10.5380/rvx.v16i1.78169. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>. Acesso em 29 ago. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentim (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo*. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: LOSSACO, Pedro R (org). *Pensar distinto, pensar de(s)colonial*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2020, p.139-178.

WALSH, Catherine. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Bugalagrabde: Alternativas. 2017.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: Entreteceres do pedagógico e do colonial. In S. R. M. Souza, & L. C. Santos (Org.), *Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular*. Editora: EDUFBA. 2019. p. 93-120.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir e re-vivir. *Revista (entre palabras)*, Quito, v. 3, p. 1-29, 2009. Disponível em: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso: 20 ago. 2024.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2013.

WALSH, Catherine. *Rising up, living on: re-existences, sowings, and decolonial cracks*. Series: On decoloniality. Durham: Duke University Press, 2023.



CAPÍTULO 2

Currículo desencapsulado: reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos em contextos de poder e resistência

Patrícia Cintra
Fernanda Coelho Liberali

Este capítulo tem como foco relatar uma investigação sobre como as professoras¹ envolvidas na elaboração de um currículo, durante a criação de material didático, se posicionam como sujeitos autorais, fazendo-o a partir da intersecção de seus estudos e, principalmente, de suas vivências e experiências. Para isso, apoiamos-nos na análise de conteúdo de um capítulo escrito e entrevistas com as docentes envolvidas, que narram a jornada de descoberta do seu fazer e o processo de autoria pelo qual passaram ao recriar o currículo e produzir materiais didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada na cidade de São Paulo, Brasil.

Buscamos explicitar como as professoras, ao participar da criação de um currículo concretizado em materiais didáticos, buscaram brechas (Walsh, 2020) para uma perspectiva de um currículo desencapsulado (Liberali, 2019), com potencialidade de resistência e abertura para a construção de uma sociedade mais equitativa em um contexto de escola privada para grupos economicamente abastados na cidade de São Paulo.

Cabe colocar aqui que a elaboração de um currículo contemporâneo sempre será uma tarefa árdua, em qualquer época sócio-histórica. Deste difícil trabalho, destacamos três elementos. O primeiro é que toda construção de currículo envolve compreender as forças ideológicas que estão presentes nesse processo e, então, ter consciência de para quem, por que e a serviço de quem esse currículo está sendo elaborado. Entendemos o currículo como um

¹ Manterei o uso do pronome feminino, pois o capítulo do livro analisado foi escrito por mulheres professoras.

mediador da educação nos processos de produção, transmissão e apropriação dos conteúdos, constituído de um conjunto de diretrizes teórico-pedagógicas com fundamentos políticos, econômicos e culturais, com isso, delineando e direcionando objetivos e metas da prática educacional para a formação do ser humano. Dada a importância da educação na busca pela emancipação humana, os debates sobre o currículo são vitais. Eles esclarecem a visão do mundo, as teorias e filosofias que norteiam os propósitos pedagógicos, mostrando claramente a base ontológica que guia os conceitos presentes no modelo educacional e social em estudo.

O segundo é que há a intenção de preparar um currículo “novo” para as infâncias; entretanto, segundo Arendt (2016, p. 133), qualquer construção dita nova com foco na infância será uma construção velha, pois será sempre anterior ao nascimento dessas crianças. “Do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos”. E propor algo novo ou inovador para a infância sempre será uma maneira de apresentar o mundo antigo. Além disso, “pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (Arendt, 2016, p. 133).

A este elemento acrescentamos dois pontos: (a) a criança para a qual o currículo estava sendo desenhado era abstrata, afinal, não havia crianças; elas chegariam depois que estivesse tudo finalizado (inclusive o prédio físico da escola – em construção); (b) estamos falando de uma infância saída de um momento pós-pandêmico, por isso, o próprio conceito de infância está mais fragilizado. Atualmente, nossas crianças estão frágeis e inseguras por terem vivido muitas perdas, em situações de isolamento e sofrimentos diversos devido a COVID-19, como a falta de contato social espontâneo e orgânico, a ampliação cultural que a vida na cidade e com diversas pessoas proporciona, ou mesmo, a presença única e exclusiva com a família, sem o mundo exterior, que, sabemos, pode também não ser tão saudável. Com essa fragilidade, sentimos que está mais obscura a capacidade de aprendizagem dessa criança.

A discussão sobre esse conceito de infância em suas ‘novas’ características pós-pandêmicas e sobre o currículo que está sendo construído para essas crianças, no campo ideal, pois não a conhecíamos (já que a escola ainda não possuía este segmento até

aquele momento), foi trazida como dimensão problematizadora pelas professoras.

Nesse cenário, de reconhecer as ideologias de acordo com as quais o currículo é elaborado e para quem esse currículo está sendo construído (uma criança abstrata), trazemos um terceiro e último elemento que é a ameaça de insucesso. Este é um sentimento que esteve presente na elaboração do currículo e do material didático, e manteve-se no momento de aplicação do que foi construído. Podemos pensar: e se o currículo elaborado não oferecer o que as fases escolares vindouras necessitam? Será que nossas escolhas são verdadeiramente as seleções necessárias para esses “recém-chegados, [...] não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser” (Arendt, 2016, p. 139). Temos em mente que “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (Arendt, 2016, p. 139). Com isso, estar atento ao sucesso que é essencial à educação, mantém-nos alertas, mas tensas e até angustiadas. Temos a função de atuar direta e efetivamente com “um novo ser humano e é um ser humano em formação” (Arendt, 2016, p. 139).

O sentimento de insegurança, essa ameaça de insucesso, também atingiu as docentes que estavam à frente dessa tarefa. Por esse motivo, partimos do conceito de sofrimento ético-político (Sawaia, 1999), vivido naquele contexto para, depois, compreender como um processo de escrevivência colaborativa pode, ou não, favorecer a abertura de brechas no currículo construído.

Para essa articulação, cabe destacar currículo como um espaço de lutas e poder, explorando o contexto de sofrimento ético-político enfrentado pelos professores, particularmente nas escolas da rede privada e diante das forças hegemônicas. O processo de escrever sobre o que se fez, de maneira colaborativa e conjunta, oferece possibilidades de abrir brechas para, quem sabe, vislumbrar um currículo desencapsulado, em uma perspectiva que implica considerar conteúdos formadores do currículo escolar de maneira interligada com a realidade dos alunos (Liberali et al., 2015). A autora usa o termo “desencapsulação” (Liberali, 2015, 2018) para nomear as atividades que buscam a transformação do sujeito, rompendo a

cápsula das regras, dos papéis e dos procedimentos sócio-historicamente cristalizados ou mecanizados em contextos escolares.

O processo de desencapsulação curricular (Liberali, 2015, 2018) destaca a inclusão de docentes e discentes como agentes ativos na gestão educacional, sob tal ótica, propondo uma abordagem que privilegie a gestão compartilhada em detrimento de uma centralização exclusiva em um indivíduo ou conjunto específico. De acordo com Liberali *et al.* (2015), os componentes curriculares frequentemente apresentam-se desconectados da vivência prática dos estudantes. As disciplinas, comumente abordadas de forma segmentada, obstaculizam a articulação e compreensão de conexões contextualizadas com a realidade.

Esses estudos supracitados corroboram a perspectiva de que a didática não deve se fundamentar exclusivamente em uma transmissão unilateral de conteúdos, pelo docente ou material didático, alheios à aplicabilidade prática fora do ambiente escolar. Em vez disso, para que haja uma aprendizagem significativa de conceitos, é imperativo que sejam construídos mediante interações dinâmicas, englobando negociações e compartilhamento de significados em uma interlocução com a teoria e a prática.

Por esse motivo, procuramos compreender como as docentes envolvidas perceberam a busca por práticas disruptivas de apresentar os conceitos, ou mesmo, quais conteúdos selecionaram como possibilidades de promover discussões mais profícuas e amplas aos alunos, com o escopo de que a realidade do aluno esteja em pauta na escola, e que, nesse sentido, possa mobilizá-lo para uma transformação de si com olhar para o outro.

Assim sendo, vale discutir as ideias de currículo para compreendermos o conceito de currículo desencapsulado como estratégia para impulsionar a transformação da realidade. Os estudos sobre currículo são relativamente recentes, iniciando na transição da Idade Média para a Idade Moderna, com a consolidação do capitalismo (Saviani, 2007). Nesse contexto, surgiu a necessidade de sequenciar o que seria ensinado e avaliar o que foi aprendido, com escolhas dialogando com as necessidades econômicas e sociais da época. As discussões conservadoras se pautaram no positivismo e na teoria comportamental, propondo um currículo

focado no interior da escola: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, planejamento e objetivos, compreendendo-a como uma bolha, ainda que a serviço do capital, sem analisar a amplitude e ordenação dos significados sistematizados no currículo.

A partir de uma análise crítica, passamos a compreender o currículo como uma série de práticas educativas influenciadas por movimentos econômicos e históricos, repletos de contradições (Apple, 1986). O currículo é construído na dinâmica de sujeitos e pode ser visto a partir de cortes transversais, observando como está estruturado em um dado momento histórico e social, fortalecendo a compreensão das ideologias vigentes.

Apple (1986, p. 66), criticando os princípios de seleção de conteúdos, afirma que “o conhecimento aberto e encoberto nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção, regida pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios de seleção possíveis”. Analisar o currículo é situá-lo no contexto de forças e interesses que gravitam sobre ele, pois envolve escolhas e possibilidades que respondem: para que, para quem e a favor de quem foram pensados. São documentos repletos de concepções ideológicas do que se deseja para a sociedade. Apple (1986, p. 36) reflete:

[...] um dos nossos problemas básicos como educadores e seres políticos está em apreender formas de compreensão do modo como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas, estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceituais 'exigidos' por uma sociedade estratificada.

O currículo pode estar repleto de características hegemônicas, exibidas por meio da linguagem e visão de mundo apresentadas, persuadindo e mobilizando o apoio em converter os sujeitos. Os interesses sociopolíticos, econômicos e éticos estão combinados, pois há sutis conexões entre a atividade educacional e tais interesses, impregnados de ideologia legitimada pela ação de um grupo e sua atuação social. A ideologia sempre está associada às lutas pelo poder, analisando as tradições reproduzidas e mantidas no uso da linguagem no currículo.

Sob uma perspectiva crítica, é necessário compreender as relações entre a ideologia e a experiência escolar, descortinando qual ensino ideológico está encoberto, quais compromissos ideológicos estão engastados e quais valores estão sendo (re)produzidos nas maneiras que pensamos, planejamos e avaliamos as experiências no ambiente escolar (Apple, 1986). A complexidade inerente na dinâmica curricular, com enfoques contraditórios e interesses conflitantes, a coloca imbricada nas questões políticas e sociais da época em que foi constituída, a serviço da hegemonia. A hegemonia supõe a existência de algo verdadeiro, buscando constituir sentido para a realidade da experiência social com ideias tão profundas, que são vistas como senso comum. Analisar essa ação superestrutural ressalta os fatos da dominação, apresentando um conjunto organizado de significados e práticas eficazes e dominantes, valores e ações vividas.

Para Sacristán (2017, p. 17), “o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que é a escola de fato, como instituição cultural”. As escolas e seus currículos são construídos para aumentar e preservar os segmentos mais poderosos da população, mantendo finalidades hegemônicas: a transmissão de valores e tendências culturais e econômicas, supostamente compartilhados por todos.

As escolhas no corpus dos currículos e do conhecimento escolar podem ser vistas como controle social e econômico, pois poder e cultura estão sempre ligados. Analisar as áreas de conhecimento definidas, tendências, regras e rotinas, significados disseminados e conhecimentos legitimados pela escola é essencial.

Essa relação é uma via de mão dupla, pois as instituições de poder produzem as desigualdades que a escola mantém, reforça, cria e reproduz por meio do currículo. Freire e Shor (1986) destacam que o professor libertador não deixa de atuar com conteúdos e habilidades, mas acentua os aspectos de dominação presentes, discutindo com os educandos os ingredientes de sua composição. O currículo precisa ser diferenciado para preparar indivíduos com capacidades diversas para funções na vida adulta, concedendo poder e privilégios sociais desiguais.

Reconhecer as conexões históricas entre grupos que detiveram o poder e a cultura preservada e distribuída nas escolas por meio do currículo é entender para quem as escolas trabalham. O educador

pode ser um aliado nesse processo, quando envolvido de maneira crítica na formação, discussão, reflexão e pesquisa. Sacristán (2017, p. 20) afirma que “se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes”. Desta forma, o currículo precisa ser redescoberto como um instrumento de poder para agir em função da democracia, libertária e justa para todos, atualmente em função do poder econômico internacional e global.

Freire (2003, p. 16) destaca o papel importante do professor nessas reflexões sobre mudança e compromisso com a sociedade, colocando que:

[...] para que um ser possa assumir um ato comprometido, é preciso que seja capaz de agir e refletir, saber-se no mundo. Saber que a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, sendo capaz de ter consciência desta consciência condicionada.

Contudo, como Apple (1982, p. 17) aponta, “não capacitamos os educandos a indagar por que existe uma determinada forma de coletividade social, como ela é mantida e quem dela se beneficia”. A educação deve ajudar os sujeitos a emergirem e inserirem-se criticamente nos acontecimentos históricos e sociais, possibilitando uma crítica que denuncia e anuncia.

A escola sempre foi determinada por necessidades sociais, políticas e econômicas. Definir políticas para responder a essas demandas torna esse espaço de luta, acesso, plural e complexo. Cury (2002, p. 247) enfatiza que:

A importância da escola nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela reside uma dimensão de luta por inscrições mais democráticas, efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula a igualdade de oportunidades e de condições sociais.

Cury (2018) destaca o desafio de renovar a proposta emancipatória de Freire, reconhecendo os sujeitos como agentes da história. O currículo deve abranger a diversidade de relações entre os

sujeitos da escola e o mundo, agindo em prol de uma sociedade mais justa e democrática, contrapondo-se ao poder econômico global.

A reflexão sobre o currículo escolar permite identificar as contradições e as forças opressoras, promovendo a emancipação e a possibilidade de superação, ou devir. Freire (2000, p. 33) argumenta que transformar o mundo requer um sonho ou projeto de mundo, aliado à prática coerente com essa utopia. Mudanças não ocorrem de forma imediata; a conscientização coletiva é essencial, como descrito por Martín-Baró (2011), que vê o fortalecimento grupal e a recuperação da memória histórica como caminhos para a desideologização, processo conflitivo e coletivo que constrói uma identidade social.

E é nessa discussão de transformação social que Wash (2019) discute os conceitos de "gritos", "brechas" e "sombras". Os "gritos" representam vozes de povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos oprimidos que lutam por justiça social. As "brechas" são espaços de abertura para novas formas de vida, conectividade e igualdade, enquanto as "sombras" são estruturas hegemônicas a serem desafiadas e transformadas. Criar "brechas" e amplificar "gritos" são formas de insurgência que visam descolonizar relações de poder e estruturas sociais injustas.

A autora enfatiza a necessidade de expandir as brechas para criar novas possibilidades de conhecer, agir e se relacionar. Identificar e valorizar iniciativas de resistência em espaços sociais e de trabalho, como escolas, é crucial para manter essas brechas abertas. Essa abordagem propõe uma pedagogia de resistência que promove uma educação crítica e transformadora, comprometida com a descolonização e a justiça social.

A perspectiva de Wash (2019) destaca o papel fundamental dos professores na criação de uma educação crítica, desafiando estruturas de poder hegemônicas e promovendo justiça social. Um currículo, como espaço de luta (Apple, 1982), deve incluir múltiplas vozes e perspectivas para combater desigualdades. Freire (2003) também sublinha a importância de um currículo que prepare indivíduos para diversas funções na vida adulta e que promova responsabilidade social e acolhimento de diversas visões, incluindo vozes indígenas e negras, em diálogo com a decolonialidade.

Para Catherine Walsh (2013), o conceito de decolonialidade está enraizado na crítica e na superação dos legados coloniais que continuam a influenciar as estruturas de poder, conhecimento e ser nas sociedades contemporâneas. Segundo ela, a decolonialidade não se restringe à mera transformação das estruturas coloniais, mas implica a criação de novas formas de existir, conhecer e exercer poder, baseadas nas práticas e saberes dos povos historicamente subalternizados.

A autora enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as epistemologias subalternas que foram marginalizadas pelo pensamento ocidental moderno. A decolonialidade, portanto, busca trazer à tona essas vozes e experiências marginalizadas, permitindo uma reconstrução radical do ser, do poder e do saber que desafia as hierarquias estabelecidas pela modernidade/colonialidade europeia. A autora menciona que "a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados por existência, para assim construir outros modos de viver, de poder e de saber"² (Walsh, 2013, p. 286). Esta visão está ligada a uma crítica profunda à colonialidade do poder, do saber e do ser, e propõe uma transformação ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica, que rompe com as estruturas eurocêntricas e abre caminho para um diálogo trans-epistemológico e a valorização de conhecimentos "outros".

Assim, o conceito de decolonialidade de Walsh vai além da descolonização territorial; trata-se de uma luta contínua contra a desumanização e a negação histórica das epistemologias e existências não europeias, buscando sempre a construção de novas formas de subjetividade e resistência baseadas em contextos locais e experiências vividas.

A partir dessa decolonialidade, Liberali *et al.* (2015) propõem a desencapsulação do currículo escolar, rompendo com a fragmentação e hierarquização dos saberes. Essa abordagem valoriza experiências e saberes dos estudantes, promovendo uma educação contextualizada e significativa. A desencapsulação curricular visa conscientizar os estudantes sobre situações de

² Tradução nossa: "la decolonialidad implica partir de la deshumanización y considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por la existencia, para así construir otros modos de vivir, de poder y de saber."

opressão e promover uma aprendizagem crítica e cidadania responsável.

A desencapsulação (Liberali, 2019) busca romper com as limitações de um currículo tradicional e homogêneo, promovendo a participação de todos na construção das propostas escolares. Isso amplia os horizontes de ação dos participantes, permitindo a emergência de novas brechas e a criação de realidades inéditas. Liberali *et al.* (2015) defendem a desconstrução curricular, reconfigurando o contexto sócio-histórico-cultural através de reflexões críticas e colaborativas, possibilitando ações transformadoras e a criação de novos horizontes.

Elaboração colaborativa do currículo: perspectivas e experiências das educadoras

Nesse contexto teórico, trazemos uma reflexão sobre a elaboração do currículo, materializado em material didático, a partir do olhar das professoras que o produziram antes de receber e conhecer os alunos e depois, com o material já em uso. Profissionais comprometidas e emocionalmente envolvidas com o ato de ensinar e com o brilho no olhar, que estão empenhadas em melhorar a educação.

As três educadoras-autoras são profissionais da rede privada em São Paulo/SP, onde se deu o processo de implementação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola onde já existem os anos finais do EF e o Ensino Médio há décadas. Entre elas, a diversidade se traduz, dentre outros aspectos que não foram analisados, a) na formação; há pedagogas e uma especialista em Língua Portuguesa; b) no tempo de experiência que atuam em sala de aula, sendo uma profissional com mais de 20 anos de experiência e a outra iniciando com sua primeira turma de docência em 2023; c) na atuação em diferentes séries nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma no 1º ano e outra no 5º ano; d) em relação à experiência na elaboração de materiais didáticos, temos duas educadoras com experiências similares em tempo e produção de materiais para o segmento, e outra que teve, nesse momento, sua primeira experiência na elaboração de materiais didáticos. Essa comparação tem como propósito entender como esses

conhecimentos – ora mais próximos, ora diversos – podem ter favorecido ou não uma reflexão mais ou menos crítica sobre o material produzido por elas.

A intenção aqui foi explorar como foi construído um currículo colaborativo, com foco no desenvolvimento de sujeitos sensíveis às desigualdades sociais, que discutisse as conexões históricas e decoloniais, acolhesse múltiplos olhares, incluindo vozes diversas e singulares (como vozes indígenas e negras), em busca de abrir brechas (Walsh, 2019), por meio da análise aprofundada do conteúdo temático de um capítulo colaborativamente escrito pelas participantes, assim como a transcrição de entrevistas feitas com elas, atentando às escolhas lexicais e vertentes temáticas que sustentam as evidências do impacto da experiência vivida no desenvolvimento do currículo. Conforme apontado por Walsh (2019, p. 150):

[...] é importante que o currículo esteja comprometido com a desconstrução das estruturas de poder hegemônicas presentes na educação. Isso significa que o currículo deve questionar as formas tradicionais de conhecimento e valorizar outras formas de conhecimento que são marginalizadas ou silenciadas pela educação hegemônica.

Ao entrelaçar os discursos das participantes em dois momentos distintos e separados, pudemos explorar os dados em busca de elementos que evidenciassem as características de um currículo desencapsulado. Como afirmado por Liberali (2019, p. 7):

Essa perspectiva de desencapsulamento implica, portanto, considerar a gama de discursos utilizados pelos participantes, levando em consideração diferentes graus de poder, autoridade e validade. Sugere a promoção de discursos nos quais a agência humana e a mudança social são centrais.³

A seleção desse conteúdo específico buscou perceber como o texto das professoras expressa indignação, envolvimento emocional

³ Texto original: “This perspective of de-encapsulation implies thus to consider the range of discourses used by the participants, taking into account different degrees of power, authority and validity. It suggests promoting discourses in which human agency and social change are central.” (Liberali, 2019, p. 7)

e uma busca por mudanças. Retomando as ideias de Liberali (2008), a produção colaborativa de um currículo coletivo tem o potencial de ultrapassar limitações que seriam presentes se as professoras estivessem trabalhando individualmente.

Críticas sobre a concepção e implementação do currículo

Iniciamos as discussões por expor as primeiras evidências que buscamos no capítulo, como características do currículo, identificadas pelas professoras-autoras. Assim, logo no início do texto, deparamo-nos com a seguinte construção:

Seria ilógico e irresponsável, portanto, pensar na criação de uma coleção inteira de material didático que será vivenciado por crianças e não fundamentar a nossa concepção sobre a infância, nossas percepções sobre a importância de fitá-la e reparar nas nuances presentes nessa fase e, conseqüentemente, parar e reparar-nos quanto às nossas percepções - muitas vezes cristalizadas e generalistas - que envolvem o influxo possante da aurora da vida [...] seres (as crianças) embebidos da mais grandiosa curiosidade a quem queremos respeitosamente apresentar novas possibilidades de experimentar o mundo. Escrever, propondo reflexões sobre objetos de estudo, não deve servir para alimentar nossos egos como grandes detentores de todo o conhecimento; é preciso estraçalhar a nós mesmos e contemplar com demora e esmero quem são os seres embebidos da mais grandiosa curiosidade a quem queremos respeitosamente apresentar novas possibilidades de experimentar o mundo. (trecho do capítulo das professoras-autoras).

As autoras marcam no texto o desejo de criar o material didático, que, de certa maneira, materializa o currículo pensado em consonância com a concepção de infância que possuem. No entanto, compreendem, por meio da contradição, que é uma visão que pode ter de ser reparada e revista. Entendem que as suas percepções podem estar “cristalizadas e [serem] generalistas”.

Ao passo que compreendem que, além de presumir sobre a concepção de infância que querem colocar no currículo, passam por um processo reflexivo de que talvez a concepção que possam ter seja cristalizada a respeito da própria infância. E mantêm esse fluxo reflexivo, colocando-se no papel de pesquisadoras, e, de maneira

simbólica, constituindo um paralelo com a infância vista sempre como curiosa, ansiosa por pesquisar as possibilidades que o mundo lhe oferece, buscar/pesquisar novas possibilidades, um currículo que permita que as crianças experimentem o mundo.

Vale retomar que a infância aqui descrita está distante da realidade. Toma-se como referência uma criança que quer se envolver, que acolhe todas as sugestões de aulas, contextos e propostas didáticas, bem como não abrange as questões das crianças com alguma deficiência, que também estão presentes nas salas de aula de todas as escolas. Ainda, como perspectiva crítica, as docentes não expandem suas reflexões para as dificuldades de se tornarem pesquisadoras do currículo, para realmente romper com a cristalização e que possam “respeitosamente apresentar novas possibilidades de experimentar o mundo”. Destacamos, nesse texto, como as contradições podem ser observadas, no sentido de que as docentes percebem que, da desconstrução de si mesmas e de seus pensamentos cristalizados, podem surgir novas possibilidades. Ao mesmo tempo, constroem, no texto, o imaginário de uma criança, um ser idealizado, sem nenhum problema.

Para que essas docentes possam criticamente abranger as múltiplas facetas que envolvem a construção do currículo, necessitam compreender a ampla gama de condições que afetam tanto o corpo quanto a mente e que impactam no fazer pedagógico de diversas maneiras. Como pontua Sawaia (1999), essa percepção manifesta-se na dinâmica e qualidade dessas interações interpessoais que moldam a estrutura da sociedade em que vivemos. Dessas dimensões subjetivas, podemos entender as relações de poder e de dominação para construir uma prática mais crítica e transformadora.

Vale aqui apontar que uma abertura crítica, um pouco mais ampliada, possibilita o questionamento sobre em que condições se encontram esses docentes para suas pesquisas, de quais aspectos cristalizados estamos falando e, ainda, para quais crianças, em sua multiplicidade, o currículo está sendo construído.

Essas reflexões emergem desse texto, porém não são desenvolvidas nem aprofundadas como poderiam ser. O texto mantém-se no calor da emoção de se estar no papel de autoras, contudo não atinge a profundidade crítica que poderia ter, como, por

exemplo, estarem atuando no currículo de uma escola privada. Esse contexto sociopolítico emerge de um outro momento do texto delas, quando discutem possibilidades de escolhas que possam trazer reflexões sobre a mudança e o compromisso do profissional com a sociedade:

É importante ressaltar, no entanto, que ao pensar no material didático não foi afastada a ideia de que o público de destino seria um público privilegiado financeiramente, socialmente e racialmente. Por isso, inclusive, houve o cuidado de inserir no material experiências de leituras, brincadeiras, histórias, conversa com profissionais etc. que expandam a noção das crianças sobre os lugares diversos que pessoas diversas podem ocupar no mundo. Além disso, houve o cuidado de propor conversas que mobilizassem o olhar para o outro e a ampliação de percepções sobre a complexidade das relações culturais brasileiras permeadas por violências a várias minorias. (trecho do capítulo das professoras-autoras).

As escolhas por elas indicadas intencionam uma ruptura de hegemonia, claro que, na proporção possível, dentro de uma escola privada. O que vale destacar é que existe a busca e a transgressão, sempre que há oportunidade. Trazendo à tona o lugar reflexivo e de autoria de um professor que, assim como “várias minorias” (ou não tão minorias), está no lugar do oprimido permeado por múltiplas violências.

Essas professoras buscam então trazer outras culturas, outras vozes, mobilizando, nos seus alunos, uma abertura (Walsh, 2020) de olhar para a diversidade, para diversas possibilidades de ser, existir e compreender o outro.

Então acho que isso e o contexto de vida mesmo, então apresentar esse outro contexto, essa outra cultura para eles internalizarem, conseguir entender do que se trata. (Minutagem da entrevista – Parte I – 00:20:16.680. B.)

Retomamos que o material desenvolvido por essas professoras (e pelo restante do grupo) pressupõe cerceamentos, como manter uma abordagem metodológica específica utilizada com os alunos de outros segmentos e atender aos conteúdos mínimos para o 6º ano no Ensino Fundamental em componentes curriculares como Ciências

Humanas, Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Matemática, definidos pelos coordenadores dos anos finais do Ensino Fundamental. Mesmo compreendendo que esses pressupostos são cápsulas, são grades e tetos que cerceiam as escolhas, as professoras-autoras buscam por espaços e possibilidades de se manterem fiéis às suas concepções de criança e infância.

[...] tivemos, durante a escrita de todo o material, um embasamento teórico que respeitasse as crianças como sujeitos de direito e produtoras de culturas infantis, como participantes ativas do processo de aprendizagem e coautoras no ensino do que objetiva a ludicidade. Partimos de um projeto pedagógico transversal, aberto a mudanças durante todo o processo de escrita; adequando as exigências do currículo ao que mais fizesse sentido para cada faixa etária e colocando sempre como foco a possibilidade do brincar, experimentar, investigar, trocar, refletir e – em alguns momentos - ensinar o outro durante os processos de aprendizagem. (trecho do capítulo das professoras-autoras).

E, novamente, a busca é permeada pelo movimento de pesquisa, de embasamento teórico, corroborando o lugar que elas assumiram de não “detentoras de todo o conhecimento”, mas de aprendizes, como as crianças. Aqui destacamos dois aspectos para expandir: primeiro, as docentes indicam que não são detentoras dos saberes em alguma medida, mas não ampliam o contexto para quais saberes estão referindo-se. Saberes culturais, acadêmicos, sociais, entre outros, são possíveis de serem vistos como conhecimentos e que são trazidos também pelas crianças.

Outra ideia que pode ser questionada é a de que todas as crianças são curiosas e que querem aprender da mesma maneira. Novamente, há ideiação de uma criança longe da realidade nesse trecho, pois sabemos que as crianças são muito diversas entre si, possuem tempo de aprendizagem e interesses diferentes também. Mesmo o fato de não se tratar de um texto prescritivo sobre como seriam as aulas, a ausência de citar essas condições mais difíceis do fazer do professor em sala de aula, a dificuldade em envolver uma criança nas propostas didáticas e, mesmo, fazê-las efetivamente aprenderem restam esquecidas e distanciadas.

Trago à tona um olhar para uma infância e uma criança que, no momento de elaboração do currículo, eram abstratas, imaginárias e incompletas. Vale, então, ampliar esse olhar para características dessa criança real, como seres hoje muito expostos e públicos, mais imediatistas, expostos ao bullying, à não aceitação do diferente, à pressão social por êxito, à necessidade de obtenção imediata do seu desejo. Em um processo de aceleração ao mundo contemporâneo intenso e danoso. Na entrevista, a professora B. relata uma passagem que reforça essa criança que estava no imaginário, em contradição com a criança real:

E eu acho que estava, de uma certa maneira, esperando crianças mais autônomas. E a gente passou por uma pandemia, então, além da faixa etária ser diferente⁴, pensando para trabalhar, eram crianças pandêmicas. Então, tive uma criança no quinto ano me chamando de tia, assim, nesse nível. E aí, como é que a gente vai reelaborando, o próprio pensamento e vendo o que é importante. Poxa, eu não tinha percebido que isso era importante. É muito, muito importante. (Minutagem da entrevista: 21:51 – parte 2. B.)

Segundo Arendt (2016), a criança é contradição da sociedade, representa as incoerências de uma sociedade também fragilizada, doente e, portanto, também suas próprias exigências. Assim, entendemos que a educação é o espaço em que determinamos se amamos suficientemente nossas crianças para não as renegar ao isolamento ou deixá-las à mercê de seus próprios meios. Não lhe devemos tirar a chance de criar e inovar, mas sim prepará-las antecipadamente para a missão de revitalizar um mundo compartilhado (Arendt, 2016).

O que temos aqui é um momento de uma filmografia muito focalizada, o retrato de um salto, em um momento da construção, em que tivemos uma visão parcial e provisória dessa criança. É um recorte do real. Um recorte que parte do conceito de criança não é frágil, até porque a criança se está mudando continuamente. Até porque essa criança cujo pensamento inspirou-nos a fazer o currículo é pós-pandêmica. Certamente, à medida que estivermos imersas no cotidiano com crianças reais, teremos outros olhares

⁴ Vale destacar que essa professora é especialista em Língua Portuguesa, e está vivendo sua primeira experiência com alunos do 5º ano do EF.

sobre elas, outras percepções, outras variantes que elas portam, que não foram só aquelas que pensamos hipoteticamente. Essa provocação traz à tona outras visões que, provavelmente, aparecerão no decurso da aplicação desse currículo e revelarão uma criança mais próxima do real.

Outro aspecto importante do texto analisado é sua relação e conexão com os documentos nacionais. E isso reforça que, embora esse currículo tenha sido escrito de maneira coletiva e dialogada na busca de apresentar elementos que essas docentes consideram importantes, mantém-se um documento que precisa dialogar com os textos dos documentos oficiais, o que pode ser compreendido como limitador, como se observa nas palavras das autoras.

A proposta pedagógica foi o ponto de partida para a escrita do material didático, pois esse foi o documento que, até então, materializava o sonho que se tinha de implementar os anos iniciais do Ensino Fundamental no colégio. Ali, encontra-se uma longa bibliografia que foi referencial para a escrita do projeto, textos detalhados sobre o que se concebia como estrutural em cada um dos componentes curriculares, os eixos vislumbrados para a construção do trabalho, as habilidades exigidas para as séries pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e objetos de conhecimento considerados essenciais em cada um dos anos. No entanto, o que estava registrado não foi, em momento algum, limitador durante o período de escrita do material, antes foram os nutrientes que permitiram a fixação das raízes no solo, para o desenvolvimento das sementes que já vinham sendo regadas há bastante tempo. (trecho do capítulo das professoras-autoras).

Outra importante evidência presente no texto, na busca por brechas e oportunidades para “ampliar e expandir as brechas, criando possibilidades outras de conhecer, agir, nos relacionarmos, enfim, outras formas de vida em que a conectividade, a igualdade, as diferenças, as relações sociais sejam vividas em plenitude” (Walsh, 2020, p.151), é como as autoras descrevem a concepção de um currículo com características de rizoma, que está relacionado ao pensamento de Deleuze e Guattari (1995, p. 31):

A transversalidade apareceu em diversas camadas no processo de escrita, por isso, vale ressaltar um dos conceitos base que direcionou

as escolhas compreendidas no material: a ideia de *rizoma*. Um currículo-rizomático, que parte de um referencial teórico do pensamento de Deleuze e Guattari (1995), considera a interação, a complexidade e a diversidade de saberes no processo educacional. Os autores, ao contemplar os encantamentos que compõe a lógica da natureza, fazem germinar sua concepção nos processos presentes na botânica e relaciona o processo de aprendizagem a uma concepção mais flexível e ramificada que vai além de um arranjo de disciplinas. Segundo esses pensadores: “Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades.” E por isso a escolha do modelo rizomático de aprendizagem, pois ele possibilita o movimento, as conexões, as interdisciplinaridades, [...] Uma vez que na contemporaneidade novos contextos brotam, conectados a redes de relações a partir do conhecimento e da experiência do sujeito, a concepção rizomática nos permitiu elaborar uma proposta diversificada que organizou de forma transversal as relações entre diferentes componentes - por meio de conceitos e conteúdo específicos - gerando processos de aprendizagens potencializados. (trecho do capítulo das professoras-autoras).

Embora o trecho selecionado seja extenso, selecionamos partes das discussões que demonstram características de um currículo que busca uma possibilidade de se desencapsular e acolher questões da contemporaneidade. Que traga as experiências como possibilidades de reconhecer o papel ativo do aluno, que possibilite rompimentos, mesmo que pequenos, sobre a fragmentação do conhecimento e a hierarquização dos saberes, que possibilite a integração entre diferentes áreas do conhecimento e pessoal, que seja reconstruído pelos seus participantes em tempo real e que valorize os saberes dos estudantes.

A análise do texto proposto revela uma intenção de repensar a estrutura tradicional de currículos a fim de torná-los mais adaptáveis e pertinentes às demandas da contemporaneidade. As professoras-autoras ancoram sua proposta no conceito de "rizoma", inspirado no

pensamento de Deleuze e Guattari. Esse conceito traz em sua essência um sistema não hierárquico, que se conecta de modo flexível, complexo e diverso, promovendo interações variadas e ricas.

Essa perspectiva é reforçada em "o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer", indicando a flexibilidade e adaptabilidade desse modelo. Em contraste com sistemas tradicionais, onde há uma ordem linear, o rizoma permite uma aprendizagem que não é "reduzida ao uno nem ao múltiplo", mas que flui em várias "direções movediças". Esta abordagem alinha-se com a ideia de que a aprendizagem deve ser um processo contínuo, sem um começo ou fim estrito, mas em constante evolução e adaptação.

Outro aspecto relevante é a capacidade do modelo rizomático de ser "construído em tempo real pelas pessoas envolvidas". Isso reflete uma visão contemporânea de educação, pela qual a aprendizagem é cocriada.

Finalmente, a menção de que "na contemporaneidade novos contextos brotam, conectados a redes de relações a partir do conhecimento e da experiência do sujeito" sinaliza a imperativa necessidade de um currículo que seja sensível e responsivo a essas mudanças.

Detectamos aqui uma abertura para propor as demandas da sociedade para o currículo, uma possibilidade de abertura que permite trazer os temas mais humanos à constituição de sujeitos mais sensíveis, como o conhecimento e a luta contra os diversos e profundos preconceitos, um olhar mais afetuoso de promoção do bem viver coletivo, por meio da aceitação e respeito ao outro, que não é um diferente, mas um sujeito que me complementa.

A concepção rizomática, trazida nas palavras das professoras-autoras, como estrutura que permite que relações transversais entre diferentes componentes sejam feitas, demonstra uma visão superficial desse fazer, pois, no contexto em que estão, sem alunos e em um ambiente só de produção de material, não se pressupõe o outro real nessas relações. Esse outro é a criança, como apontado anteriormente, mas também os outros professores que fazem parte do currículo. Pessoas que ainda não chegaram, algumas que já fazem parte do colégio e, portanto, podem ter visões diferentes delas, e outras novas, que ainda serão contratadas e, logo, desconhecemos suas concepções, por isso, promover

aprendizagens enriquecedoras e alinhadas com o mundo em constante mudança em que vivemos exigirá compreender esse mundo e as pessoas que estão nele.

No trecho a seguir, as autoras indicam as escolhas que querem trazer para esse currículo, visando brechas e fissuras em um currículo hegemônico. Exemplificam a inclusão de escolhas que possam trazer possibilidades de transformação de realidades diversas, contribuindo para uma educação mais transformadora (Liberali, 2019), com a entrada das vozes dos excluídos, como a população indígena, em um contexto de estudantes que pouco entram em contato com populações diversas – como podemos ver na descrição de uma atividade que foi contemplada no material didático de Língua Portuguesa:

Compreendendo a importância de se sustentar um bom argumento e quais ferramentas são utilizadas para isso, o estudo se debruça em exposições orais do *YouTube* - conversas de teor argumentativo. Um dos vídeos traz um diálogo/entrevista entre dois jovens indígenas explicando por que não se deve tatuar grafismos indígenas quando não se faz parte desta comunidade. A SD, portanto, não apenas mobiliza o conhecimento de ferramentas argumentativas a partir de uma estratégia não convencional – pelo jogo –, mas também busca tematizar assuntos que dizem respeito a minorias, saúde mental, redes sociais etc., pois o espaço escolar deve ser um lugar que abriga temas caros às crianças e a sociedade. No limite, para que aprender a argumentar, se isso for usado somente para interesse próprio e de lugares privilegiados? A linguagem é poder e pode ser utilizada para a manutenção do *status quo* que beneficia a alguns e prejudica a tantos. Por isso, essa SD preocupou-se também em apresentar o outro, ouvir o outro, compreender e reassimilar as próprias vivências a partir do outro. (trecho do capítulo das professoras-autoras).

Percebemos, pelo extrato supra, que o objetivo da professora era trabalhar o texto argumentativo e, para isso, poderia ter selecionado uma infinidade de textos. No entanto, toma a oportunidade para selecionar um texto multimodal contemporâneo e que dialoga com a vida dos alunos nessa idade e classe social, como exposições orais do *YouTube*. Seleciona um canal de interlocução que, além de presente na vida dos alunos em circunstâncias distantes dos momentos de estudo, traz o contexto

de vida desses estudantes. E, então, amplia os horizontes desses alunos, que já estão capturados pela possibilidade de ouvir vídeos em uma ferramenta tecnológica, trazendo um diálogo/entrevista de jovens indígenas explicando por que não se deve tatuar grafismos indígenas quando não se faz parte desta comunidade.

A articulação construída por essas professoras direciona-se à criação de diálogos sobre modos de vida, aspectos culturais, conhecer novos territórios e maneiras de estar no mundo, que é o mesmo mundo que as crianças desta escola privada estão. Expõem, até de uma maneira mais ingênua, a busca por possibilidades de transformação, não abordam aqui as resistências que se farão presentes quando, de fato, essa atividade, e outras planejadas com esse caráter menos hegemônico, estiver sendo desenvolvida. As resistências poderão aparecer de diferentes maneiras, como o questionamento dos familiares ou da própria direção do colégio sobre as escolhas e quanto aos aspectos ideológicos aos quais essas escolhas estão vinculadas.

Por meio de propostas como essa, apresentamos aos alunos que existem “outras percepções que importam. Nós conversamos com rios e montanhas. Tem gente que gosta de conversar com carro” (Krenak, 2020, p. 26), e cabe aqui destacar que com essas propostas também discutiremos valores que podem divergir dos valores dos familiares, e, certamente, serão objeto de resistências. Essas professoras-autoras revelam, no texto que narraram, aspectos da colonialidade importantes de serem apontados e desenvolvidos, mas, novamente, cabe incluir nesta discussão as dificuldades, ou até o impedimento que poderão ter para desenvolvê-los, compreendendo criticamente o mundo no qual realmente estão imersas.

E ainda, nesse sentido de desencapsular o currículo elaborado coletivamente, almejando possibilidades pequenas, entendendo as forças de resistência que terão com os familiares dos alunos, por exemplo, há um trecho do texto delas que evidencia discussões que permitam experimentar possibilidades novas, e não hegemônicas:

[...] os professores convidam as crianças a uma viagem pelo brincar mais distante, na época da Grécia Antiga. Uma sala ambientada com brinquedos incomuns ao tempo atual propõe disparar o interesse do aluno para que ele ressignifique a ação do brincar considerando as manifestações culturais e lúdicas nos diferentes tempos e espaços.

Um exemplo dessa relação entre ontem e hoje é o que parte do jogo Mancala⁵ que construirá uma ponte entre o passado e o presente ao redor do mundo todo, já que vem de um tempo distante e ainda faz parte do atual. Assim, de maneira lúdica e prazerosa o aluno faz uma imersão que possibilitará a comparação de brincadeiras existentes em outros contextos culturais e nos diferentes povos de nacionalidade europeia, americana, asiática e africana, no intuito de decolonizar as percepções das crianças sobre os diferentes brincares.

Neste exemplo, as professoras dos alunos pequenos, dentro do tema das brincadeiras, propõem uma experiência para ressignificar o brincar, por meio da exposição dos estudantes às brincadeiras de diferentes tempos, lugares e povos do mundo. Possibilitando, com isso, uma ampliação de conhecimento dessas crianças, para que conheçam e brinquem com uma diversidade de brincadeiras. Parece uma situação simplista, mas, nessa ação, ampliamos saberes dos alunos, trazemos experiências inéditas, pois sabemos que, muito dificilmente, nessa classe social em que estamos atuando, ter-se-ia oportunidade de ampliar esse conhecimento. Sabemos que, ao incluir esses conhecimentos, deslocamos antigos e ultrapassados conteúdos que muitas vezes reforçam pressupostos, crenças e valores que regiam essas práticas.

Percebemos que as professoras se mantêm em busca de possibilidades para fazer valer aos estudantes as experiências e propostas pensadas para esse currículo coletivo e colaborativo, e corroboramos essa intencionalidade. Ampliamos essa reflexão para a criança real, com a curiosidade e inventividade pontuadas por elas, mas também com seus medos, não engajamento, dificuldades sociais vindas do momento de pandemia vivido, valores e expectativas de suas famílias, que divergem e querem manter as forças hegemônicas com resistências e até impedimentos, e, não podemos deixar de incluir, a dimensão administrativa do colégio, que busca resultados e muitas matrículas. Portanto, é imperativo que haja uma compreensão nítida da realidade e uma consciência profunda das influências das opressões e do colonialismo sobre nós, a fim de viabilizar qualquer forma de transformação em nosso contexto.

⁵ Mancala é um jogo de tabuleiro que possui um papel importante em muitas sociedades africanas e asiáticas, comparável ao do xadrez no ocidente.

A partir da análise de conteúdo do texto e das entrevistas com as professoras-autoras, podemos destacar os seguintes conteúdos presentes no discurso das três profissionais: confronto com preconceitos e desigualdades, respeito à diversidade, representatividade e reconhecimento da diversidade cultural presente na linguagem.

Considerações Finais

Iniciamos as análises trazendo a compreensão do sofrimento ético-político (Sawaia, 1999) no contexto do ambiente de trabalho em uma escola da rede privada, como forma de abrir caminho para o desenvolvimento de práticas organizacionais mais inclusivas e justas, visando fomentar a conscientização e mudanças no currículo elaborado. Destacamos o processo de escrita coletiva do texto analisado como um processo de escrevivência (Evaristo, 2020) feminina, a partir da ideia de que a imersão na narrativa das professoras se revela como uma ferramenta poderosa para analisar e compreender as jornadas pessoais e profissionais de cada indivíduo envolvido.

Além disso, esse processo de escrever para reviver o que foi desenvolvido pode desvendar características distintas das experiências em contextos socioculturais, promovendo reflexões sobre as práticas e, possivelmente, a exploração de novas possibilidades e espaços criativos. Corroboradas por Evaristo, “cada um emite a sua própria voz que, ao ressoar, deixa de ser única, para se tornar fala coletivizada” (Evaristo, 2011, p. 163-164).

Destacamos então que o currículo não pode negligenciar as condições da nossa sociedade. Deve capacitar os indivíduos a envolver-se de maneira crítica com os eventos históricos e sociais, permitindo uma libertação mediante a conscientização. Essa educação não apenas encoraja a crítica que denuncia, mas também aquela que anuncia e promove mudanças positivas. Por isso, precisamos questionar por que uma determinada forma de coletividade social existe, como ela é sustentada e quem obtém vantagens com ela (Apple, 1982).

Empreendemos esforços na análise dos espaços propiciados para a abordagem das identidades e das dinâmicas de poder, tendo

como meta identificar oportunidades de transpor as barreiras das desigualdades (Walsh, 2020). Buscamos identificar como o currículo elaborado se direciona à expansão do conhecimento e à vivência democrática, em um processo de desencapsulação (Liberali, 2015), para formar indivíduos que, ao refletir sobre as desigualdades, também possam engajar-se na luta contra elas.

A partir desses conceitos, fizemos uma análise de conteúdo de como essas docentes se apresentaram nesse lugar de coautoria de um currículo. Dessa forma, procuraram-se evidências de em que grau essas professoras-autoras propuseram transformações no sentido de construir um currículo atento às demandas da realidade. Como as interações ocorridas incorporaram uma prática reflexiva e crítica em prol de uma educação transformadora.

Liberali (2022) destaca, “pensar a educação, não de forma ingênua, mas com proposta de um real engajamento com a vida e com sua transformação por meio do processo praxiológico que é compreendido como uma possível forma de educar para o Bem Viver” (2022, p.127). Essa proposta de elaboração de material didático, por professoras que estariam atuando posteriormente como responsáveis por turmas, mesmo em um locus privilegiado – a rede privada –, mantém a busca por uma educação que intenciona alcançar a melhoria da sociedade.

Entendemos que as ações dessas profissionais, para esse objetivo, são trazer para esse contexto discussões sobre a vida como ela é, sobre o mundo como se apresenta – injusto, desigual, racista e com outras mazelas maiores. Retirar essas crianças dessa redoma em que vivem, desse espaço de privilégios históricos e socialmente construídos, pode colaborar com alguma mudança social, política e inclusiva.

Não é fácil, contudo, seguindo uma sugestão poética, ritmada e alegre de Dona Ivone Lara (compositora), “alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho” e, nessa mesma cadência, potente e alegre, chegando devagarinho e buscando transformações, houve buscas por brechas e fissuras no currículo, nas práticas didáticas, nas escolhas e conversas literárias com os estudantes.

Todos os esforços empreendidos foram direcionados a uma criança que está sendo moldada para o mundo. Nesse contexto, emerge a essência fundamental: a educação é intrinsecamente

ligada à natalidade, ao fato de que seres humanos nascem para o mundo, como salientado por Arendt (2016). Assim, surge a reflexão: em que mundo desejamos que essas crianças vivam e que tipo de indivíduos estamos formando? Esta é, sem dúvida, uma responsabilidade imensa que nos impele a uma profunda consideração sobre nosso papel na construção do futuro.

Aqui apresentamos as análises de um material criado para crianças abstratas, interpretações relacionadas ao significado dos textos, um fragmento de uma jornada. É como se tivéssemos capturado apenas uma parte desse voo, não a trajetória completa. Em 2023, encontramos as crianças reais, suas preocupações, angústias e alegrias, e aplicamos esse material concebido. Isso nos confrontou com desafios significativos, como a complexidade e a densidade dos conceitos, em relação às vulnerabilidades dessa fase da vida, metodologias que ainda não estavam alinhadas com os objetivos, e outras questões inerentes ao currículo que foi planejado.

As reflexões aqui apresentadas evidenciam que, apesar das dificuldades, a busca por uma educação mais justa e inclusiva é contínua. A construção de um currículo que acolha as diversidades e prepare as crianças para um mundo mais equitativo demanda empenho, sensibilidade e coragem. É necessário seguir em frente, conscientes de que cada passo, por menor que pareça, contribui para a transformação social e a formação de indivíduos críticos e comprometidos com a mudança.

| Referências

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. **Teachers and texts**. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016. (Col. Debates).

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

EVARISTO, C. **Poemas malungos – Cânticos irmãos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2011. p. 163-164.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Col. Educação e Comunicação, v. 1).

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. São Paulo: Cultura do Bem Viver, 2020.

LIBERALI, F. C. *et al.* A vivência crítico-colaborativa para a superação das opressões. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 54 (esp.), p. 51-61, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/61228>. Acesso em: 05 ago. 2023.

LIBERALI, F. C. *et. al.* Projeto Digit-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolíngua**, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, v. 10, n. 3, p. 2-17, nov./dez. 2015.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de professores: questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

LIBERALI, F. C. **Multiletramento engajado para a prática do bem viver. Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão-SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>.

LIBERALI, F. C. Transforming Urban Education in São Paulo: Insights into a Critical-Collaborative School Project. **DELTA [Internet]**, v. 35, n. 3, p. e2019350302, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350302>.

MARTÍN-BARÓ, I. Para uma psicologia da Libertação. 2. ed. *In*: GUZZO, R. S. L.; LACERDA JR., F. **Psicologia Social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação**. Campinas: Alinea, 2011. p. 101-120.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WALSH, C. Gritos, gretas e sementes de vida: Entreteceres do pedagógico e do colonial. *In*: SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L. C. (Org.). **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 93-120.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO I. Editora Serie Pensamiento Decolonial: Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador, 2013.



CAPÍTULO 3

As tecnologias digitais, o ensino de línguas e a influência das mídias na construção identitária: um olhar decolonial sobre o tema

Francisca de Magalhães Melo
Jamile da Costa Dias
Adriana Maria Soares Dantas Araújo

Eu tenho a impressão que essa circunstância de a gente ter sido encontrado aqui nos trópicos, nos psicotrópicos, e termos sido confundidos pelos portugueses com uma coisa pré-estabelecida que era essa gente que eles chamaram de índios, isso pode durar um tempo, mas eu fico com uma visão que não é isso que vai prevalecer. Que esse embrulho que rolou aqui, esse meio milênio de confusão vai ser outra coisa lá na frente. (KRENAK, 2019a, p.32).

As tecnologias digitais e a construção identitária: considerações iniciais

Neste capítulo, iniciamos com o pensamento de Ailton Krenak, um líder indígena e pensador brasileiro, que desafia a visão histórica e as identidades pré-concebidas dos povos originários do Brasil. Krenak sugere que a confusão cultural que surgiu com a chegada dos portugueses e a subsequente colonização não é um estado permanente, mas sim uma fase que será superada, dando lugar a uma nova compreensão da identidade dos povos brasileiros. Com base nesse pensamento, o capítulo se propõe a explorar como as tecnologias digitais podem influenciar e moldar a construção identitária de aprendizes de línguas, especialmente em um contexto onde a identidade é frequentemente vista como fluida e multifacetada. Investigaremos as maneiras pelas quais as ferramentas digitais oferecem novas possibilidades para expressão,

comunicação e aprendizado, e como isso pode afetar a percepção de si mesmo e do outro no processo de aprendizagem de línguas.

As Tecnologias Digitais (TDs) desempenham um papel crucial na formação da identidade, particularmente em um mundo onde as fronteiras entre o local e o global estão cada vez mais difusas. Mais do que meras ferramentas, as TDs são capazes de criar e recriar novas linguagens, influenciando nosso comportamento e ações enquanto seres humanos aprendizes. Elas são fundamentais para o desenvolvimento e propagação de novas formas de expressão, afetando a evolução da linguagem e a transformação dos espaços. Ao converter linguagem em códigos numéricos, as tecnologias digitais nos permitem remodelar e influenciar a sociedade em que vivemos de maneiras antes inimagináveis.

As linguagens mediadas pelas TDs possibilitam uma nova reconfiguração da escrita e da leitura, antes desenvolvidas em pedras, pergaminhos, folhas de papel, etc., desde a evolução das mídias digitais, a escrita e a leitura tomaram um novo espaço, a tela (Soares, 2009). Essa evolução digital nos leva a refletir sobre a distinção entre língua e linguagem, conforme a perspectiva da Linguística Aplicada, a língua serve como um veículo para a linguagem, a qual é a habilidade inerente ao ser humano, de se expressar e conectar. Assim, as TDs não apenas facilitam a comunicação dentro dos grupos sociais, mas também redefinem os próprios parâmetros dessa comunicação, influenciando a maneira como compartilhamos e construímos conhecimento coletivamente.

Em um mundo cada vez mais digital, é crucial considerar o impacto das mídias na formação identitária de quem aprende novas línguas, a partir de uma visão decolonial, para Quijano (2000), o termo “decolonialismo” emerge do confronto contínuo contra as relações de poder no contexto colonial. Nesse ínterim, a tecnologia digital e o estudo de línguas podem desafiar as dinâmicas de poder herdadas do colonialismo. Essa perspectiva, nos instiga a ver as tecnologias digitais como parceiras na busca por uma educação que fomente a independência em pensar e criar. As interações mediadas por essas ferramentas abrem espaço para uma reflexão profunda sobre linguagem, representatividade e resistência cultural, pilares para o desenvolvimento de aprendizes que sejam críticos e atuantes no mundo.

Assim, é necessário que exploremos essas tecnologias não apenas como meios de comunicação, mas também como instrumentos de expressão cultural e identitária, promovendo uma aprendizagem que respeite e valorize a diversidade e a pluralidade de vozes. Por sua vez, a linguagem digital traz desafios e oportunidades para a formação dos sujeitos, por exemplo, como às redes sociais, mensagens instantâneas e outras plataformas digitais moldam a maneira como nos apresentamos ao mundo e como percebemos os outros.

Nesse íterim, este capítulo propõe uma análise da influência das tecnologias digitais e das mídias na construção da identidade de estudantes de línguas, adotando uma perspectiva decolonial. Investigamos como essas ferramentas podem transformar o ensino de línguas, para refletir e respeitar a diversidade cultural dos alunos, desafiando as perspectivas coloniais e promovendo uma educação linguística mais inclusiva e representativa. Inicialmente, discorreremos sobre a relação entre colonialismo e poder, e como as tecnologias digitais oferecem meios para desafiar estruturas de poder e permitir que os aprendizes articulem suas identidades autênticas.

Prosseguimos com uma análise sobre representatividade e diversidade, investigando o papel das mídias digitais em fomentar uma educação linguística que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e representativa, e discutindo estratégias para assegurar que as vozes de culturas e grupos diversos sejam reconhecidas e valorizadas. Concluímos com uma reflexão sobre Linguagem Digital e Identidade, considerando como a linguagem utilizada nas plataformas digitais influencia a construção da identidade dos indivíduos e explorando os desafios e possibilidades que as redes sociais, mensagens instantâneas e outras formas de comunicação digital apresentam. Enfatizamos a importância de encorajar os aprendizes a engajar-se em uma reflexão crítica sobre, os estudos de línguas e linguagens, representação cultural e resistência nas interações mediadas pela tecnologia.

Identities Digitais: Desafiando o Colonialismo e o Poder na Era Tecnológica

Línguas e linguagens são mais do que meros instrumentos de comunicação, elas são a essência da expressão cultural e identitária de uma sociedade. Carregadas de histórias e tradições, as línguas refletem os valores e as visões de mundo únicas de uma comunidade. Conforme Silva (2019), a língua emerge como resultado da habilidade humana de projetar valores, crenças e desejos nas representações que criamos do mundo, dos outros e de nós mesmos. Para Oliveira (p.54, 2020), a língua, por meio do seu enunciado, não pode ser separada de seu conteúdo ideológico, pois vive e evolui na comunicação verbal. Assim, a língua não é apenas um meio de expressão, mas também uma construção que revela como nos posicionamos e interagimos com o mundo ao nosso redor. Ela é, portanto, um reflexo dinâmico e vivo das múltiplas facetas da experiência humana.

A língua é mais do que um conjunto de regras gramaticais ou um inventário de palavras. Nesse entendimento, Saussure, (1973), ofereceu uma metáfora poderosa para a linguística ao comparar a língua a uma folha de papel: pensamento e som são como os lados frente e verso, inseparáveis um do outro e Chomsky (1978) expande essa visão, argumentando que a competência linguística inata molda a manifestação e compreensão da língua, atuando como o 'papel' que sustenta a união indissolúvel entre pensamento e som. Já para Bakhtin (2016) a língua perpassa os construtos ligados à estrutura linguística convencional e interliga-se com os diferentes estratos sociais, ou seja, a língua é vista como indissociável das práticas sociais nas quais os sujeitos estão imbricados. A preservação de uma língua, portanto, transcende a mera conservação de palavras e regras, é a manutenção da expressão única da mente humana, distintiva de cada comunidade. Ao valorizar a língua e a linguagem, não só abraçamos a complexidade da cognição humana, mas também garantimos a continuidade de nossa rica herança cultural imaterial.

No que tange esses pontos, podemos observar que as políticas coloniais frequentemente buscavam erradicar línguas nativas em favor da imposição da língua do colonizador, um processo que

resultou na perda de valiosos aspectos culturais e identitários. Essas ações tiveram consequências duradouras, como evidenciado pela proibição do Tupi, uma língua amplamente falada entre os indígenas e luso-brasileiros até o século XVIII. Em 1757, o Marquês de Pombal implementou o Diretório Pombalino, que estabeleceu o português de Portugal como a única língua de ensino, eliminando o uso do Tupi ou de qualquer outro idioma indígena. Essa medida visava unificar a língua no Brasil colonial, mas resultou em uma perda significativa para a diversidade linguística e cultural do país. De acordo com Góis e Martins (2019), o Diretório Pombalino foi um instrumento de poder que influenciou profundamente não apenas a língua, mas também a identidade cultural do Brasil, deixando marcas que ainda são sentidas na contemporaneidade.

A erradicação de línguas nativas e a imposição de uma língua estrangeira, como exemplificado pelo Diretório Pombalino, não apenas silenciou vozes indígenas, mas também fragmentou a identidade cultural do Brasil. Hoje, a conscientização sobre a importância de preservar e revitalizar línguas e culturas reflete um esforço para reparar as perdas históricas e fortalecer a identidade nacional. Este movimento de resgate cultural é um passo vital para reconhecer e valorizar a multiplicidade de culturas (Rojo, 2012) é como um legado essencial para as gerações futuras, desafiando o colonialismo e promovendo um diálogo mais inclusivo sobre a identidade brasileira. Na era digital contemporânea, o colonialismo cultural é fortalecido pela globalização e pela predominância de certas línguas na internet, o que representa uma ameaça à diversidade linguística e tende a promover uma cultura mais homogênea. Segundo Mignolo (2005), a colonialidade, que é intrínseca à modernidade, não se limita ao controle de territórios, mas estende-se ao domínio sobre recursos, capital e conhecimento. Mesmo após o fim do colonialismo formal, a colonialidade persiste, influenciando discursos, práticas sociais, artes, cultura e a produção de conhecimento, moldando assim nossas ações e pensamentos sociais, como aponta Martins (2022).

Para a contenção dessas práticas, temos a educação como uma das possibilidades de desempenhar um papel importante na preservação da diversidade linguística, no caso, do Brasil, que possui um mosaico de línguas indígenas, com africanas e da herança

colonial. As políticas linguísticas têm o poder tanto de apoiar quanto de prejudicar esse patrimônio cultural. Quando as línguas são classificadas como minoritárias, podem ser esquecidas em favor das línguas majoritárias, que possuem maior influência econômica. Para Oliveira e Lessa (2022), a educação linguística crítica oferece uma perspectiva aberta para a investigação contínua dos eventos históricos que moldam nossa identidade. Portanto, a “desaprendizagem” de Fabrício (2008), emerge nesse contexto, como uma reflexão crítica à desconstrução de paradigmas, isso se tratando do estudo crítico de línguas e linguagens.

Reconhecemos nossa identidade por meio dos discursos que entrelaçam nossos pensamentos, ações e palavras em resposta aos eventos históricos que vivenciamos. Atualmente, em uma era marcada pelo progresso científico e tecnológico, nosso modo de pensar e viver é profundamente influenciado. Nossa existência é posta em questão, dando origem a interseções identitárias que emergem no discurso. Moita Lopes (2006), nos instiga a refletir sobre como as narrativas configuram nossa percepção de nós mesmos e do mundo que nos cerca, um convite que permanece relevante até hoje.

A educação crítica, conforme discutido por Tílio e Rocha (2024), emerge como um meio promissor para impulsionar mudanças sociais significativas. No entanto, essa abordagem tem enfrentado crescente oposição de grupos dominantes. Esses grupos desqualificam frequentemente o pensamento crítico no âmbito educacional, rotulando-o pejorativamente como uma ideologia comunista ou esquerdista que busca desestabilizar a estrutura social estabelecida, onde os pobres servem aos ricos. Para esses opositores, de uma educação comprometida com a criticidade, a função da educação para os jovens se limitaria ao aprendizado básico de leitura, escrita e cálculo, ignorando o potencial transformador e emancipatório da educação crítica na superação de estruturas opressoras.

No entanto, a inclusão digital e o letramento crítico são fundamentais para a preservação da diversidade linguística e cultural. É importante ressaltar que cada pessoa e comunidade desempenha um papel essencial na valorização da cultura, destacando sua riqueza e a história que é intrínseca à sua língua, elementos cruciais na construção de nossa identidade e na conexão

com o passado. Nesse sentido, o mundo contemporâneo, conforme Martins (p. 205, 2022), “demanda habilidades avançadas de letramento crítico, que envolvem pensamento crítico, análise e interação com uma ampla gama de contextos, considerando a linguagem como de natureza política, devido às relações de poder que ela incorpora”. Assim, a formação crítica visa compreender um mundo plural, repleto de significados, permitindo-nos perceber as coisas para além da maneira como são apresentadas.

Freire (2021) argumenta que a linguagem é uma ferramenta poderosa através da qual tomamos consciência do mundo e de nosso lugar nele, construindo assim tanto o mundo quanto a nós mesmos como sujeitos ativos dentro dele. A educação, nesse sentido, é um processo vital que prepara os alunos a "ler o mundo" de maneira crítica, possibilitando sua transformação. Em uma era de globalização, onde as fronteiras geográficas são transcendidas, a importância da língua na construção da identidade – individual ou coletiva – é amplificada. As identidades contemporâneas são moldadas não apenas dentro das fronteiras nacionais, mas também pelo fluxo constante de informações e pela comunicação que atravessa as barreiras culturais, desafiando as noções tradicionais de identidade e pertencimento.

Desse modo, a fluidez linguística contemporânea nos convida a ponderar sobre o papel crucial que cada indivíduo e a sociedade na totalidade desempenham na salvaguarda da diversidade cultural e da herança linguística. É essencial equilibrar essa preservação com as vantagens oferecidas pelas mídias digitais. Seguindo o pensamento de Arendt (2001), reconhecemos que a liberdade humana se expressa através da nossa habilidade coletiva de agir e tomar decisões conjuntas sobre nosso destino compartilhado. Essa responsabilidade mútua é fundamental: ao fazermos escolhas em conjunto, asseguramos não somente nossa liberdade, mas também a perpetuação e o enriquecimento do nosso patrimônio cultural e linguístico para as gerações vindouras.

Levando-se em consideração esses aspectos, em um mundo cada vez mais conectado, a valorização de todas as línguas e culturas no espaço digital é essencial. A internet, carregada de multilinguagem, não apenas resiste à homogeneização, mas também promove um ambiente inclusivo e representativo. Ela abre portas para mercados

emergentes, permitindo que negócios locais alcancem uma audiência global e fortaleçam as economias locais. Além disso, empodera comunidades minoritárias, dando voz às suas perspectivas e valorizando suas identidades culturais. Desafiar o colonialismo e o poder na era tecnológica significa reconhecer e celebrar a diversidade linguística e cultural, construindo uma internet verdadeiramente global e democratizada. Dando continuidade, veremos o impacto significativo das mídias digitais na aprendizagem de línguas e na promoção de uma sociedade mais inclusiva.

Representatividade e diversidade: o Impacto das Mídias Digitais na Educação Linguística

Em um mundo onde as fronteiras digitais tornam-se cada vez mais fluidas, a representatividade e a diversidade emergem como pilares fundamentais na construção de uma educação linguística que ressoa com a realidade multifacetada dos aprendizes. As mídias digitais, com seu alcance global e capacidade de conectar culturas, têm o poder de moldar não apenas como nos comunicamos, mas também como nos vemos e somos vistos pelos outros.

Nesse contexto, a cultura digital emerge como um espelho da nossa busca incessante por conexão e liberdade, refletindo a capacidade de unir indivíduos ao redor do mundo global. No caso de Bauman (2015), que discute a cultura como um vetor de mudança e integração, examina a cultura sob uma perspectiva globalizada e argumenta que a proximidade entre pessoas não é mais medida por distâncias físicas, mas pela rapidez com que podemos nos comunicar. Pois, um simples clique nos conecta instantaneamente a qualquer pessoa, em qualquer lugar. A troca de *tweets*, por exemplo, ocorre em questão de segundos, ilustrando a agilidade e a efemeridade das conexões atuais. Essa nova realidade, analisada por Bauman, ressalta a cultura digital como um campo fértil para transformações sociais, onde a velocidade da comunicação redefine as relações humanas e até mesmo a identidade.

Portanto, a interação com diferentes culturas e línguas através das mídias digitais não apenas enriquece o processo educacional, mas também amplia a compreensão dos alunos sobre suas próprias identidades. Conforme Frank e Conceição (2021), é essencial

reconhecer e valorizar a multiplicidade de vozes e experiências que os alunos trazem para a sala de aula. Isso permite que eles vejam a língua não como um conjunto rígido de regras, mas como um meio vivo e dinâmico de expressão pessoal e cultural. À medida que os alunos exploram e interagem com essa diversidade, eles desenvolvem uma maior consciência de si e do mundo ao seu redor, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e representativa.

As redes sociais, indubitavelmente, revolucionaram a maneira como os jovens constroem e expressam suas identidades. A capacidade de compartilhar informações pessoais e interagir com uma vasta rede de contatos oferece uma nova dimensão à formação da identidade. No entanto, é crucial reconhecer que, embora essas plataformas digitais possam ser ferramentas poderosas para a autoexpressão e o aprendizado, elas também podem ter efeitos adversos. O uso excessivo pode levar à distorção da realidade e à pressão para se conformar a padrões sociais muitas vezes inatingíveis, o que pode ser prejudicial ao bem-estar dos formandos.

Porém, a educação tem um papel fundamental nesse contexto. Como apontado por Rojo (2012), o ambiente escolar pode ser transformado em um espaço propício ao desenvolvimento do letramento crítico. Isso envolve ensinar os alunos a se tornarem analistas críticos da informação que consomem, corroborando-os a entender e utilizar uma metalinguagem que lhes permita ir além da superfície do conteúdo digital.

No entanto, é importante notar que o universo digital está em constante evolução, apresentando novos desafios e conceitos. Santaella (2021) argumenta que, apesar das novas facetas que surgem, o que encontramos no universo digital ainda se enquadra no conceito de cibercultura. Agora, esse universo digital está evoluindo para novas roupagens, como o Big Data, algoritmos de inteligência artificial e a recente tendência da dadificação.

A dadificação, segundo Santaella (2021), ocorre quando as mídias sociais e plataformas de comunicação são utilizadas por empresas e agências governamentais para coletar dados sobre comportamentos humanos. Esse fenômeno, para a pesquisadora, é muitas vezes visto como uma nova forma de capitalismo de dados e vigilância, que pode ser comparado metaforicamente a uma

"religião" disfarçada, devido à sua onipresença e influência na sociedade.

Para promover um ambiente digital saudável e equilibrado, é essencial haver uma conscientização sobre essas questões e um esforço coletivo para mitigar os impactos negativos. Isso inclui a promoção de um uso consciente e responsável das redes sociais, bem como a implementação de políticas e práticas educacionais que fomentem o pensamento crítico e o letramento digital entre os formandos. Com essas medidas, podemos aspirar a um futuro onde a tecnologia serve ao desenvolvimento humano de maneira positiva e sustentável.

Segundo Morin (2015, p. 17), “somos incessantemente ameaçados de nos enganar, sem que saibamos disso”. Segundo o Sociólogo e filósofo, surge a necessidade de introduzir o conhecimento por toda a vida escolar dos indivíduos. Não se trata apenas de introduzir conhecimentos quantificados e fragmentados, como ler e escrever, ou conhecimentos básicos úteis da História, da Geografia e das Ciências Sociais. É essencial introduzir uma cultura de base que implique compreender o que é o conhecimento e não apenas os conhecimentos. Dessa forma, os indivíduos poderão desenvolver uma visão crítica e reflexiva, capaz de integrar e contextualizar os saberes, promovendo uma educação mais completa e significativa.

Portanto, é essencial que a educação não se limite a transmitir informações isoladas, mas que promova uma compreensão profunda e integrada do conhecimento. Isso envolve ensinar os alunos a refletirem sobre o processo de construção do conhecimento, a questionarem e a analisarem criticamente as informações que recebem. Mayer *et al.* (2020) destaca a importância da pedagogia participativa nesse contexto, enfatizando que ela permite que as vozes dos estudantes e membros da comunidade sejam ouvidas na esfera pública. Além disso, ressalta a necessidade de preservar digitalmente o patrimônio cultural local, garantindo seu acesso livre e irrestrito. Somente assim, poderemos formar indivíduos capazes de navegar pela complexidade do mundo contemporâneo, conscientes das limitações e possibilidades do saber humano.

Linguagem Digital e Identidade: Influência na Formação do “Eu” e o papel da língua como veículo de cultura e identidade

É certo que a linguagem digital influencia, como visto nas seções anteriores, a construção das identidades e a formação social dos seres humanos enquanto atuantes e sujeitos imbricados no universo tecnológico que nos cerca. Nessa perspectiva, a linguagem digital e os sentidos empregados à identidade se relacionam, pois é por meio do discurso, em suas diferentes facetas, que o “Eu” se molda e se transfigura.

Segundo Bastos e Ribeiro (2020, p. 809), “[...] as representações identitárias são (re)construídas discursivamente e (re)veladas enunciativamente”, isto é, os processos acerca das identidades se configuram por meio dos discursos, os quais fazem parte do cotidiano enunciativo dos falantes pertencentes a uma comunidade linguística. Desse modo, ao inter-relacionar com o contexto digital, os diálogos e trocas de informações construídos por meio das mídias, como nas redes sociais, ou em fóruns *onlines* de discussões, por exemplo, podem constituir alguns dos atos discursivos produzidos na esfera tecnológica digital.

Nas palavras dos autores supracitados, “[...] quando falamos de identidade, estamos invocando um princípio de categorização subjetiva que se dá a partir da relação com o outro em um conjunto de crenças e valores (representações sociais), construídas a partir das práticas sociais da linguagem” (Bastos; Ribeiro, 2020, p. 815). Nesse sentido, o processo identitário perpassa o “Eu” e relaciona-se com os “Outros”, pois é por meio dessa relação interacional e dialógica que as representações identitárias são formadas.

Nesse contexto, muitas são as possibilidades de associar a linguagem digital à língua, enquanto constituída de culturas e identidades, uma vez que barreiras linguísticas foram rompidas por meio do acesso à internet. Dessa forma, os diferentes dispositivos móveis conectados à internet e as redes sociais permitiram que pessoas de diferentes partes do mundo se comunicassem instantaneamente, independentemente das limitações geográficas ou linguísticas.

Além disso, a criação de ferramentas para auxiliar o ensino de línguas tornou-se fortemente propagada por meio das TDs, como o

caso dos tradutores automáticos, dicionários *onlines* ou aplicativos de idiomas, como o *Duolingo*, trouxeram novas perspectivas e auxiliam na comunicação e no ensino-aprendizagem de diferentes idiomas. Um exemplo é o *Google* tradutor, um dos recursos de tradução utilizados pela grande maioria da população, é uma das plataformas que mais inclui uma diversidade de línguas, inclusive línguas africanas.

Nas palavras de Santana (2012, p. 49), “a língua, enquanto fator eminentemente social, é fortemente caracterizada por aspectos culturais e por eles influenciada [...]”, ou seja, a língua de uma nação é carregada de aspectos culturais, envolvendo os sujeitos pertencentes a esta nação nos diferentes âmbitos da sociedade. Ademais, é por meio da língua que as culturas e identidades de outras nações se misturam para tornarem mais próximas uma das outras, como o caso das regiões fronteiriças.

Nesse ínterim, ao considerarmos o cenário tecnológico mundial, as línguas, as culturas e as identidades aproximaram-se, não em um contexto geográfico, mas em um contexto digital, pois por meio dele as pessoas puderam interagir e estarem mais conectadas com o *outrem*. Assim, a língua é a chave que conecta todos em todos os lugares do mundo.

Para Matuck e Meucci (2005, p. 160), com o advento da internet e dos dispositivos de comunicação, “os processos de construção identitária vêm ganhando uma nova forma. Ao disponibilizar um lugar no ciberespaço, a rede possibilita a um número maior de pessoas a oportunidade de se relatar, garante maior liberdade de mostrar ou construir a própria identidade”. Desse modo, com o meio digital e com a criação das redes sociais, como o *Instagram*, *Facebook*, entre outras, os indivíduos puderam construir novas identidades e reconstruí-las ao passo da evolução dos recursos possibilitados pelas TDs.

Com essas redes de interação *online*, as pessoas tornaram-se mais multimodais, no sentido de agregar novas caricaturas as suas imagens, mesclando *gifs* com emojis, vídeos interativos, ressignificando a sua própria imagem, enquanto usuário das TDs e imbricado em uma sociedade dialógica e constituída de múltiplas linguagens e culturas.

Além disso, esses usuários passaram a ter um cuidado maior com a sua imagem pessoal veiculada por esses canais, tanto por um lado estético como também de privacidade. Dessa forma, o “Eu” forma-se constantemente a partir do momento em que se encontra vinculado a situações diversas, como imerso nas mídias digitais.

Diante disso, a linguagem digital e a identidade estão interligadas, uma vez que possibilita novas caracterizações para as identidades formadas pelo “Eu” e pelo “Outro”, pois é na relação de alteridade que conseguimos nos enxergar enquanto indivíduos sociais. Dessa maneira, é pela língua que formamos representações identitárias distintas. Logo, perante o exposto, na próxima seção apresentamos o método e a discussão proposta por este trabalho.

Método e discussão

Na interseção entre tecnologia, língua e linguagem, uma nova fronteira se desdobra, delineando o contorno entre identidade e expressão. Este estudo, ancorado em uma metodologia que explora a influência das tecnologias digitais na construção identitária de aprendizes de línguas, conduz uma análise crítica da percepção, produção e interpretação de conteúdos em mídias digitais. Por meio de uma revisão bibliográfica, observa-se como práticas decoloniais podem moldar a interação com plataformas e textos online. A linguagem gerada no ambiente digital transcende a mera competência linguística, atuando ativamente na formação de identidades num mundo interconectado.

A tradução e a interconexão entre diferentes plataformas digitais potencializam a popularidade de websites, expandindo seu alcance e impacto informativo. Essa dinâmica não só promove a disseminação cultural, mas também pode moldar as ideias dos usuários de maneiras que tanto emancipam quanto restringem. Segundo Matuck e Meucci (2005, p. 160), “com o advento da internet e dos dispositivos de comunicação, os processos de construção identitária assumem novas formas. A rede, ao oferecer um espaço no ciberespaço, permite que mais pessoas tenham a oportunidade de narrar-se, proporcionando maior liberdade para revelar ou construir suas próprias identidades”.

Portanto, a capacidade de um site de oferecer conteúdo em múltiplos idiomas é um indicativo poderoso de seu alcance global e compromisso em conectar pessoas de diferentes culturas, permitindo o acesso a informações e serviços independentemente da barreira linguística. Ao pesquisar sobre os sites com maior número de idiomas, encontramos no endereço digital, a página: “<https://www.bureauworks.com/pt>”, trazendo uma lista de sites mais traduzidos do mundo, conforme figura 1:

Figura 1 – Os sites mais traduzidos do mundo

Os sites mais traduzidos do mundo:[pt-br]:

Testemunhas de Jeová 1.030 Idiomas

Wikipedia 300 Idiomas

Google 164 Idiomas

Apple 125 Idiomas

Facebook 101 Idiomas

Fonte: <https://www.bureauworks.com/pt>

A tradução linguística aumenta a acessibilidade e popularidade dos sites, expandindo seu alcance informativo. Isso não só promove a disseminação cultural, mas também influencia os usuários com ideias que podem libertar ou limitar. Segundo Mayer et al. (2020), a mudança social ocorre por meio de práticas pedagógicas ligadas às mídias, e a verdadeira popularização das tecnologias se dá com o consumo coletivo. Superar as barreiras de acesso às tecnologias digitais pode começar nas escolas e universidades públicas. Criando um circuito pedagógico que construa e redistribua conhecimento, é possível progredir nessa direção. Sites multilíngues são um exemplo dessa dinâmica, permitindo que mais indivíduos participem do intercâmbio global de informações e conhecimento.

Desse modo, a diversidade linguística em plataformas digitais e materiais de organizações, como as Testemunhas de Jeová, amplia o acesso e promove a troca cultural. Da mesma forma, plataformas como *Wikipedia*, *Google*, *Apple* e *Facebook*, ao valorizarem

múltiplos idiomas, não só alcançam um público mais amplo, mas também fomentam um diálogo cultural enriquecedor. Esses espaços virtuais superam barreiras linguísticas, facilitando o fluxo de conhecimento e ideias, o que reforça a compreensão e cooperação global. Silva (2019) vê a linguagem como um espelho da habilidade humana de conferir significados, enquanto Oliveira (2020) ressalta a carga ideológica inerente à linguagem, apontando que a comunicação vai além da simples troca de informações, refletindo valores culturais e sociais.

A comunicação e a representatividade dos povos indígenas no Brasil têm se transformado significativamente. A Rede Xingu+, por exemplo, é uma iniciativa que reflete essa mudança, atuando como uma plataforma para comunicadores indígenas expressarem suas vozes e defenderem seus territórios. Essa evolução na comunicação é um contraponto ao Diretório Pombalino, que no passado impôs a língua portuguesa sobre as línguas indígenas, afetando a identidade cultural dos povos originários. Hoje, esforços de preservação e revitalização de línguas e culturas indígenas são fundamentais para corrigir esses danos históricos e reforçar a identidade nacional, como destacado por Góis e Martins (2019).

Iniciativas como a proclamação do decênio de 2022-2032 pela UNESCO como a Década das Línguas Indígenas (IDIL 2022-2032) são fundamentais para a documentação e fortalecimento das línguas indígenas, enriquecendo a diversidade cultural brasileira. Essas medidas estão em consonância com as ideias de Rojo (2012), fomentando um diálogo inclusivo e a valorização da diversidade cultural. Tais esforços desafiam as consequências do colonialismo e contribuem para a formação de uma identidade brasileira mais diversificada e representativa, destinando às futuras gerações um patrimônio cultural mais amplo e inclusivo.

As inovações tecnológicas na esfera digital, incluindo a internet e as plataformas de mídia social, exercem uma influência substancial no domínio do ensino de idiomas. Essas tecnologias contribuem de várias maneiras significativas, conforme delineado a seguir. Primeiramente, a disponibilidade de recursos diversificados mediante plataformas online amplia o escopo do material didático acessível aos estudantes, abrangendo desde vídeos e podcasts até artigos e e-books. Esta variedade enriquece a experiência de

aprendizagem, tornando-a mais dinâmica e interativa. Além disso, as ferramentas de comunicação digital, como chats, fóruns e videoconferências, oferecem aos alunos oportunidades de praticar idiomas em um contexto de imersão, interagindo com falantes nativos e outros aprendizes.

A plataforma Duolingo, ao oferecer acesso gratuito e personalizado ao aprendizado de idiomas, desempenha um papel significativo na democratização da educação linguística. A metodologia baseada em jogos e a personalização por meio de inteligência artificial podem contribuir para uma experiência de aprendizado mais inclusiva e motivadora, que respeita o ritmo individual de cada usuário. Isso pode influenciar positivamente a identidade dos aprendizes, permitindo-lhes não apenas adquirir uma nova língua, mas também explorar diferentes culturas e perspectivas de forma autônoma e lúdica.

Figura 2 – site do aplicativo Duolingo



Fonte: <https://www.duolingo.com/>

Adotando uma perspectiva decolonial, o Duolingo pode ser visto como uma ferramenta que desafia as estruturas tradicionais de ensino de idiomas, que muitas vezes são centradas em métodos ocidentais e excludentes. Ao possibilitar que pessoas de diversas origens tenham acesso ao aprendizado de idiomas, a plataforma pode ajudar a promover uma visão mais plural e menos hierarquizada do conhecimento linguístico. Além disso, ao integrar o *Duolingo for Schools*, a plataforma apoia formadores na criação de

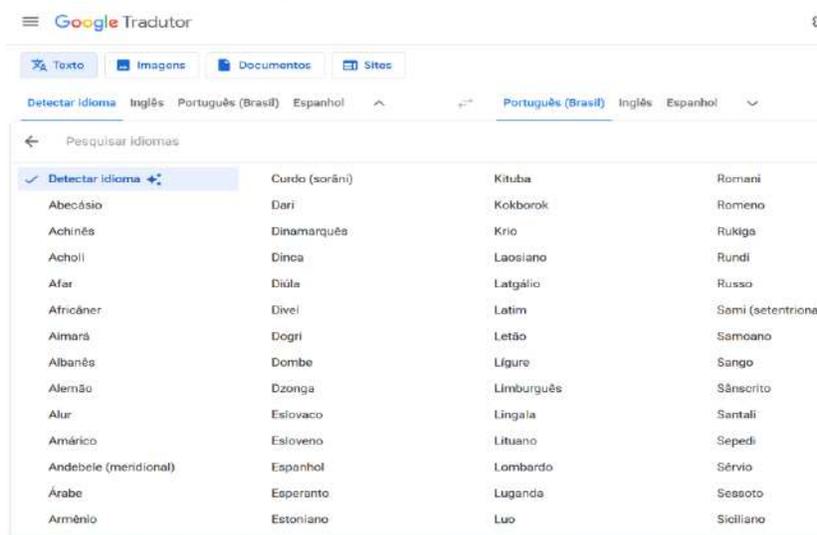
ambientes de aprendizagem mais colaborativos e adaptativos, que reconhecem e valorizam a diversidade cultural e linguística.

Figura 3 – site do aplicativo Duolingo for Schools



Fonte: <https://www.duolingo.com/>

Figura 4 – site Google Tradutor



Fonte: <https://translate.google.com.br/>

Outra plataforma a ser analisada temos a tradução automática, exemplificada por ferramentas como o Google Translate, desempenha um papel crucial ao tornar textos em diferentes idiomas acessíveis, superando barreiras linguísticas e expandindo o

acesso dos alunos a uma gama mais ampla de informações. Esses avanços demonstram o potencial das tecnologias digitais para transformar e enriquecer o ensino e a aprendizagem de línguas.

Outra preocupação que ocorre atualmente, são os discursos nas redes sociais, conforme apontado por Bauman (2015), revela uma tensão entre autenticidade e manipulação, refletindo a complexidade da modernidade líquida e seu impacto no individualismo. Este fenômeno é amplificado pela natureza das redes sociais, que frequentemente servem como plataformas para a disseminação de narrativas falsas e a distorção de fatos, contribuindo para a polarização ideológica. Tílio e Rocha (2024) sugere que, apesar da resistência de grupos dominantes, o pensamento crítico pode ser um instrumento valioso para promover mudanças sociais. No entanto, a desqualificação deste pensamento por tais grupos, rotulando-o como ideológico, destaca a luta pelo poder na definição de narrativas educacionais.

Moita Lopes (2006) encoraja a reflexão sobre o impacto das narrativas na autopercepção e na visão de mundo. A abordagem de Rojo (2012) sobre o letramento digital crítico, juntamente com a ideia de "desaprendizagem" de Fabrício (2008), propõe uma análise crítica da desconstrução de paradigmas previamente estabelecidos. Essa perspectiva é ampliada pela influência das tecnologias e mídias na formação da identidade dos aprendizes de línguas. Uma abordagem crítica revela como as estruturas de poder, frequentemente reforçadas por práticas linguísticas e culturais, são remodeladas e questionadas através das novas modalidades de comunicação.

Por fim, ressaltamos a fulcral da integração crítica das tecnologias digitais no ensino de línguas. Esta abordagem não só desafia os paradigmas educacionais tradicionais, mas também promove uma aprendizagem que é ao mesmo tempo, inclusiva e emancipadora. As práticas educacionais enriquecidas por essas tecnologias contribuem significativamente para o fortalecimento da identidade cultural e o estímulo à cidadania ativa. Conforme destacado por Oliveira e Lessa (2022), é essencial que a educação linguística crítica seja adotada, uma que reconheça e questione os eventos históricos e as dinâmicas contemporâneas que moldam a identidade dos alunos. Dessa forma, preparam-se os aprendizes não

apenas para o domínio linguístico, mas também para uma participação mais consciente e crítica na sociedade global.

Considerações Finais

Neste capítulo, adotamos uma abordagem dialógica para refletir sobre o papel das tecnologias digitais no ensino de línguas. A análise revela um panorama complexo e multifacetado, no qual as mídias podem ser fundamentais na formação da identidade dos indivíduos. Sob uma ótica decolonial, percebe-se que essas tecnologias não só proporcionam maior acesso ao conhecimento, mas também questionam e desafiam as estruturas de poder vigentes. Isso contribui para a promoção de uma representatividade e diversidade ampliadas.

As mídias digitais oferecem plataformas para vozes marginalizadas, permitindo que narrativas diversas sejam ouvidas e valorizadas. Isso é particularmente relevante no ensino de línguas, onde a inclusão de diferentes culturas e perspectivas pode enriquecer o processo de aprendizagem e contribuir para a formação de identidades mais plurais e inclusivas.

No entanto, é importante reconhecer que o uso dessas tecnologias também pode perpetuar desigualdades, se não for acompanhado de uma reflexão crítica sobre suas implicações. A abordagem decolonial nos convida a questionar quem tem acesso a essas tecnologias e como elas são utilizadas, incentivando práticas pedagógicas que promovam a equidade e a justiça social.

Note-se, por fim, que as tecnologias digitais têm o potencial de transformar o ensino de línguas e a construção identitária de maneira significativa. Para que esse potencial seja plenamente realizado, é necessário um compromisso contínuo com a inclusão, a diversidade e a reflexão crítica, garantindo que todos os indivíduos possam se beneficiar dessas inovações de maneira equitativa.

| Referências

ARENDDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 10ª edição/1ª reimpressão, 2001.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo de Bezerra; notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BASTOS, R. L. G.; RIBEIRO, P. B. A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 809–829, 2020. DOI: 10.14393/DL43-v14n3a2020-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47468>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. A língua e a linguagem em três perspectivas. **Linguagens & Cidadania**, 28 dez. 2018. <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/1/pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada In-disciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola. 2008. p. 45-65.

FRANK, H.; CONCEIÇÃO, M. P. Identidade em Linguística Aplicada: em Direção a uma Sistematização Conceitual. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 21, n. 1, p. 11–31, abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Especial, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

GÓIS, M. L. S.; MARTINS, A. M. S. O tupi antigo no português: algumas questões sobre história, identidade e ensino de linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 1, p. 422–440, abr. 2019.

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

MATUCK, A.; MEUCCI, A. A criação de identidades virtuais através das linguagens digitais. **Comunicação Mídia e Consumo**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 157–182, 2008. DOI: 10.18568/cmc.v2i4.41. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/41>. Acesso em: 23 de agosto de 2024.

MAYER, V. et al. Mídia, comunidade e a pedagogia da mudança social. Intercom **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 43, n. 3, p. 239–255, 1 set. 2020.

OLIVEIRA, Grassinete C. A. **Ações crítico-formativas**: formar para transformar os espaços formativos. Ed. Dialética. Belo Horizonte. 2020. 264 p.

PEREIRA, J. V. N. A Influência Das Redes Sociais No Processo De Construção Da Identidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s.d.]. Disponível em: https://www.academia.edu/92381202/A_Influ%C3%AAncia_Das_Redes_Sociais_No_Processo_De_Constru%C3%A7%C3%A3o_Da_Identidade. Acesso em 16/06/2024.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

SANTANA, Joelton Duarte de. Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua - vidas em português. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 47–66, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367>.. Acesso em: 23 de agosto de 2024.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Charles Bally, Albert Sechehaye (orgs.); Albert Riedlinger (col.). 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SILVA, S. B. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. In: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. 250 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.

TEIXEIRA, Wagner Barros. Fluidez transfronteiriça e as funções das línguas espanhola e portuguesa nos entre-lugares amazonenses. In: TALLEI, Jorgelina; TEIXEIRA, Wagner Barros (Orgs.). **Transbordando as fronteiras**: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles. Manaus: EDUA, 2020. 442 p.

UNESCO (2020). **A UNESCO** lança consultas em todo o mundo sobre a elaboração do Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022-2032). Disponível em: <https://pt.UNESCO.org/news/faca-parte-do-planejamento-estrategico>. Acesso: 13 ago. 2024.

SEÇÃO II

**Vento Minuano
Literaturas nas gretas decoloniais:
Outras conexões possíveis**



CAPÍTULO 4

Censura, obscenidade e lesbiandade em Radclyffe Hall e Virginia Woolf: redirecionamentos transviados e decoloniais nas literaturas de Língua Inglesa

Victor Santiago
Yngrida Fernanda Moura da Silva

Primeiras considerações: por que deveríamos ter medo de gênero?

A filósofa estadunidense Judith Butler foi vítima de censura no Brasil. Em 2017, sua participação no evento “Os Fins da Democracia”, realizado na Universidade de São Paulo (USP), provocou manifestações de grupos conservadores da extrema direita, incluindo a queima de um boneco representando a filósofa e a disseminação de campanhas de ódio. Em 2024, neste ano, o lançamento do livro *Quem tem Medo de Gênero?* (2024) também foi alvo de censura devido à capa que retratava uma manifestação antigênero contra Butler¹ em São Paulo. Sob ordem judicial, a Boitempo² foi forçada a recolher todos os exemplares e fazer um novo lançamento com outra capa e contracapa.

Os episódios de censura enfrentados por Butler no Brasil ressaltam a importância dos debates sobre os perigos da censura em sociedades democráticas no que tange ao medo de falar sobre gênero e sexualidade e, certamente, sua interseção com outros marcadores sociais. A censura silencia vozes em dissidência³ e enfraquece a liberdade de expressão e o pensamento crítico, impedindo o livre fluxo de ideias e limitando o debate público. De

¹ Ver: <https://revistaforum.com.br/cultura/2024/7/20/livro-de-pesquisadora-atacad-a-por-bolsonaristas-censurado-em-ao-surreal-162450.html>. Acesso: 25/07/2024.

² Ver: <https://blogdaboitempo.com.br/2024/07/18/muita-gente-tenta-calar-judith-butler/>. Acesso: 20/07/2024

³ Utilizamos “em dissidência”, em vez de dissidentes, pois esses grupos não são identitariamente dissidentes, mas ganham esse epíteto devido às dinâmicas racistas e homotransfóbicas da sociedade.

acordo com a teórica queer Suzanne Luhmann (2018, p. 104), existe uma “paixão pela ignorância e por sua incapacidade de teorizar além da hipótese repressiva”, ou seja, que impede ir além das formações simbólicas construídas como verdades intransponíveis. No caso de Butler, ataques pessoais e simbólicos, como a queima de um boneco, visaram intimidar e criar um ambiente de autocensura, pois os sujeitos atuam na manutenção da ordem discursiva opressora que controlam o que é tido como inteligível nessa ordem. Assim, a censura reforça estruturas opressivas ao silenciar vozes que desafiam normas asfixiantes estabelecidas. A resistência de Butler e da Boitempo, ao denunciar a censura, destaca a necessidade de defender a liberdade de expressão e alerta para os riscos do silenciamento. Esses debates são essenciais para preservar a diversidade de pensamentos e fortalecer a democracia do pensamento crítico (Soares, 2008).

Esse debate coincidentemente foi ao encontro de nossa pesquisa sobre a censura do romance *O poço da solidão* (1928), de Radclyffe Hall, realizada na Universidade Federal do Acre (UFAC), como parte do programa de Iniciação Científica (PIBIC-Cnpq). Já que os objetivos do trabalho estavam desde o início relacionados aos debates da atualidade acerca de gênero e sexualidade, em comparação com obras do início do século XX, tendo a obra de Hall como ponto de partida, uma notícia como essa sobre os ataques que Butler vem sofrendo fez-nos refletir sobre o porquê dessa temática ainda causar tanta abjeção.

Ao estudar como essa obra foi recebida e censurada em sua época, podemos traçar paralelos com a censura e os ataques atuais. Essas reflexões nos levam a reconhecer que, embora os contextos históricos mudem, as resistências e oposições às ideias que desafiam o status quo persistem. A censura de Hall no início do século XX e os ataques a Butler no século XXI revelam uma continuidade de resistência contra discursos que promovem a diversidade e a inclusão. Portanto, é crucial analisar como os argumentos e táticas de censura evoluíram, para melhor combater essas forças retrógradadas no presente.

Além disso, a leitura crítica (Souza, 2011; Soares, 2008; Amorim et al, 2022) de obras literárias históricas nos permite ver as mudanças e os desafios que ainda enfrentamos. Ela nos oferece

uma perspectiva sobre as conquistas do ativismo LGBTQIAPN+ e as áreas onde ainda precisamos avançar. Essa compreensão é vital para educadores, pesquisadores e ativistas que trabalham para promover a igualdade e os direitos humanos (Soares, 2008). O estudo de obras como *O poço da solidão* não é apenas uma exploração literária desconectada de dos embates políticos de seu tempo, mas uma investigação crítica necessária para entender a trajetória e a evolução do pensamento de modo global e principalmente local, levando em consideração o contexto sócio-histórico dos leitores e pesquisadores brasileiros que atuam no ensino de Língua Inglesa. Ao refletir sobre os motivos pelos quais essas temáticas ainda causam tanto incômodo, podemos identificar as raízes do preconceito e trabalhar de maneira mais eficaz para desmantelá-las. Como alerta Luciana Lins Rocha (2020), o ensino de Língua Inglesa (e suas respectivas literaturas) não pode ser descorporificado, focando apenas no ensino de gramática, algo muito comum nas vivências de professores de línguas estrangeiras. É importante refletir sobre as dinâmicas políticas e ideológicas da língua(gem).

A literatura é multidisciplinar e dialoga com diversas esferas do conhecimento (Jouve, 2012), além de ter um papel fundamental na representação, encenação e discussões acerca de temáticas sociais e políticas, dentre as quais pode-se destacar os debates feministas e LGBTQIAPN+ (Souza, 2011; Amorim et al, 2022). No entanto, questões de gênero, sexualidade e orientação sexual, interseccionadas com questões de raça e classe (Collins; Bilge, 2016), além de ainda serem temas tabus na nossa sociedade, evidenciados por diversos casos de LGTBfobia e racismo noticiados diariamente por veículos de informação, continuam a ser tratados como assuntos de “nicho” em currículos de Letras.

Desse modo, inserido no campo dos estudos de gênero e sexualidade e dos estudos decoloniais, o nosso capítulo objetiva refletir sobre “censura” e “obscenidade”, colocando no centro do debate duas obras literárias que abordam a lesbiandade de formas distintas: *O poço da solidão* (1928), de Radclyffe Hall, e *Orlando: uma biografia* (1928), de Virginia Woolf, que não foi censurada. Essas obras, escritas na primeira metade do século XX, contribuem para

prolíficos debates contemporâneos dos estudos queer/transviados⁴ e ajudam a redirecionar/queerificar/decolonizar (Ahmed, 2006; Borba, 2020; Bezerra, 2023) o campo de estudo/ensino de Literatura Inglesa, preenchendo uma lacuna curricular, posto que debates queer/transviados, interseccionados com debates decoloniais, não têm o devido espaço na formação acadêmica de discentes de licenciatura de Letras-Inglês, tal como é o caso do Plano Pedagógico Curricular (PPC)⁵ do curso de Letras-Inglês da UFAC, que relega essas temáticas a disciplinas optativas, que raramente são escolhidas pelos alunos, deixando a cargo dos docentes trabalhar com essas temáticas individualmente, sem que isso seja construído institucionalmente.

Vale ressaltar que debates decoloniais e transviados colocam em xeque a herança colonial, pois oferece uma perspectiva crítica que desafia as narrativas eurocêntricas e colonialistas predominantes. O aparato ideológico da branquitude (Bento, 2022), entendida como uma construção social que privilegia indivíduos racializados como brancos, é sustentada e perpetuada por estruturas de poder e conhecimento que têm raízes profundas no colonialismo. Assim, é importante examinar as formas como o colonialismo e a modernidade ocidental (Mignolo; Walsh, 2018) moldaram não apenas as relações de poder entre diferentes grupos raciais, mas também as próprias concepções de raça e identidade. A partir dessa abordagem, é possível desconstruir as noções de branquitude como norma universal, em intersecção (Collins, Bilge, 2016) com as dinâmicas de gênero e sexualidade, e expor os mecanismos de dominação e exclusão que sustentam essa posição de privilégio.

Logo, estudar obras inglesas, escritas por escritoras brancas, Radclyffe Hall e Virginia Woolf, a partir de uma perspectiva decolonial e transviada, é crucial para entender a branquitude e as normas de gênero e sexualidade. Essas obras desafiam as normas

⁴ Utilizamos 'transviado' que se trata de uma tradução cultural para queer em contexto brasileiro, como propõe Fábio Bezerra a partir da socióloga Berenice Bento.

⁵ PROJETO Pedagógico Curricular do curso de licenciatura em Letras – Inglês. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, Acre, 2019. Disponível: <http://www2.ufac.br/cela/ingles/projeto-pedagogico-curricular/ppc.pdf>. Acesso: 28/07/2024.

de suas épocas, já evidenciando que, mesmo ao falarmos do Norte Global, devemos ter cuidado com generalizações, pois lá também há disputas ideológicas. A marginalização das identidades transviada e a fluidez de gênero devem ser analisadas em perspectivas locais, cultural e historicamente situadas. Ou seja, como professores de Língua e Literaturas de Língua Inglesa, em formação continuada no contexto brasileiro, devemos borrar as barreiras nacionais, pois estas também são construídas. Do contrário, professores de línguas serão sempre silenciados (censurados?), já que suas funções se restringem a ensinar estruturas gramaticais e nada mais. As leituras que fazemos não podem desconsiderar o local de enunciação dos leitores (Street, 2017; Kleiman, 2006; Barbosa, 2024). No contexto brasileiro, marcado por um passado colonial e desigualdades persistentes, essa abordagem crítica ajuda a pôr em xeque estruturas opressivas, a partir do momento que os imperativos construídos como universais são colocados em xeque, tendo seu *modus operandi* revelado.

Antes de partir para uma análise sobre a recepção e censura do livro de Hall, é necessário fazer algumas reorientações críticas, partindo dos estudos decoloniais e queer/transviados.

Estudos Decoloniais e Transviados: alguns redirecionamentos epistêmicos

Em resposta aos ataques que sofreu no Brasil, Judith Butler escreveu o livro *Quem tem medo de gênero?* (2024). Nele, Butler, em sua análise crítica sobre as normas de gênero, destaca a imposição violenta do binarismo de gênero pelas potências coloniais e racistas. Seu estudo revela a profundidade da interconexão entre colonialidade e construções de gênero. Essa perspectiva nos oferece um ponto de partida crucial para discutir a práxis decolonial e a desconstrução das normas de gênero no contexto do Sul Global a partir de narrativas contra hegemônicas do Norte Global.

A crítica às normas brancas de masculino e feminino impostas violentamente durante o escravismo e em sua longa vida após a morte, bem como a imposição colonial do binarismo de gênero, implica que o que é imposto pelas potências coloniais e racistas e por seus

representantes coloniais é o **binarismo de gênero**, não o seu contrário (Butler, 2024, p. 229. Ênfase da autora).

A crítica de Butler à imposição colonial do binarismo de gênero é essencial para compreendermos como a decolonialidade se propõe a desafiar essa lógica opressiva, alinhando-se com os argumentos dos críticos decoloniais Mignolo e Walsh (2018). Esses autores defendem que a decolonialidade emerge como uma resposta aos impasses epistemológicos e ontológicos impostos pela colonialidade, dissolvendo as fronteiras entre teoria e prática. A desobediência epistêmica, nesse contexto, inicia-se pela recusa do binarismo e pela construção de novos paradigmas de gênero que questionem a lógica colonial. A crítica de Butler, por sua vez, sugere que teoria e prática decoloniais são indissociáveis, e que a práxis decolonial só pode ser efetiva se houver uma integração profunda entre teoria e prática social. Assim, a teoria de Butler não apenas oferece uma base crítica, mas também se configura como um guia prático para a decolonialidade, tendo gênero e sexualidade como categorias analíticas centrais.

A desconstrução das normas de gênero, portanto, é uma parte fundamental da práxis decolonial. Ao questionar e dismantlar as normas binárias de gênero impostas colonialmente, não estamos apenas promovendo a justiça de gênero, mas também resistindo à contínua hegemonia colonial. Como sugere María Lugones (2008), ao introduzir o conceito de colonialidade de gênero no contexto latino-americano, a colonialidade não só impôs uma hierarquia racial, mas também uma estrutura rígida de gênero que desumanizou e subjugou mulheres indígenas e negras, desconsiderando suas cosmopercepções⁶. Lugones destaca que o sistema colonial destruiu as complexas relações de gênero das sociedades colonizadas, impondo um binarismo de gênero que serviu aos interesses coloniais. Esse conceito reforça a argumentação de

⁶ De acordo com Susana de Castro, o conceito de “cosmovisão” é de origem alemã, que se refere a uma ideia de percepção global de mundo, sendo, assim, um termo eurocêntrico. Castro, a partir do pensamento da pesquisadora nigeriana Oyèrónkẹ Oyèwùmí, sugere que utilizemos “cosmopercepção” para falar de culturas que não são ocidentalmente orientadas. Ver: CASTRO, Susana. O que é o feminismo decolonial?. In: **Revista Cult**. São Paulo. Ano 23. Edição 262, Edição Kindle, Outubro/ 2020.

Butler, ao evidenciar que o binarismo de gênero não é uma construção natural, mas uma ferramenta de dominação colonial.

Além disso, os construtos ideológicos que colocam o Sul e o Norte Globais em oposição, sem considerar debates situados, operam sob uma lógica colonial eurocentrada (Mignolo; Walsh, 2018). É crucial reconhecer a lógica de controle discursivo que mantém a máquina colonial em movimento, ultrapassando as armadilhas da representatividade, que fazem crer que a decolonialidade se restringe a grupos subalternizados, como os povos indígenas e os países do Sul Global. Incluir vozes do Sul nos debates globais não garante, por si só, que a máquina colonial deixará de operar sob lógicas de opressão. Para efetivar mudanças significativas, é necessário reorientar nossa práxis intelectual, rompendo com pares dicotômicos que sustentam o maquinário colonial. Como reflete a crítica Sara Ahmed, o mundo está estruturado para favorecer direções familiares, moldando nossos corpos a seguir trajetórias pré-definidas pela cultura e geografia. No entanto, ao seguir apenas essas “linhas retas”, perdemos a chance de explorar outros caminhos e outras formas de pensar, que podem nos levar a novas reorientações epistemológicas e ontológicas (Ahmed, 2006).

No campo dos Estudos Tranviados, o linguista aplicado Rodrigo Borba (2020), ao propor uma desorientação queer nos estudos da linguagem, desafia as falsas inteligibilidades, perturbando a ordem natural das coisas e desorientando práticas excludentes. Além disso, Borba questiona o signo queer a partir da proposta da socióloga brasileira Berenice Bento, que sugere uma tradução cultural como “estudos/ativismo transviados”, visando viabilizar desobediências epistêmicas no Brasil (Bento, 2017; Mignolo; Walsh, 2018). Essas reorientações não apenas buscam “conhecer” e criar formas transgressivas do saber, mas sim desvelar as estruturas que definem “por que sabemos o que sabemos?”. A decolonialidade emerge, portanto, como um novo paradigma de pensamento crítico que questiona a aparente essencialidade e transparência dos regimes de saber (Mignolo; Walsh, 2018, p. 5). A ruptura da lógica binária colonial inicia-se com a desobediência epistêmica, desafiando a ideia de que conceitos e práticas existem apenas em oposição. Isso implica dismantelar qualquer construto que

contribua para a manutenção da ordem colonial e opressora, incluindo um questionamento profundo sobre a ficcional superioridade das narrativas do Norte Global, que frequentemente são lidas como blocos homogêneos, ignorando as disputas internas nesses contextos.

Portanto, na próxima seção, exploraremos as dinâmicas discursivas envolvendo a censura do romance de Hall em 1928, na Inglaterra. Analisaremos também o romance *Orlando*, de Virginia Woolf, com o objetivo de mostrar como essas duas autoras abordavam as questões de gênero e sexualidade de maneiras distintas. Considerando que essas obras são frequentemente abordadas em cursos de Literaturas de Língua Inglesa no Brasil, uma leitura situada e decolonial nos ajudará a compreender que professores de língua inglesa não podem ignorar (como os sistemas de educação frequentemente fazem) as matrizes ideológicas presentes tanto em suas pesquisas quanto nas salas de aula. Ser um professor decolonial e transviado implica abordar de forma crítica obras construídas como canônicas, desconstruindo os imperativos de opressão e promovendo uma práxis verdadeiramente transformadora.

Radclyffe Hall e Virginia Woolf: censura e lesbiandade no Norte Global

O romance *O poço da solidão*, escrito pela poeta e romancista inglesa Radclyffe Hall (1880-1943) e publicado em julho de 1928, é atualmente considerado um clássico da literatura queer do século XX, especialmente por revolucionar a literatura sáfica com a representação da “lésbica máscula”. Entretanto, nos primeiros anos após seu lançamento, a obra não foi recebida da mesma maneira devido às suas temáticas polêmicas e consideradas obscenas. O romance narra a vida e as tribulações de Stephen Gordon, uma garota que, assim como a própria Hall, nasceu em uma família aristocrática da era vitoriana no Reino Unido e enfrenta grande dificuldade em se conformar às expectativas sociais sobre o gênero feminino e a categoria mulher, pois desde a infância, Stephen se identifica mais com elementos considerados masculinos. A obra retrata a busca de Gordon por aceitação pessoal e social, além de

sua angústia ao não compreender por que nasceu “invertida” e implorar pelo direito à existência (Parkes, 1994; Doan, 2001).

Em resposta a essa narrativa, Hall enfrentou duras críticas na imprensa britânica, destacando-se o editor do jornal *The Sunday Express*, James Douglas (1867-1940), que em 19 de agosto de 1928, publicou um artigo intitulado “A Book That Must Be Suppressed”, onde expressa sua indignação com o conteúdo lésbico do romance. Douglas argumenta que o livro deveria ser proibido devido às suas representações consideradas moralmente subversivas e prejudiciais. A repercussão dessa crítica contribuiu significativamente para o debate sobre censura e moralidade na literatura, colocando *O poço da solidão* no centro de uma controvérsia que ainda ressoa nos estudos de gênero e literatura (Imagem 1).

Eu preferiria dar a um menino saudável ou à uma menina saudável um frasco de ácido cianídrico do que este romance. O veneno mata o corpo, mas o veneno moral mata a alma. Este livro deve ser retirado imediatamente. . . Apelo ao Ministro do Interior para colocar a Lei em ação (Douglas, 1928, apud Doan; Prosser, 2001, p. 38).⁷

Após a publicação de seu artigo, James Douglas convocou o Ministro do Interior, Visconde George Cave (1856-1928), para iniciar um processo jurídico contra a obra de Hall. No entanto, as críticas e controvérsias resultaram em um aumento global na procura pelo romance, levando à apreensão de diversas cópias do livro. Consequentemente, *O poço da solidão* foi levado a julgamento sob a Lei de Publicações Obscenas de 1857, que visava censurar obras consideradas contrárias à moral e ética da sociedade inglesa da época. A definição do que constituía obscenidade era nebulosa, resultando em inúmeras críticas de artistas ingleses.

⁷ No original: “I would rather give a healthy boy or a healthy girl a phial of prussic acid than this novel. Poison kills the body, but moral poison kills the soul. The book must at once be withdrawn... I appeal to the Home Secretary to set the law in motion.”. Tradução nossa.

romance irrelevante e decidiu banir a obra em 16 de novembro de 1928 (Imagem 2).

Imagem 2 - Recorte do jornal The Scotsman

NOVEL BANNED.

“THE WELL OF LONELINESS.”

WOMAN AUTHOR'S DEFENCE.

As announced in our late editions yesterday, the publishers, Jonathan Cape (Limited), have stopped publication of Miss Radclyffe Hall's much discussed book, "The Well of Loneliness."

The Scotsman, 1928⁹

Um dos temas abordados no romance é a inversão sexual, uma teoria de sexólogos do século XX que acreditavam que gays e lésbicas eram “invertidos sexuais”, pessoas que pareciam fisicamente masculinas ou femininas por fora, mas sentiam internamente que eram do sexo anatômico “oposto”, de acordo com a visão binária de gênero (Doan, 2001). Um dos pioneiros dessa teoria foi o médico e psicólogo britânico Havelock Ellis (1859-1939), que chegou a ganhar a publicação de seu comentário sobre O poço da solidão na primeira edição publicada da obra, visto que Hall era uma grande admiradora de seu trabalho.

Li O poço da Solidão [The Well] com grande interesse porque – não falando nas suas qualidades admiráveis como um romance escrito com absoluta arte – possui uma significação psicológica e sociológica sobremaneira notável. Tanto quanto eu saiba, é o primeiro romance inglês que apresenta numa forma totalmente sincera e tenaz um dado

⁹ Fonte: <https://blog.britishnewspaperarchive.co.uk/2020/06/15/the-well-of-loneliness/>. Acesso em: 30 Jul. 2024

aspecto particular da vida sexual, conforme é encontrada hoje entre nós. A relação de certas pessoas – que, conquanto diferentes dos demais seres humanos, não raro apresentam o mais alto caráter e as melhores aptidões – com a sociedade quase sempre hostil em que se movem, apresenta problemas difíceis e ainda não solucionados. As situações pungentes que isso desperta são aqui tratadas tão vivazmente, e ainda assim com uma completa ausência de ofensa e escândalo, que podemos colocar o livro de Radclyffe Hall num alto nível de distinção (Ellis, 1928 apud Doan; Prosser, 2001, p. 35).¹⁰

É importante notar que Ellis, mesmo elogiando a obra, utiliza expressões como “diferentes dos demais seres humanos” para se referir à lesbianidade da protagonista Stephen Gordon. Isso revela uma tentativa de separar os “invertidos” da sociedade, tratando-os narrativamente como aqueles que estão fora dos padrões considerados “normais” para a época. Dessa forma, quando a protagonista implora pelo direito de existência, isso é visto pela acusação como um ultraje, pois, segundo eles, os “invertidos sexuais” não podem ser parte da sociedade, já que são considerados “anormais” e fora das expectativas da performatividade de gênero e sexualidade (Butler, 2017; Borba, 2020; Lewis, 2020).

O clamor de Stephen, “Deus, nós acreditamos. Nunca deixamos de dizer-te que acreditamos... Jamais te negamos. Ergue-te, pois e defende-nos. Reconhece-nos, ó Senhor, diante do mundo inteiro! Dá-nos também o direito de existência!” (Hall, 1928, p. 617), ilustra a profunda marginalização e o desespero daqueles que são excluídos por sua identidade sexual. O cristianismo e o apelo pela aceitação se mostram interligados durante o romance, o que causa uma revolta ainda maior àqueles que buscavam censurar a obra.

¹⁰ No original: “I have read *The Well of Loneliness* with great interest because—apart from its fine qualities as a novel by a writer of accomplished art—it possesses a notable psychological and sociological significance. So far as I know, it is the first English novel that presents, in a completely faithful and uncompromising form, one particular aspect of sexual life that exists among us today. The relation of certain people—who, while different from their fellow human beings, are sometimes of the highest character and the finest aptitudes—to the often hostile society in which they move, presents difficult and still unsolved problems. The poignant situations which thus arise are here set forth so vividly, and yet with such complete absence of offence, that we must place Radclyffe Hall's book on a high level of distinction.”. Tradução nossa.

Conseqüentemente, a “blasfêmia” de Hall foi o motivo citado por Sir. Chartres Biron para decretar definitivamente a destruição e censura de *O poço da solidão*, visto que, a igreja católica ainda possuía grande poder e influência nas decisões do que poderia ser considerado moral e imoral para a sociedade do século XX, pondo então um ponto final nas discussões jurídicas sobre o romance. Contudo, os debates entre autores ainda se mantiveram mesmo após a decisão de Biron.

Confesso que a forma como a Divindade é introduzida neste livro me parece singularmente inadequada e repugnante. Há um apelo pela existência no final. Isto significa, naturalmente, um apelo à existência em que o invertido deve ser reconhecido e tolerado, e não tratado com condenação, como acontece atualmente, por todas as pessoas decentes. Sendo este o teor do livro, não hesito em dizer que se trata de uma difamação obscena, que tenderia a corromper aqueles em cujas mãos cair, e que a publicação deste livro é uma ofensa à decência pública, uma difamação obscena, e ordenarei que seja destruído. (Biron, 1928 apud Doan; Prosser, 2001, p. 48-49).¹¹

A martirização da protagonista é percebida como uma afronta à sociedade inglesa da época. Biron e Douglas descrevem *O poço da solidão* como um livro que visa corromper a moral social com ideias de aceitação de pessoas gays e lésbicas. Conseqüentemente, consideram o conteúdo da obra difamatório e obsceno, e Sir Biron chega a classificá-lo como “uma ofensa à decência pública”. Em outras palavras, o simples ato de clamar por aceitação social é interpretado pela acusação e pelo juiz como uma tentativa de “envenenar” a mente dos leitores, como já havia sido argumentado anteriormente por James Douglas.

¹¹ No original: “I confess the way in which the Deity is introduced into this book seems to me singularly inappropriate and disgusting. There is a plea for existence at the end. That of course means a plea for existence in which the invert is to be recognized and tolerated, and not treated with condemnation, which they are at present, by all decent people. This being the tenor of this book, I have no hesitation whatever in saying that it is an obscene libel, that it would tend to corrupt those into whose hands it should fall, and that the publication of this book is an offence against public decency, an obscene libel, and I shall order it to be destroyed.”. Tradução nossa.

Imagem 3 - Caricatura da autora Radclyffe Hall como a figura de Cristo crucificado



Beresford Egan, 1928¹²

Um julgamento similar ocorreu logo em seguida nos Estados Unidos, onde o tribunal decidiu em favor do romance, permitindo que a obra permanecesse em circulação e continuasse a ser bastante popular. Apesar da controvérsia que envolveu o romance, documentos preservados no Harry Ransom Center revelam o vasto apoio que Hall recebeu de leitores inspirados, muitos dos quais se identificaram com as dificuldades enfrentadas por Stephen Gordon. Uma leitora escreveu: “Isso me fez querer viver e seguir em frente... descobri-me em Paris e temia esta coisa que considerava

¹² Fonte: DELLAMORA, Richard. Radclyffe Hall: A Life in the Writing (Haney Foundation Series). Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 2011. p. 206

anormal”¹³. Steven Macnamara (2019), pesquisador dos trabalhos de Hall, afirmou em uma entrevista ao jornal *The Guardian* que “as cartas demonstram a consciência do público de que *O poço da solidão* não era um romance obsceno e que Hall foi tratada de forma injusta pelo governo e pela mídia”. No entanto, apesar do apoio de escritores e leitores, o romance permaneceu proibido no Reino Unido até 1949, após a morte de Hall.

Em *Fashioning Sapphism: The Origins of a Modern English Lesbian Culture* (2001), a crítica Laura Doan defende que a cultura lésbica moderna na Inglaterra começou a se formar no início do século XX, em grande parte através das representações culturais e da moda (ver Imagem 4). Doan argumenta que a figura da “lésbica” foi moldada e tornada visível pela cultura popular e pelos discursos médicos e jurídicos da época. Ela explora como a moda, o comportamento e as representações culturais contribuíram para a construção e visibilidade das identidades lésbicas, e como essas representações influenciaram a percepção pública e a autocompreensão das mulheres que se identificavam como lésbicas. Além disso, Doan também analisa como as obras literárias e os escândalos públicos, como o julgamento de *O poço da solidão*, desempenharam um papel crucial na formação da identidade lésbica moderna. Ela destaca a importância da moda e do estilo pessoal na criação de uma estética sáfica que ajudou as mulheres a se reconhecerem e a serem reconhecidas como parte de uma subcultura lésbica. Em seu estudo, Doan mostra como a identidade lésbica foi “moda-da” tanto literal quanto metaforicamente, através de estilizações performativas culturais que permitiram a expressão e a solidificação de uma comunidade lésbica distinta na sociedade inglesa (Cf. Butler, 2017).

O romance de Hall, então, joga luz sobre as identidades lésbicas que nem mesmo eram inteligíveis para os parâmetros da época, algo que justifica a dificuldade de elaborar argumentos plausíveis sobre a obscenidade da obra. Já no caso de identidades homossexuais masculinas, havia leis de regulação, como ficou evidente no caso do escritor Oscar Wilde (1854 – 1900). Doan (2001, p. xii) destaca que a

¹³ Fonte: <https://www.theguardian.com/books/2019/jan/10/it-has-made-me-want-to-live-public-support-for-lesbian-novelist-radclyffe-hall-over-banned-book-revealed>. Acesso em: 01 de Jul. 2024.

condenação de Wilde em 1895 por “indecência grave” teve um impacto profundo na sociedade vitoriana e eduardiana. Wilde foi um dos primeiros escritores abertamente homossexuais a ser preso, e seu julgamento e subsequente encarceramento lançaram uma longa sombra sobre a percepção pública da homossexualidade masculina. Doan argumenta que a censura de Wilde cristalizou a imagem do homem homossexual como um pária social e moral, influenciando negativamente a aceitação da homossexualidade na cultura britânica. O julgamento de Wilde também levou a uma maior vigilância e repressão de comportamentos não normativos, estabelecendo um precedente de censura e punição que persistiu nas décadas seguintes. Mas esse regime opressor não capturava os corpos de mulheres como inteligíveis para atos tidos como obscenos. O caso de Hall, desse modo, trouxe a questão da homossexualidade feminina para o centro do debate público. O romance de Hall, que narra a vida de uma mulher lésbica (invertida), foi considerado obsceno e imoral, resultando em seu banimento. Doan sugere, então, que a censura de Hall não apenas criou uma imagem cristalizada da lesbiandade associada a comportamentos masculinos; o julgamento também teve o efeito colateral de dar a visibilidade a esses corpos, contribuindo para a criação de uma imagem da “lésbica moderna” (Doan, 2011).

A questão da relação entre obscenidade e literatura levantada pelo juiz Sir Biron também provocou algumas reflexões no diário de Virginia Woolf, que esteve presente em Bow Street em 9 de novembro de 1928, no primeiro dia do julgamento de Radclyffe Hall. No dia seguinte, Woolf registrou suas reflexões: “O que é obscenidade? O que é literatura? Qual é a diferença entre o tema e o tratamento?” (Woolf, 2023, p. 346). Woolf já havia criticado o trabalho de Hall antes do julgamento. Suas discordâncias com as obras de Hall não se limitavam apenas a questões estéticas, mas também refletiam divergências significativas em questões de política sexual. Hall possuía uma visão binária de gênero e se identificava como uma “invertida sexual”, enquanto Woolf abordava gênero e sexualidade de maneira andrógina (Woolf, 1929), em contraste com a visão binária de Hall e da sociedade do século XX, propondo uma reorientação queer/transviada e epistemológica para esses debates. Por essa razão, apesar de tratarem de temas semelhantes, a obra de

Woolf conseguiu escapar da censura sob a Lei de Publicações Obscenas (Imagem 4).

Imagem 4 - Propaganda do romance Orlando de Virginia Woolf

THE NEW YORK TIMES BOOK REVIEW, NOVEMBER 4, 1928

Now Read Virginia Woolf!

"To choose such a theme today is a heroism that one did not know could be performed. 'Orlando' shows that the waters of genius, subjected to great pressure, make a high fountain in the air."
—REBECCA WEST in the N. Y. Herald Tribune

"Orlando' is news, good news—and its publication, if I were Mayor, would be writ in large electric letters right across City Hall. Some day somebody will be wondering why it wasn't."
—WALTER TULL in the Times, London.

ORLANDO

by Virginia Woolf

Author of "Mrs. Dalloway," "To the Lighthouse," etc.

Illustrations: "Orlando as a hero in the days of Queen Elizabeth," "Orlando as a page of the Court of Queen Elizabeth," "Orlando as a soldier in the days of Charles II."

For years Virginia Woolf has been celebrated by the foremost critics of this country and England as the most distinguished living writer of English prose. But her unusual method of writing fiction, however brilliant, has in the past set a limit to her audience. Now she has produced a thrilling book, direct, colorful, and witty. You will find yourself reading with eager delight the story of a nobleman who, as REBECCA WEST says, was "born in the dress of Queen Elizabeth, is alive to-day, and feels no ill consequences from having roamed about the middle of the eighteenth century changed from a man to a woman."
Illustrated, \$3.00

"A page or two are enough to put us in a fairy-like command of time and space, and we are borne forward on a prose so swift and sparkling that it leaves us almost breathless and sated with good things. Never, perhaps, has Mrs. Woolf written with more verve; certainly she has never imagined more boldly."
—The Times Literary Supplement (London)

Harcourt, Brace and Company 80 MADISON AVENUE New York

The New York Times, 1928¹⁴

No mesmo ano da publicação de O poço da solidão, Virginia Woolf lançou o romance biográfico-fantástico Orlando: uma biografia (1928), dedicado à poeta Vita Sackville-West, com quem Woolf mantinha uma relação amorosa. A narrativa de Orlando segue a vida de um jovem aristocrata da era elisabetana, que aspira a se tornar autor e poeta. Orlando inicia a redação de um livro intitulado "O Carvalho" e, ao compartilhar seus rascunhos com outros escritores, enfrenta diversas críticas negativas. Durante sua busca

¹⁴ Fonte: <https://hrc.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15878coll118/id/32/>. Acesso em 30 Jul. 2024.

por aprimoramento literário, Orlando se apaixona por uma princesa russa, mas sofre uma profunda desilusão quando ela retorna ao seu país, abandonando-o. Essa experiência leva o protagonista a refletir sobre o amor, a amizade e as disparidades sociais, já que, apesar de possuir tudo materialmente, Orlando não se sente completo nem capaz de escrever plenamente. Em uma reviravolta surpreendente, durante uma de suas missões diplomáticas, Orlando, inicialmente descrito como homem, passa por uma transformação mágica e se torna uma mulher. Essa metamorfose não só desafia as convenções de gênero da época, mas também permite a Woolf explorar de maneira inovadora a dinamicidade cultural e histórica de gênero e as limitações impostas pelas normas sociais.

Podemos aproveitar esta pausa na narrativa para fazer algumas declarações. Orlando tinha se tornado mulher – não há como negar. Mas, em todos os outros aspectos, Orlando permanecia exatamente como ele havia sido antes. A mudança de sexo, embora modificando seu futuro, nada fazia para modificar sua identidade. Seus rostos permaneciam, como os retratos bem provam, praticamente os mesmos. A memória dele – mas a partir de agora devemos, pelo bem da convenção, dizer “dela” em vez “dele”, e “ela” em vez de “ele” –, a memória dela, então retornou a todos os fatos da vida passada dela sem encontrar nenhum obstáculo (Woolf, 2002 [1928]. p. 121).

A transição fantasiosa da mudança de gênero de Orlando, e de outros aspectos da obra, como a maneira na qual nenhum outro personagem questiona esta transformação, é uma das motivações mais proeminentes pela qual o romance conseguiu escapar da censura (Parkes, 1994; Doan, 2001). Ademais, embora a aparente religiosidade de Orlando – uma das principais razões para o banimento do romance de Hall – também esteja presente na cena de transformação da protagonista, com a aparição de Nossa Senhora da Pureza, Nossa Senhora da Castidade e Nossa Senhora da Modéstia no quarto onde Orlando esteve adormecida por sete dias consecutivos, isso não se torna um tópico relevante para gerar críticas que levem à censura do romance. Isso se deve, em grande parte, à atmosfera de fantasia que permeia toda a cena. Além disso, a obra evita apelos diretos pela aceitação social, diferenciando-se da abordagem presente no romance de Hall: “Deixemos biólogos e psicólogos

sentenciarem. A nós, nos basta constatar o simples fato; Orlando foi homem até os 30 anos; nessa ocasião, tornou-se uma mulher e assim permaneceu daí por diante.” (Woolf, 2002 [1928], p. 121).

Orlando não tinha, ao que parece, dificuldade em sustentar os diferentes papéis, pois mudava de sexo com mais frequência do que podem imaginar aqueles que usaram apenas um tipo de vestimenta; e também não pode haver nenhuma dúvida de que, com esse artifício, ela colhia uma dupla colheita; os prazeres da vida se incrementavam e suas experiências se multiplicavam. A probidade dos calções era trocada por ela pela sedução das saias, e desfrutava igualmente do amor de ambos os sexos (Woolf, 2002 [1928]. p. 177).

Após a mudança de gênero, Orlando começa a lidar com a vida de maneira diferente, enfrentando desafios como a quase perda de suas propriedades por ser uma mulher solteira. Contudo, sua transformação não apaga as experiências anteriores, e Orlando abraça sua ambiguidade, adaptando-se ao seu “novo sexo” e às expectativas que vêm com ele. Uma característica marcante do romance de Woolf é que Orlando, agora como mulher, vive por um período irreal, transitando da era elisabetana até a era vitoriana. Durante todo esse tempo, ela continua a escrever “O Carvalho”, levando séculos para concluí-lo. Este aspecto da narrativa nos remete a um dos comentários mais proeminentes de Woolf em seu ensaio-manifesto feminista *Um teto todo seu*, de 1929:

[...] é bastante evidente que, mesmo no século XIX, a mulher não era incentivada a ser artista. Pelo contrário, era tratada com arrogância, esbofeteadada, submetida a sermões e admoestada. Sua mente deve ter sofrido tensões, e sua vitalidade foi reduzida pela necessidade de opor-se a isso, de desmentir aquilo. (Woolf, 2022 [1929]. p. 68)

Assim sendo, Woolf afirma que a mulher dos séculos XIX e XX não possuía meios e incentivos suficientes para trabalhar com a escrita, por isso Orlando leva tanto tempo para conseguir terminar sua obra quando se torna uma mulher, visto que, ela agora precisa lidar com as adversidades da vida feminina nas eras elisabetanas e vitorianas, mesmo ainda sendo uma aristocrata. Portanto, a autora critica o tratamento da mulher na sociedade e a visão do gênero e da sexualidade como conceitos binários, diferentemente de Hall que

foca inteiramente na questão de sexualidade e de gênero ainda de forma binária, mesmo que ainda esteja fazendo um apelo pelas mulheres lésbicas da época.

Os críticos woolfianos Nícea Nogueira e Davi Pinho (2022) exploram as sobreposições temáticas e formais entre o romance *Orlando* e o ensaio *Um Teto Todo Seu*, ambos escritos por Virginia Woolf entre 1927 e 1929. Os autores argumentam que as perspectivas feministas de Woolf perpassam ambos os textos, utilizando técnicas narrativas semelhantes, tais como como paródia e ironia. Woolf desafia a noção de gênero como algo fixo, destacando-o como uma construção social desvinculada de ideários essencialistas de sexo ou identidade. Além disso, chamam atenção para o conceito de “androginia”, elaborado por Woolf no último capítulo de *Um teto todo seu*, como um tema central em *Orlando*, no qual a personagem-título transita entre os gêneros (em inglês *genre* e *gender*, gênero textual e gênero/sexualidade, respectivamente) ao longo dos séculos, enquanto *Um Teto Todo Seu* defende a necessidade de independência financeira e um espaço próprio para a produção literária feminina.

Woolf utiliza essas narrativas para questionar e subverter as expectativas tradicionais de gênero e identidade para mulheres. Vale destacar, além disso, que a proposta de Woolf no que tange à androginia não diz respeito a identidades em dissidência que operem na lógica dialética, em oposição ao que se entendia por normativo. Na verdade, para Woolf,

[a] androginia, tal qual escrita por Woolf, pode ser lida então nem como uma dualidade nem como um ideal de totalidade humana, mas como uma forma de desfazer a construção binária sobre a qual o patriarcado ergueu sua opressão do corpo da mulher: um modo de proliferar diferenças, não de apagá-las (Nogueira; Pinho, 2022, p. 105).

Assim, a androginia em Woolf não deve ser vista como uma dualidade ou um ideal de totalidade humana, mas como uma maneira de desconstruir a binaridade sobre a qual o patriarcado ergueu sua opressão sobre o corpo feminino. Trata-se de uma forma de promover a diversidade e a multiplicidade das formas como identidades se constroem, mas do que definir como elas são apenas produzidas. Ao contrário de Hall, que aborda a inversão de gênero dentro de um

paradigma binário, Woolf propõe uma visão mais fluida e inclusiva da identidade, desafiando as normas patriarcais e abrindo espaço para novas possibilidades de existência, ao contrário de Hall e sua defesa aos invertidos. Como explica Doan (2001, p. 26), a definição de “inversão” corrobora o discurso médico do século XIX, entendendo gêneros e sexualidades em dissidência como patologias. Isso fica evidente quando tanto no romance quanto em seu julgamento Hall implora que os “invertidos” sejam aceitos na sociedade, ou seja, ela entende (com o suporte científico de Ellis) que essas pessoas estão, sim, à margem, mas que merecem um tratamento mais humano. A personagem Stephen, na perspectiva artística de Hall, não tem outra saída a não ser se tornar um “mártir invertido” e suplicar pela misericórdia de Deus (Parkes, 1994, p. 446).

Portanto, a maior divergência entre ambas as obras está na abordagem das questões de gênero. O romance de Hall se prende às visões binárias do que pode ser esperado das expressões de gênero, com a protagonista enfrentando um conflito entre o sexo designado a ela ao nascimento e sua expressão socialmente controversa do gênero feminino. Stephen Gordon apresenta performatividades e interesses socialmente construídos como masculinos, incluindo seu interesse romântico e sexual por mulheres. A marcação desse estranhamento dos modos e interesses de Stephen por outras pessoas é fundamental na obra de Hall para ilustrar o não-pertencimento da personagem à sociedade.

Em contrapartida, o romance de Woolf retrata a expressão e a mudança de gênero da protagonista Orlando como algo que não altera as diversas possibilidades de construção de sua identidade, tanto como homem, quanto como mulher. Orlando transita entre os gêneros (genre e gender) e tradições de maneira fluida, colocando sob subjugo a ficcionalidade das estruturas de poder que regulam os corpos (Butler, 2017).

As convergências e divergências na escrita e no posicionamento político-sexual das autoras são extremamente aparentes em suas obras e afetaram a forma como foram recebidas pelos críticos e jornalistas da época. Apesar de Orlando e O poço da solidão abordarem temáticas similares, a obra de Woolf conseguiu escapar da censura, pois se baseia também na fantasia, além da realidade, para criticar a sociedade, o tratamento das mulheres e a

visão binarista da época. De algum modo, as autoridades da época não conseguiram ir além da hipótese repressiva (Luhmann, 2009). Mesmo abordando questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, Orlando foi recebido de maneira diferente, escapando da censura apesar sua abordagem contrassexual¹⁵ (Preciado, 2017) e mais fantástica, contrastando com a abordagem realista e mais contundente de Hall em *O poço da solidão*.

Considerações Finais

Estudar obras literárias inglesas escritas por autoras brancas, como *O Poço da Solidão* (1928) de Radclyffe Hall e *Orlando: A Biography* (1928) de Virginia Woolf, a partir de uma perspectiva decolonial e queer/transviada, é de suma importância para a formação crítica de alunos e professores de Língua Inglesa no contexto brasileiro. Esses debates são fundamentais para desconstruir a dicotomia simplista de “nós-contra-eles” e promover uma compreensão mais complexa e matizada das dinâmicas de poder, identidade e opressão. A decolonialidade e o ativismo transviado operam na desconstrução de paradigmas que transcendem a lógica colonial, expondo como as estruturas de opressão são perpetuadas e naturalizadas.

É crucial destacar que ao direcionar o olhar crítico para obras de autoras brancas, que muitas vezes estão inseridas no cânone literário, também se desmantela a hegemonia que posiciona o sujeito branco no centro do poder epistemológico. As narrativas dessas autoras, longe de serem monolíticas, apresentam disputas internas e tensões que questionam a própria estrutura lida como

¹⁵ A contrassexualidade, conceito formulado pelo filósofo espanhol Paul B. Preciado, e trabalhado por Elizabeth Sara Lewis (2020) no contexto brasileiro, representa uma abordagem inovadora que visa desafiar e reestruturar as normas de gênero e sexualidade estabelecidas pelo patriarcado e pela heteronormatividade. Em seu influente trabalho *Manifesto Contrassexual* (2017), Preciado argumenta que a contrassexualidade é um sistema que questiona a naturalização dos corpos e dos prazeres, propondo uma prática política e sexual que contraria as normas tradicionais. Ou seja, trata-se de uma proposta que contraria a ideia de que identidades de gênero são pré-discursivas e ligadas à genitália. Há outras possibilidades de identificação que envolvem construções discursivas, trazendo o corpo e práticas sexuais para o centro do debate, visto tanto o corpo quanto as práticas sexuais produzem sujeitos inteligíveis e abjetos.

superior. Isso revela que o Norte Global é, na verdade, uma construção discursiva e não uma entidade homogênea e incontestável.

Incorporar essas perspectivas críticas no ensino de literaturas de língua inglesa contribui para dismantelar as estruturas opressivas, promovendo uma visão mais inclusiva e reflexiva que vai além da simples reprodução de saberes eurocêntricos. Tal abordagem não apenas enriquece a compreensão das literaturas e culturas estudadas, mas também capacita os alunos e professores em formação a reconhecerem e enfrentarem as desigualdades em suas próprias realidades. Ao questionar os imperativos construídos como universais e ao revelar as operações dessas dinâmicas, é possível que nossos alunos contribuam ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, que valorize a pluralidade de vozes e experiências.

No presente capítulo, ao tomar a censura intelectual como ponto de partida, procuramos demonstrar que os debates sobre gênero e sexualidade, interseccionados com outros marcadores sociais (Collins; Bilge, 2016), são indispensáveis no contexto social e educacional contemporâneo. A censura, em última instância, revela o medo que a sociedade tem de confrontar esses temas. Perguntamo-nos, então: por que deveríamos temer as discussões sobre gênero e raça? Ao explorar esses temas, incentivamos a reflexão crítica e a construção de novos paradigmas que desestabilizem as estruturas normativas e criem espaço para formas de existência mais plurais e inclusivas.

Concluimos que o estudo de obras canônicas, como as de Hall e Woolf, a partir de uma perspectiva decolonial, não só desafia a homogeneidade imposta pelo discurso do Norte Global, mas também revela a contribuição transgressiva dessas autoras para os estudos transfeministas. Essas obras, ao serem lidas criticamente, demonstram que o cânone literário, assim como as estruturas de poder que o sustentam, não são inquestionáveis ou fixos, mas sim terrenos de disputa onde novas epistemologias podem florescer e onde a universalidade presumida pode ser desafiada em favor de uma compreensão mais rica e diversificada da humanidade.

| Referências

AHMED, Sara. *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. London: Duke University Press, 2006.

AMORIM, Marcel Alvaro de et al. *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.

BARBOSA, Bruna Carolini. Projetos de letramento: praxiologias decoloniais para formação antirracista de professores de línguas. In. *Revista Solettras*. Dossiê Epistemologias e praxiologias decoloniais nos estudos de línguas/linguagens e na educação linguística. n. 48, p. 23-48, 2024.

BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BEZERRA, Fábio. *Linguística Aplicada Transviada: gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

BORBA, Rodrigo (org.). *Discursos transviados: por uma linguística queer*. São Paulo: 2020.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. *Quem tem medo de gênero?* Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024.

COLLINS, Patricia. Hill.; BILGE, Sirma. *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press, 2016.

DELLAMORA, Richard. *Radclyffe Hall: A Life in the Writing*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2011.

DOAN, Laura. *Fashioning Sapphism: the Origins of a Modern Lesbian Culture*. New York: Columbia University Press, 2001.

DOAN, Laura; Prosser, Jay. *Palatable Poison: Critical Perspectives on The Well of Loneliness*. New York: Columbia University Press, 2001.

HALL, Radclyffe. O Poço da Solidão. Brasil: Lebooks, 2022. E-Book. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/PO%C3%87O-SOLID%C3%83O-Radcliffe-Hall-ebook/dp/B0B3GJDQYV>. Acesso em: 05 de Jun. 2024 [1928].

JOUVE, Vicent. Por que estudar literatura? Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012

KLEIMAN, Ângela. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006.

LEWIS, Elizabeth Sara. Discursos, dildos e a produção de sujeitos. In: BORBA, Rodrigo (org.). Discursos transviados: por uma linguística queer. São Paulo: 2020, p. 370-401.

LUGONES, María. Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. In: MIGNOLO, Walter (org.). Género y descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2008, p. 13-54.

LUHMANN, Susanne. Queering/Queer Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing. In: PINAR, William (org.). Queer Theory in Education. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998 [2009], 120-132.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E (org.) On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis. Durham and London: Duke University Press, 2018.

NOGUEIRA, Nícea; PINHO, Davi.: Perspectivas feministas no romance Orlando e no ensaio Um teto todo seu de Virginia Woolf: ideias que navegam em textos. In: Memória e Informação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 95-116, jul./dez., 2022.

PARKES, Adam. Lesbianism, History, and Censorship: O poço da solidão and the Suppressed Randiness of Virginia Woolf's Orlando. Twentieth Century Literature, vol. 40, no. 4, 1994, p. 434-60. Disponível em: JSTOR, <https://doi.org/10.2307/441599>. Acesso em: 21 Jun. 2024.

PROJETO Pedagógico Curricular do curso de licenciatura em Letras- Inglês (Reformulação. Universidade Federal do Acre (UFAC). Rio Branco, Acre, 2019. Disponível: efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/

<http://www2.ufac.br/cela/ingles/projeto-pedagogico-curricular/.pdf>. Acesso: 28/07/2024.

ROCHA, Luciana Lins. Desfazendo o privilégio cis-heteronormativo no ensino de inglês na escola pública. In: BORBA, Rodrigo (org.). Discursos transviados: por uma linguística queer. São Paulo: 2020, p. 130-164.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos et al. Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Edição Kindle.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança, HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Edição Kindle.

STREET, Brian. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WAINWRIGHT, Oliver. 'It has made me want to live': public support for lesbian novelist Radclyffe Hall over banned book revealed. The Guardian, 10 jan. 2019. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2019/jan/10/it-has-made-me-want-to-live-public-support-for-lesbian-novelist-radclyffe-hall-over-banned-book-revealed>. Acesso em: 5 jan. 2025.

WALSH, Catherine E. Decoloniality in/as Praxis. In: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E (org.) On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis. Durham and London: Duke University Press, 2018, p. 15-104.

WOOLF, Virginia. Orlando: uma biografia. Tradução: Luci Collin. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2022 [1928].

WOOLF, Virginia. Um, teto todo seu. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Círculo do Livro, 1990 [1929].

WOOLF, Virginia. Diário III – 1924-1930. Trad. Ana Carolina Mesquita. São Paulo: Nós, 2023.



CAPÍTULO 5

A humanidade de Ponciá

Helena Santos do Nascimento
Hilary Caterine Furtado Arambulo
Carlos Gontijo Rosa

Neste capítulo partimos da obra *Ponciá Vicêncio* (2017 [2003]), de Conceição Evaristo, autora que tem se destacado na produção literária brasileira feminina e negra. Em suas obras, ela busca refletir a realidade afro-brasileira, concedendo assim voz a esta população, e em especial à mulher negra, que se encontra em um lugar de duplo silenciamento e marginalização social, sofrendo tanto preconceito de gênero quanto racial. Além disso, por meio da construção de suas personagens, a autora traz à tona como as questões históricas e sociais, a exemplo da escravidão, da condição da mulher negra e do racismo, impactam os afro-brasileiros no século XXI.

Conceição Evaristo posiciona-se através de uma escrita de resistência contra a opressão, a estereotipação e a desumanização do negro. Fugindo, contudo, do lugar-comum de estudos sobre a autora acerca da resistência presente em sua obra, propomos uma análise de *Ponciá Vicêncio* pelo viés da humanidade. De forma que, aqui, pretendemos destacar como a autora inicialmente evidencia a figura do sujeito negro animalizado e, ao longo de sua narrativa, busca construir a figura de um sujeito humano negro dissociado das características animais às quais ele é muitas vezes meramente reduzido.

Evaristo nos mostra mais uma vez, nesta obra, sua habilidade em imprimir na palavra escrita as vivências do povo negro, sobretudo da mulher negra, através da *escrevivência*:

Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida (Evaristo, 2020, p. 35).

Na obra, Evaristo discute o conceito de *escrevivência*, pensado para nomear uma escrita pautada na ideia de dar voz e humanizar mulheres negras e pobres, que foram invisibilizadas na história literária brasileira. Na citação, a autora frisa que o objetivo da *escrevivência* é a inserção dessa escrita e das suas personagens no mundo, para que sejam vistas e conquistem o espaço de existência que lhes é de direito. A obra *Ponciá Vicêncio*, neste sentido, descreve o duro processo de tomada de consciência da personagem principal, homônima, a respeito da sua negritude e da realidade cercada pelas marcas que a violência da escravização deixaram nela e nos membros de sua família.

Em entrevista para o canal Leituras Brasileiras (2020), Evaristo fala sobre o lugar de autoria da *escrevivência*: “Nós estamos afirmando de que lugar esse texto literário nasce, em que lugar social, no caso de nós mulheres, em que lugar de gênero. E no caso das mulheres negras, em que lugar de experiência étnica esse texto nasce”. A autora destaca a particularidade de suas obras, salientando o lugar social, de gênero e étnico que as personagens têm como pano de fundo para o desenrolar de suas histórias. O foco principal desse tipo específico de escrita, portanto, está em estabelecer uma abertura para que os leitores possam adentrar o mundo daqueles que outrora foram apenas assessórios para histórias dos que sempre estiveram no lado oposto deste cenário étnico-social, ou seja, retratar um mundo que não seja predominantemente dominado por homens brancos.

As *escrevivências* impressas em *Ponciá Vicêncio* estão pautadas no processo de autodescoberta da protagonista. O caminho percorrido por Ponciá provoca identificação no leitor, principalmente pela exposição tão visceral da solidão da mulher negra, sentimento intrinsecamente ligado à sua condição de ser humano. Esta solidão, contudo, também é expressa nas aparições das personagens masculinas da família de Ponciá, ainda que através da atenta óptica e escuta feminina, que, num processo de reflexão, conta a história do pai de Ponciá e de seu irmão, Luandi. Ambos responsáveis por trabalhar nas terras dos brancos, para garantir a pequena parte dos ganhos que lhes cabia, nada equiparável à imensa força de trabalho que disponibilizavam.

Mas Evaristo resgata ainda mais da linha genealógica de Ponciá e retorna até o pai de seu pai, o Vô Vicêncio, que viveu a escravidão e carrega em si o sofrimento da diáspora negra. Em sua linha narrativa, temos maior contato com a mercantilização dos negros, realidade vivenciada pela própria personagem, que teve seus filhos vendidos, apesar de serem nascidos após a Lei do Ventre Livre, a qual determinava que as mulheres escravizadas dariam à luz apenas bebês livres. Todavia, embora colocado em condição de mercadoria pela lógica escravagista, o negro, como ser detentor de humanidade, sente e sofre a perda. Na narrativa, Vô Vicêncio chega a ficar louco com a perda dos filhos e com as promessas de liberdade que nunca chegam:

Três ou quatro dos seus, nascidos do “ventre livre”, entretanto, como muitos outros, tinham sido vendidos. Numa noite o desespero venceu. Vô Vicêncio matou a mulher e tentou acabar com a própria vida. Armado com a mesma foice que matara a mulher, começou a se autflagelar decepando a mão. Acudido, é impedido de realizar o intento. Estava louco, chorando e rindo (Evaristo, 2017, p.17).

O choque entre a humanidade contida na personagem e a impossibilidade de exercê-la leva Vô Vicêncio a tal ato de desespero.

Ainda vítima do sistema escravocrata é o pai de Ponciá Vicêncio, que, apesar de ser filho de ex-escravos e ex-escravo ele próprio, tem sua humanidade cerceada desde pequeno, sendo obrigado a “brincar” com o sinhô-moço: “era o cavalo em que o mocinho galopava sonhando conhecer todas as terras do pai” (Evaristo, 2017, p.17). O caráter humano da personagem é reduzido a “cavalo do branco”, caracterização que reflete o modo como era visto naquela sociedade: baixo, inferior, em quem se montava e se batia para obedecer – animalesco. Assim, é possível observar os Vicêncio negros vivenciam em diversas formas a crueldade e a crença de que os negros não são dignos do status de humanos, enquanto até o mais novo dos Vicêncio brancos reproduz de maneira natural a opressão.

Sendo assim, é no pai de Ponciá, personagem sem nome, que Evaristo evidencia como o negro é desumanizado a ponto de ser destituído de sua própria racionalidade e possibilidade de aprender:

Um dia o coronelzinho que já sabia ler, ficou curioso pra ver se negro aprendia os sinais, as letras de branco e começou a ensinar o pai de

Ponciá. O menino respondeu logo ao ensinamento do distraído mestre. Em pouco tempo reconhecia todas as letras. Quando o sinhô-moço certificou-se que negro aprendia, parou a brincadeira. Negro aprendia sim! Mas o que o negro ia fazer com o saber de branco? (Evaristo, 2017, p.17).

Para o sinhô-moço, o saber da leitura e da escrita era algo de propriedade dos brancos e destinado a eles. Dessa forma, quando o negro começa a aprender a ler, o coronelzinho encerra a “brincadeira de ensinar”, pois vê que ele também possui capacidade de aprendizagem – o que, mesmo que não seja consciente do menino branco, é um risco ao sistema estabelecido.

Assim foi concedido, na narrativa, espaço também para este pai de Ponciá, um homem destroçado pela memória da escravidão. Nessas passagens, é dado a conhecer as personagens masculinas que rodearam a vida de Ponciá da infância a fase adulta. Seja seu avô, de forma a aproximá-la de sua ancestralidade e do trabalho com o barro; seja seu pai, figura tão próxima pelo vínculo sanguíneo e tão distante fisicamente pela necessidade de garantir o sustento da casa.

Resgatando, agora a personagem-título, Ponciá Vicêncio, Evaristo traz uma narrativa que retoma o passado da personagem, em confrontação com um presente desesperançoso. É possível perceber, a partir da composição da personagem, como a sua invisibilidade está ligada à formação simbólica, social e psicológica da comunidade negra no Brasil, transpassada pelo racismo estrutural. Ponciá, a personagem principal da trama, apresenta-se como ser alheado, ensimesmado: “Ponciá Vicêncio gostava de ficar sentada perto da janela olhando o nada, as vezes se distraía tanto, que até esquecia da janta e quando via seu homem já havia chegado do trabalho” (Evaristo, 2017, p. 18). Tais características já podem ser lidas no próprio nome da personagem, não compreendido por ela:

O tempo passava, a menina crescia e não se acostumava com o próprio nome. Continuava achando o nome vazio, distante. Quando aprendeu a ler e a escrever, foi pior ainda, ao descobrir o acento agudo de Ponciá. Às vezes, num exercício de autoflagelo ficava a copiar o nome e a repeti-lo, na tentativa de se achar, de encontrar seu eco (Evaristo, 2017, p. 26).

Na citação acima, conseguimos ler o valor que Evaristo atribui à linguagem. Chave central da leitura de suas obras, até a linguagem e a falta de costume de Ponciá podem ser um indicativo de sua condição animalizada e sua falta de identificação com os aspectos humanos mais banais, como ter um nome. Ponciá não era capaz de se enxergar como um sujeito dotado de um nome e muito menos de perspectivas e sonhos para um amanhã melhor. Desta forma, encontrava-se presa a um estado quase catatônico, alheia aos acontecimentos de sua própria vida.

A falta de eco em “um nome que não tinha dono” (Evaristo, 2017, p. 26) era acentuada por sua grafia, uma vez que “era tão doloroso quando grafava o acento. Era como se estivesse lançando sobre si mesma uma lâmina afiada a torturar-lhe o corpo” (Evaristo, 2017, p. 26). Por outro lado, o sobrenome Vicêncio, com o qual tampouco se identificava, vinha do coronel, senhor das terras da vila onde Ponciá cresceu – o que levou todos os negros da localidade a se chamarem Vicêncio, como forma de manter “a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens” (Evaristo, 2017, p. 26).

A autora mostra, em Ponciá, a falta de autonomia daqueles negros, de modo que até os seus nomes carregavam a marca dos seus “donos”, para lembrá-los sempre do lugar subalterno, de animais de carga, que ocupam naquela na sociedade. Entretanto, Ponciá sentia essa animalização para muito além de seu sobrenome. Para ela, todo o seu nome era vazio e distante, desde o acento agudo como uma “lâmina afiada” em “Ponciá”, até o peso histórico em “Vicêncio”. Para ela, seu nome carregava uma história de dor, muito diferente da história que ela queria carregar.

Resgatando sentidos etimológicos, o nome “Ponciá” tem origem grega e significa “vinda do mar”. Longe de se constituir como a bela imagem do mar para a língua portuguesa em sua cultura lusitana, ou do sentido provocado pelo mar nos poetas brasileiros do litoral, Ponciá pertence a outro universo, longínquo, rural, do interior, em que o mar carrega outros sentidos, mais distantes e mais profundos. “Vinda do mar”, portanto, no contexto da narrativa, atribui à personagem o peso e a lembrança do sofrimento da diáspora negra, período no qual os negros africanos foram transportados como animais, amontoados, sujeitados a doenças, fome e frio. Já através do seu nome, portanto, a

personagem se vê enclausurada na realidade escravocrata e em uma imagem estereotipada do negro, vista sempre a partir da perspectiva do branco.

Ponciá Vicêncio, então, é tecido a partir do olhar de personagens negros que narram suas histórias em um período pós-abolição da escravatura, quando todos nas proximidades ainda viviam em condições análogas a escravização. Hoje, com a revisitação para a reconstrução da história no sentido de dar voz àqueles que foram silenciados, a literatura tem trazido a temática à tona. Por exemplo, em *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, somos apresentados a Bibiana e Belonísia em um contexto de subjugação por parte da família que outrora fora e, em certo sentido, permanecia sendo dona de suas vidas e de seus destinos. Também em *Evaristo*, a família de Ponciá respondia aos Vicêncio, que, como dito abaixo, havia sido dona de seu bisavô, de seu avô, do seu pai e passara a ser dona dela, de sua produção artística em barro e até mesmo do sobrenome que todos eles carregavam:

Ponciá Vicêncio sabia que o nome dela tinha vindo desde antes do avô de seu avô, o homem que ela havia copiado de sua memória para o barro e que a mãe não gostava de encerrar. O pai, a mãe, todos continuavam Vicêncio. Na assinatura dela a reminiscência do poderio do senhor, um tal coronel Vicêncio. O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos de terra e dos homens (Evaristo, 2017, p. 26-27).

Na passagem, Ponciá fala sobre a ascendência do sobrenome que ela e toda sua família carregam, destacando que até mesmo durante sua experiência de escrita, ao exercitar sua assinatura, a palavra Vicêncio remetia a sensação de ainda pertencer àquele coronel que deixara pra sempre a marca da escravidão neles. Evaristo coloca em evidência a realidade vivida por milhares de brasileiros escravizados durante esse período, quando a grande maioria se viu sem condições financeiras e psicológicas para se afastar do domínio daqueles que anteriormente eram considerados seus donos. Desta maneira, Ponciá, Luandi e seus pais permaneceram em um regime exploratório de trabalho, buscando a garantia do sustento dos patrões e a sobrevivência de sua própria família.

Outra faceta da animalização do negro na sociedade é retratada em Biliza, namorada de Luandi, irmão de Ponciá Vicêncio, que, assim como Ponciá e o irmão, saiu da roça para a cidade em busca de condições melhores de vida. Na cidade, ainda seguindo o mesmo trajeto de Ponciá, que também pode ser pensado como um caminho marcado para a negritude, conseguiu um trabalho como doméstica. Entretanto, sua relação com os patrões é expressa através do discurso indireto livre da patroa na fala:

Quanto a dormir com a empregada, tudo bem. Ela mesma havia pedido ao marido que estimulasse a brincadeira, que estimulasse o filho a investida. O moço namorava firme uma colega de infância, ia casar em breve e a empregada Biliza era tão limpa e parecia tão ardente (Evaristo, 2017, p. 84).

Na citação, está bem-marcado como à mulher negra são destinados os “impulsos sexuais” do homem, o sexo pelo sexo, animal e primitivo, enquanto para a mulher branca destina-se o amor e o compromisso social do casamento. Assim, às negras é reservado apenas o aspecto carnal do ato; sendo vistas como “parideiras”, mães e amas-de-leite, a quem muitas vezes a reprodução, a amamentação e a responsabilidade de criar um filho eram impostas. O amor, respeito à integridade feminina, as relações correspondidas e o corpo bem cuidado, ou seja, os aspectos sublimes da relação homem-mulher, eram algo reservado às brancas. Neste sentido, vê-se a dicotomia apresentada por Bakhtin (2010), quando fala das questões da cultura popular: enquanto o sublime é relacionado à racionalidade (que aqui se aproxima de humanidade) e destinado ao ambiente oficial, elevado da sociedade; há um duplo rebaixamento, destinando à massa popular os aspectos do baixo ventre e mais voltados ao instinto, ao grotesco. Esta construção já está dada, em outros direcionamentos, por Hermenegildo (1995, p. 14), embora também possa ser utilizada aqui, para fins de comparação:

A característica determinante do realismo grotesco é o “rebaixamento” de tudo o que é elevado e espiritual, ideal e abstrato, a um nível material e corporal, nomeado como baixo (beber, comer, digerir, defecar, urinar, suar, fazer sexo). A exaltação do ventre, alto e baixo, do ventre grosseiro e das atividades biológicas que constituem a base por si só do mecanismo próprio da renovação do ser humano e

do mundo, é percebida pelo discurso dominante como “rebaixamento”.¹

Ou seja, não é que *seja* baixo, mas é uma valoração atribuída pelos grupos dominantes sobre os dominados, como é o caso da família de Ponciá – eco da condição negra no Brasil.

Na construção de sua protagonista, entretanto, Evaristo propõe uma ruptura com essa imagem animal ligada ao sexo e à reprodução. Ponciá Vicêncio é uma mulher negra com problemas para levar uma gravidez a cabo, que chega a gerar sete filhos, mas nenhuma das suas gestações é bem-sucedida. Ponciá é desvinculada da animalização e objetificação do corpo da mulher negra, apesar de várias vezes ser usada para esse fim, até mesmo por “seu homem”:

A cada gravidez sem sucesso, ele bebia por longo tempo e evitava contato com ela. Depois voltava, dizendo que iria fazer outro filho e que aquele haveria de nascer, crescer e virar homem. Ponciá já andava meio desolada. Abria as pernas, abdicando do prazer e desesperançada de ver se salvar o filho (Evaristo, 2017, p. 53).

O uso do corpo de Ponciá, ou a posse indevida de sua arte com o barro, não conspurcam a humanidade da personagem, embora a mantenham como que adormecida, em estado de latência, como a vemos no começo da narrativa. É através da sua tomada de consciência e consequentes gestos e ações de resistência que a protagonista retoma sua humanidade, deflagrada pela necessidade do retorno a sua ancestralidade – no caso, a decisão de voltar em busca da mãe e do irmão.

Contraponto à personagem Ponciá Vicêncio, entretanto, é “seu homem”. O “homem de Ponciá”, companheiro sem nome que partilha com ela de suas ausências, é colocado em um lugar de animalização por ser sempre tomado por seus instintos primitivos, tanto no que se refere ao sexo, quanto ao temperamento. Durante

¹ No original, em espanhol: “El rasgo determinante del realismo grotesco es el ‘rebajamiento’ de todo lo que es elevado y espiritual, ideal y abstracto, a un nivel material y corporal, subrayado como bajo (beber, comer, digerir, defecar, orinar, sudar, tener relaciones sexuales). La exaltación del vientre, alto y bajo, del vientre grosero y de las actividades biológicas que constituyen la base misma del mecanismo propio de la renovación del ser humano y del mundo, es percibida por el discurso dominante como ‘rebajamiento’”.

seu relacionamento, Ponciá e ele se restringem ao mero contato carnal, uma vez que nem mesmo o diálogo era algo comum a eles: “ele era quase mudo. Não chorava e não ria. Desde os primeiros tempos, nos momentos em que ela se abria para ele, o homem vinha emudecido, trancado de falas, sem gesto algum dizível de falas” (Evaristo, 2017 p. 58).

Como visto, o “homem de Ponciá” era avesso ao diálogo, logo, apegava-se totalmente ao corpo em suas diversas acepções, chegando a tentar resolver os seus conflitos com Ponciá, que são da ordem da humanidade e da racionalidade, por meio da violência instintiva:

Um dia, ele chegou cansado, a garganta ardendo por um gole de pinga e sem um centavo para realizar tão pouco desejo. Quando viu Ponciá parada, alheia, morta-viva, longe de tudo, precisou fazê-la doer também e começou a agredi-la. Batia-lhe, chutava-lhe, puxava-lhe os cabelos. Ela não tinha um gesto de defesa. Quando o homem viu o sangue a escorrer pela boca e pelas narinas, pensou em matá-la, **mas caiu em si assustado** (Evaristo, 2017, p. 83, grifo nosso).

A última frase da citação, ecoando outras poucas passagens, ajuda-nos a colocar este homem em perspectiva. Assim como Vô Vicêncio, levado à brutalidade por sua condição, o “homem de Ponciá”, embora não escravo, não se encontra em posição menos escravizada. Por conseguinte, lemos a última sentença como um laivo de humanidade em meio à condição animalizada a que a personagem foi submetida.

Se o irmão de Ponciá, Luandi, sofre com a ausência dela, o “homem de Ponciá” também sofre, mas, ao contrário de Luandi, demonstra de forma brutal a sua insatisfação com a nova versão de Ponciá, alheada e ensimesmada, que aos poucos define diante de seus olhos todas as vivências de um negro-brasileiro.

O conceito de *negro-brasileiro*, pensado por Luiz Silva, o Cuti, e disseminado através do trabalho do Movimento Negro Unificado (MNU) e seus autores, convida-nos a refletir sobre uma literatura escrita e, sobretudo, protagonizada por brasileiros negros, os descendentes de africanos escravizados no Brasil, nascidos e criados à sombra de um passado servil e desumanizador. O reflexo disso, enfrentado por esta descendência até os dias de hoje,

entretanto, segundo Cuti, não os faz africanos por viverem realidades com pontos de contato, mas ainda assim diferentes.

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa branca que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer (Cuti, 2010, p. 44).

A literatura negro-brasileira diz respeito àquela advinda dos descendentes dos africanos escravizados e das vivências que eles experienciaram e experienciam ainda hoje no contexto brasileiro. O “negro” do termo diz respeito à conotação carregada de resistência que tal palavra imprime. Desta maneira, é possível observar, ao longo da obra *Ponciá Vicêncio*, um desenrolar que aproxima algumas personagens secundárias da ideia de uma literatura negro-brasileira. É através dessa perspectiva que convém analisar, por exemplo, Luandi, irmão da protagonista, ou o “homem de Ponciá”, seu companheiro, como figuras consideradas negro brasileiras, que trilham caminhos diferentes para enfim alcançarem (ou para alcançarmos nós?) a tomada de consciência e a humanização ao se entenderem como sujeitos no decorrer de suas narrativas.

Luandi, irmão de Ponciá, toma a centralidade do romance quando analisamos a temática da humanidade pelo viés deste sujeito negro brasileiro. O rapaz saiu da roça munido de três objetivos principais: encontrar sua irmã, juntar dinheiro e ficar rico. Em meio a uma forte chuva, em seu primeiro dia na cidade grande, Luandi encontra-se perdido e desamparado, não sabia para onde ir e nem por onde começar a procurar pela irmã. De volta à estação de trem onde chegou na cidade, ou seja, retornando de sua jornada derrotado, foi abordado pelo soldado Nestor, cuja particularidade da figura que lhe chamou a atenção. “Luandi se assustou, mas nem raiva teve. Estava feliz. Acabava de fazer uma descoberta. A cidade era mesmo melhor do que a roça. Ali estava a prova. O soldado Negro! Ah! Que beleza! Na cidade, negro também mandava” (Evaristo, 2017, p. 60-61).

Luandi surpreende-se com o fato de existir uma figura de tamanha autoridade com uma cor igual à dele. Essa identificação étnica permitiu a Luandi vislumbrar um novo e alegadamente melhor futuro para si: como soldado, igual ao soldado Nestor, que ele tanto admirava e em quem se inspirava. O rapaz ansiava por tornar-se uma figura dominante, munido de poder físico e moral, igual o dos homens brancos com quem havia convivido toda sua vida, e que tanto o oprimiam e subjugavam-no. Luandi, como sua irmã, estava em busca do seu reconhecimento como sujeito pertencente a uma coletividade. Diferentemente de Ponciá, contudo, ele acreditava que esse futuro estaria atrelado à sua estadia naquela cidade, onde havia oportunidades para um negro, como meio para chegar até este pertencimento e a um futuro melhor.

Seu choque de realidade, de percepção de sua condição humana, entretanto, é deflagrado através de outro mergulho na ancestralidade, pelo diálogo com a velha Nêngua Kainda, figura de sabedoria ancestral, que “fala a língua que só os mais velhos entendem” (Evaristo, 2017, p. 96). No encontro final com Ponciá e a mãe, sua humanidade é restaurada:

Assim como antes acreditava que ser soldado era a única e melhor maneira de ser, tinha feito agora uma nova descoberta. Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia (Evaristo, 2017, p. 131).

Luandi é a síntese de Ponciá. Seu trajeto, marcado por uma expressões estereotipadas de masculinidade – força, poder, até a própria fixação inicial por ser soldado – quando se confronta com a subjetividade humanizada de Ponciá, reverte-se. Os entendimentos que a trajetória protagonista da irmã vão lhe chegando ao longo da narrativa são sumarizados neste parágrafo catártico de Luandi. As violências de gênero, embora diversas, acometem e marcam a

trajetória de ambos – diferença na similaridade da condição negra dos irmãos.

Ponciá, por sua vez, foi violentada de muitas maneiras, através da ausência emocional do homem e da sua presença violenta, bem como da subtração de sua condição humana de pertencimento ancestral e de sua subjetividade latente. A animalização do “seu homem” serve como uma ferramenta potencializadora da racionalidade de Ponciá. Evaristo constrói as características de Ponciá apontando para a racionalidade humana, uma vez que, desde o início, a personagem apega-se à memória, traço definidor do homem racional.

Ela gastava todo o tempo com o pensar, com o recordar. Relembrava a vida passada pensava no presente, mas não sonhava e nem inventava nada para o futuro (Evaristo, 2017, p. 18).

No decorrer da obra, Ponciá segue em um contínuo diálogo entre passado e presente, memória e realidade, por meio de seus pensamentos-lembranças. Em consequência disso, a protagonista conecta-se à coletividade negra e constrói elos de significação em um processo identitário, no qual retoma ao olhar para “si” como “nós”, a sua ancestralidade e consciência identitária étnico-racial negra:

Ponciá gastava a vida em recordar a vida. Era também uma forma de viver. Às vezes era um recordar feito de tão dolorosas, de tão amargas lembranças, que lágrimas corriam sobre o seu rosto, outras vezes eram tão doces, tão amenas as recordações, que de seus lábios surgiam sorrisos e risos [...]. Sua vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. Era a mistura de tudo e de todos. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser. [...] Elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus, não haveria de se perder jamais (Evaristo, 2017, p. 79,110-111).

Evaristo relê a máxima cartesiana, “penso, logo, existo”, a fim de imprimir humanidade a Ponciá. Seus pensamentos-lembranças são responsáveis por conectar memória e realidade, um constante “pensar de novo”, um “existir de novo”.

Em suma, Evaristo traz, em *Ponciá Vicêncio*, várias formas de animalização do sujeito negro. Entretanto, na protagonista, a autora exclui características que possam turvar a imagem racional humana

e destaca as que podem evidenciar mais ainda a sua racionalidade – sua condição de humanidade. Desse modo, Ponciá Vicêncio é uma mulher negra que se perde em seus pensamentos-lembranças e, alheia à sua realidade, vive como uma “morta-viva”. Todavia, são esses mesmos pensamentos-lembranças que, embora a alheiem, também a humanizam e constroem sua identidade como mulher negra, em um fluxo de racionalidade, no qual demonstra a capacidade de exercer a própria razão humana.

| Referências

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2010.

CUTI. **Literatura negro-brasileira, consciência em debate**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

EVARISTO, Conceição. “A escrevivência e seus subtextos”. *In*: DUARTE, Constância Lima; EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a Obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 27-47.

HERMENEGILDO, Alfredo. **Juegos dramáticos de la locura festiva: pastores, simples, bobos y graciosos del teatro clásico español**. Barcelona: Oro Viejo, 1995.

LEITURAS BRASILEIRAS. **Conceição Evaristo, Escrevivência**. YouTube, 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 1 jul. 2024.

VIEIRA JR., Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.



CAPÍTULO 6

Em outra língua: literatura de autoria feminina para escrita criativa nas aulas de Espanhol para estrangeiros

Fernanda Righi

Introdução

Em seu livro *Viagem a Portugal* (1981), José Saramago estabelece uma relação entre viagem e escrita: “não é um guia turístico; quer dizer, não é um livro prático. Eu contribuo com a minha sensibilidade de escritor. Nesse livro, fala-se de Portugal, mas, naturalmente, por trás desse olhar, há uma pessoa que narra” (online). Com isto, o escritor português chama atenção para sua subjetividade como diferencial em relação a outros gêneros discursivos centrados nas atrações do país. Levando em conta a questão da perspectiva e utilizando relatos e poesias de mulheres latino-americanas vivendo nos Estados Unidos, proponho uma discussão sobre viagens nos EUA, seguida de um exercício de escrita criativa numa aula de Espanhol Avançado.

A unidade sobre “mulheres viajantes” integra o curso sobre Mulheres que Escrevem, sugerido para os estudantes interessados em fazer um *major* (especialidade principal) ou um *minor* (especialidade secundária) em Espanhol, Estudos em América Latina ou Estudos de Gênero e Sexualidades. O planejamento do curso, com estudantes de especialidades variadas, não pode ser abordado a partir da parcialidade de uma disciplina única e independente como a Literatura ou a História; em vez disso, a adoção de uma perspectiva interdisciplinar precisa conter ferramentas de disciplinas variadas, incluindo, também, conhecimentos e experiências dos próprios estudantes.

Atividades que estabeleçam uma rede dialógica entre os textos e o aluno mediante a leitura e a produção escrita permitirão que este incorpore procedimentos literários para contar a sua própria história, que será compartilhada em seguida em sala de aula. Assim,

entende-se a leitura não só como uma prática de colocar, memorizar e adquirir conceitos e ideais sobre uma obra, autora e seu contexto (mesmo que isto possa ser um primeiro passo) mas, também, como uma maneira de entender o mundo, as relações entre pessoas e, no caso dos textos analisados, as relações entre homens e mulheres ou entre o ser humano e a natureza. A ideia é “maximizar a figura dos(as) leitores(as)”, com o objetivo de empoderar as vozes dos alunos, especialmente aquelas “vozes, corpos e memórias dissidentes em constante diálogo crítico com os dispositivos da colonialidade do saber, poder, fazer e ser” (Aguiar et al, 2024, p. 4).

Esse empoderamento procura fazer com que os alunos entendam a importância de contar suas próprias histórias e de refletir sobre os textos em conjunto com a comunidade, compartilhando experiências vividas dentro e fora da sala de aula. A ideia é que, mediante a narração de diferentes experiências, os alunos aprendam “outros modos de compreender a realidade estética, social e humana atual” (Aguiar et al, 2024, p. 4).

Atualmente, a discussão sobre currículo, planos de estudo e métodos de aprendizagem se encontra no olho de um furacão nos EUA. Nos últimos tempos, vários estados norte-americanos têm proposto leis que afetariam mudanças introduzidas meio século atrás, que permitiram a criação de cursos e de programas sobre literatura escrita por mulheres, estudos feministas ou estudos da mulher. A título de exemplo, em julho de 2023, o estado da Flórida aprovou uma lei (Senate Bill 266) que elimina aulas sobre raça, estudos de gênero e interseccionalidade das universidades estatais, bem como o uso da retórica de diversidade, equidade, inclusão e teoria crítica da raça nos processos seletivos (Curran, 2023, online). Esse tipo de iniciativa está pautando não só muitos debates sobre o ensino superior nos Estados Unidos, mas, também, sobre a utilização de recursos estatais e privados e a missão e visão das instituições. Nesse contexto, existe, por outro lado, um interesse por parte dos estudantes num currículo diverso, contendo a possibilidade de se estudar o funcionamento de diferentes sistemas de opressão.

Seguindo um recorrente histórico que começa com as colônias, continua no século XIX e acaba em nossos dias, o curso em questão problematiza o acesso à escrita e à leitura por parte das mulheres.

Salvo algumas exceções, a maioria das mulheres que escrevem durante o período colonial até o século XX eram mulheres brancas, de classes altas e moradoras dos grandes centros urbanos da América do Sul. Em contrapartida, ao longo dos anos, o campo literário se tornou mais diverso. Mesmo assim, foram as mulheres privilegiadas as que puderam viajar para os Estados Unidos no século XIX e no início do século XX. Em vista disso, em cada aula, um aluno demonstra como as categorias de classe, localização, raça, idade etc., influenciaram o acesso ao capital cultural da escritora em questão, além de discutir o momento histórico no qual essa produção literária se passou. Apesar do título, que somente menciona o gênero das autoras (*Mulheres que Escrevem*), este curso tem como pressuposto uma abordagem interseccional.¹

As diferenças do termo interseccionalidade nos Estados Unidos e na América Latina destacam uma questão mais complexa, como a pluralidade e especificidades dos feminismos. Como assinala Sara Castro Klaren (2015), refletindo sobre os limites da teoria feminista e sua insuficiência para explicar ou representar sujeitos subalternos, este tipo de abordagem é uma oportunidade para se discutir grupos e culturas diferentes com aqueles que apresentam o sujeito do feminismo liberal. Além disso, existe um desejo dos estudantes de se familiarizarem com outras realidades e com os textos produzidos na América Latina² os quais, mesmo sendo traduzidos para o inglês, não circulam muito. Muitos desses jovens cresceram escutando e falando sobre os direitos das mulheres e da população LGBTQ+ nos Estados Unidos, influenciados também pelo movimento #metoo. Nesse cenário, surge uma questão: como estabelecer, então, as diferenças entre os Estados Unidos e a América Latina?

¹ Nos Estados Unidos, o termo “interseccionalidade” vinculou-se ao movimento feminista negro (cunhado pela professora de Direito e advogada Kimberlee Crenshaw em 1991), indicando como as desigualdades raciais desempenhavam um papel fundamental na configuração das desigualdades de gênero. Na América Latina, várias figuras fundamentais associadas aos movimentos sociais e organizações populares desafiaram as ideias e práticas feministas dominantes, sobretudo nos contextos ditatoriais dos anos 1960 e 1970, colocando em questão as experiências vividas por mulheres de grupos marginalizados no “sul global” (Bastia et al, 2022, p. 5).

² Na sala de aula, lemos os textos na língua de publicação. Além disso, é uma oportunidade para abordar textos escritos produzidos na América Latina os quais (mesmo traduzidos) têm um lugar marginal no currículo de ensino.

Considerando os recentes debates sobre o feminismo latino-americano, os Estados Unidos podem, agora, observar os feminismos da América Latina (e não o contrário). Como explica Verónica Gago (2022), a anulação do caso Roe vs Wade por parte do Supremo Tribunal dos Estados Unidos em junho de 2022 e a legalização da prática do aborto na Argentina, na Colômbia e no México desafiaram o “mapa convencional do progresso”, deixando de considerar o acesso à interrupção da gestação como um avanço do “primeiro mundo”, ao qual o “sul global” devia seguir (2022, online). As mobilizações que tornaram essas leis possíveis são uma oportunidade para refletir sobre as estratégias e argumentos que poderiam ser úteis para os Estados Unidos. A dimensão transnacional vincula-se à longa história do movimento de mulheres, mas também engloba outras demandas de justiça social e solidariedade.

Ao longo do curso, estimulamos essas conexões históricas e sincrônicas, a fim de compreendermos as dimensões da luta e da produção de conhecimento que, se bem manifestam especificidades históricas e locais, podem circular (ou viajar) do Norte para o Sul ou do Sul para o Norte. Consequentemente, América Latina aparece como produtora e conectora de ideias, ferramentas e ativismo para refletirmos sobre múltiplas realidades.

Escritoras e Viajantes nos Estados Unidos

A reflexão sobre outras realidades se manifesta com clareza na unidade sobre mulheres que viajam. Primeiramente, lemos três textos produzidos durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX de autoras nascidas na Argentina, no Chile e no Brasil que viajaram para os Estados Unidos. O primeiro deles é um capítulo do livro *Recuerdos de Viaje* (1892) de Eduarda Mansilla; o segundo é a crônica “Washington, ciudad de ardillas” (1934) de Maria Luisa Bombal; e o terceiro é o poema “Pomba em Broadway” (1949) de Cecília Meirelles³. Nos três casos, trata-se de escritoras que

³ Nas aulas de Espanhol, tende-se a excluir textos escritos em português, uma vez que as turmas reproduzem a divisão dos departamentos em línguas modernas (espanhol, português, francês...). Por isso, muitos cursos sobre a América Latina ou Estudos Ibéricos não incluem textos, temáticas ou processos históricos que

visitaram Nova York ou Washigton D.C., na costa leste dos Estados Unidos, e que lá permaneceram por algum tempo, o que permitiu-lhes refletir sobre as especificidades desses lugares.

Antes de analisarem o conteúdo de cada texto, os alunos observam as diferenças entre as formas literárias das diferentes escritas de viagem e refletem sobre as potencialidades de cada uma. A escrita de viagens inclui várias formas textuais, ficcionais e não-ficcionais, que assumem uma certa autenticidade e veracidade. No período histórico estudado, a escrita produzida por mulheres não era exatamente associada a esses conceitos, por isso, apesar da variedade de formas disponíveis, elas acabavam adotando gêneros que estavam mais vinculados à produção privada, como os diários, memórias e autobiografias (Saunders, 2014, p. 1-3).

O contexto geopolítico⁴ da época, em que os Estados Unidos adquiria um lugar de importância em nível mundial, coloca essas escritoras num duplo lugar de subordinação, tanto por sua condição feminina quanto por serem estrangeiras e visitantes vindas da América Latina. Ao longo das aulas, refletimos sobre os procedimentos que elas utilizaram para comentar sobre esses eixos de dominação, em um contexto em que os movimentos literários e as viagens eram dominados por escritores homens. Dito isto, algumas perguntas possíveis poderiam ser: “como a figura da mulher que viaja aparece? Aquela imagem sobre a mulher e sobre aquilo que ela descreve sobre os Estados Unidos mudou? Que detalhes deste país as escritoras decidem destacar?”. Assim, antes da análise do texto, um aluno apresenta uma minibiografia da autora e, em seguida, analisamos os textos, tendo como foco principal o lugar da mulher na sociedade quando ela se encontra num “lugar estranho”, como é outro país que não o seu.

afetaram vários países lusófonos e hispanofalantes ou as relações desses com os Estados Unidos, bem como sua participação numa ordem econômica e política global (Gordon-Newcomb, 2017, p. 2). A minha proposta inclui um poema em português para tentar quebrar com essa tendência, estimulando diálogos entre produções de vários países de América do Sul.

⁴ No período de análise, a posição dos Estados Unidos no mapa geopolítico global muda radicalmente, consolidando a sua liderança política, econômica e militar, depois das duas guerras mundiais e da crise econômica dos anos 1930.

Entre França e Estados Unidos: Eduarda Mansilla, a mulher e o bom gosto

A partir do século XIX, mulheres das classes crioulas dominantes começaram a viajar, favorecidas pelas melhorias dos roteiros e dos meios de transporte. Geralmente, o seu papel estava ligado a um viajante do gênero masculino (marido, pai, irmão), que se deslocava por questões políticas, diplomáticas ou turísticas (Miseres, 2017, p. 24). A escritora argentina Eduarda Mansilla é um desses casos, já que acompanhou seu marido, o diplomata Manuel Rafael García, aos Estados Unidos em duas oportunidades, uma em 1861 e outra no período entre 1868 e 1873⁵. Como consequência, ainda que viajantes como Mansilla ocupassem um lugar adjunto, sua circulação pelos espaços públicos quebrava parte do ideário doméstico e privado do “anjo do lar”, que definiria a imagem cultural do ideal feminino durante o século XIX (Miseres, 2017, pp. 24-25). No capítulo XII de *Recuerdos de Viaje* (1882), Mansilla descreve as relações entre os gêneros e as possibilidades profissionais para mulheres alfabetizadas, que seria exercendo o jornalismo nas publicações da época. A autora afirma:

As mulheres são as encarregadas dos artigos dos domingos, dessa literatura simples e saudável, que serve de alimento intelectual aos habitantes da União, no dia consagrado à meditação. São elas também as que, geralmente, traduzem do alemão, do italiano e do francês os primeiros capítulos dos novos livros, com os quais o jornal enfeita as suas colunas⁶ (Mansilla, 1882, p. 114-115).

⁵ Em 1861, García viajou para estudar o funcionamento do sistema judiciário americano, enquanto, na segunda oportunidade, ele era ministro plenipotenciário argentino perante o governo americano. O livro *Recuerdos de viaje* reúne as duas viagens de Mansilla ao país (Miseres, 2017, p. 120). A capa do livro assinala que foi concebido como o primeiro tomo, mas acabou sendo o único. Também foi o primeiro do tipo publicado por uma escritora argentina (Szmurk, 2000, p. 86).

⁶ Todas as traduções de Eduarda Mansilla e Maria Luísa Bombal são minhas. Reproduzi, aqui, a edição original de 1882 de *Recuerdos de Viaje* com a norma ortográfica da época. No original: “*Mujeres son las encargadas de los artículos de los Domingos, de esa literatura sencilla y sana, que debe servir de alimento intelectual á los habitantes de la Union, en el día consagrado á la meditación. Son ellas también las que, por lo general, traducen del alemán, del italiano y aun del francés, los primeros capitulos de los nuevos libros, con que el periódico engalana sus columnas*” (1882, p. 114-115).

Esse trecho comenta as limitadas oportunidades das mulheres de trabalhar e ganhar dinheiro na época. A maioria das que trabalhavam o faziam por necessidade econômica e, em muitos casos, em empregos mal remunerados. Por esse motivo, a autora apresenta a atividade jornalística e a escrita como uma maneira “honrada e intelectual de ganhar (a) vida” e, ainda, de se emancipar da “servidão da agulha”. A autora também antecipa que, no futuro, as mulheres poderão ser empregadas nos correios e nos ministérios (Mansilla, 1882, p. 115).

Mansilla apresenta uma perspectiva um pouco inocente a respeito dos empregos para as mulheres, já que existiam muitas dificuldades para migrar do emprego na costura ou nas fábricas para o jornal. Escrever em um jornal era uma tarefa destinada às mulheres alfabetizadas das classes sociais mais altas, como era o caso dela. Aliás, esse comentário sobre o emprego pode ser relacionado com o momento da escrita do livro (1880), vinte anos depois da viagem, quando o objetivo de Mansilla era consolidar a sua carreira como jornalista e intelectual, construindo um espaço autônomo, desassociado da atividade do seu marido (Crespo *apud* Rojo Guiñazú, 2020, p. 20). Dessa forma, ao discutir o lugar das mulheres norte-americanas no mercado de trabalho, ela estabelece, sem mencioná-lo diretamente, uma comparação com as mulheres na Argentina, abrindo, assim, uma discussão a respeito do lugar da mulher na sociedade de seu tempo.

A comparação entre os Estados Unidos e Argentina se torna mais complexa quando a autora compara os Estados Unidos e a França, lugar que visitou anteriormente, e o qual considera o epítome do bom gosto e da civilização (Miseres, 2017, p. 128). Assim, por várias vezes ela compara esses três espaços, abrasando “a língua, a cultura, e os parâmetros estéticos franceses de raízes latinas como próprios”⁷ (Miseres, 2017, p. 128). Por consequência, a autora se percebe não só como argentina, mas, também, como “latina”, produzindo uma crítica aos consumos culturais norte-americanos e ressaltando o seu conhecimento das formas estéticas francesas⁸.

⁷ Do original: “la lengua, la cultura y los parámetros estéticos franceses de raíces latinas como propias”.

⁸ Eduarda Mansilla estabelece uma oposição entre América Latina e América do Norte, tendo em conta os valores de cada espaço, antes do que outros intelectuais como José

Em uma das aulas, lemos a respeito da visita de Mansilla à Opera de Philadelphia. Após criticar a execução de “Um Ballo in Maschera” (1859), de Giuseppe Verdi, a qual ela já tinha escutado em Paris, a autora reflete sobre o mal gosto do público que, ao contrário dela, aprecia o espetáculo. Numa outra ocasião, também no teatro, ela critica o mal uso da ortografia e do vocabulário francês por parte dos americanos. Em um espetáculo do Minstrel⁹, ela observa um cartaz com um erro de ortografia da palavra francesa “*encore*” (“ainda”, “novamente”). Mansilla explica:

Como se supõe, a correção musical nada ganha com aqueles *encores*, pois os Yankees utilizam essa palavra em francês no lugar do “bis” latino usual na França. Não achei engraçado, no teatro de Minstrel (...) ver nas laterais do proscênio dois grandes cartazes com as palavras: No *enchores* (...) O “h” que figurava no meio da palavra *encore* era um presente saxão para a língua de Molière, o que teria inspirado, com certeza, ao autor de *Les Précieuses ridicules*, uma sátira brilhante (pp.118-119).¹⁰

Esta observação dos costumes das classes altas americanas e da sua falta de refinamento pode ser interpretada como uma “ponte” entre três culturas diferentes (Estados Unidos, Argentina e França) num momento em que a Argentina procurava uma identidade nacional (Urraca, 2000, online), tema apontado bastante cedo pela autora. Sendo assim, suas apreciações vão além do eixo eu-eles, incorporando outros lugares e valores com o quais a autora se identificava.

Marti ou Jose Enrique Rodó. Em seus escritos, ela adscrive aos valores estéticos e espirituais “latinos”, entendendo esses de maneira ampla, além dos valores hispânicos, em contraposição aos valores materialistas e utilitários anglo-saxões (Miseres, 2017, p. 158- 163).

⁹ Tratava-se de um entretenimento racista para as pessoas brancas, quando muitos deles pintavam seus rostos e imitavam a fala dos afro-americanos.

¹⁰ Do original: “Como se supone, la corrección musical nada gana con esos encores, pues los Yankees, es la palabra francesa que usan, en lugar del bis latino usual en Francia. No poca gracia me causó en un teatro de Minstrels (...) ver en los costados del proscenio, dos grandes letreros con estas palabras: No *enchores* (...) La h que figuraba en medio del *encore* era un presente sajón, hecho á la Lengua de Molière, que hubiera inspirado, de seguro, al autor de *Les Précieuses ridicules*, alguna chispeante sátira” (Mansilla, 1892, p.118-119).

Durante as aulas, também refletimos sob a perspectiva dos alunos a partir de questões como: “quais são suas avaliações sobre o lugar? Estariam elas influenciadas por experiências do ponto de vista de um norte-americano ou de uma pessoa, por exemplo, vinda da Nova Inglaterra ou de Nova Iorque? Estariam influenciadas pela experiência migratória de outra pessoa de sua família? Ou combinariam as duas perspectivas?”. Como veremos, muitos estudantes constroem seu “eu narrador” como pessoas que observam uma cultura além do eixo eu-eles quando visitam um outro lugar.

Esquilos e Pombas contra a Civilização

A segunda e a terceira leitura sobre viagens aos Estados Unidos são diferentes da primeira. Isto porque trata-se de viagens realizadas durante as décadas de 1930 e 1940, quando várias mulheres já participavam dos círculos intelectuais e de vanguarda no Cone Sul e no Brasil, mesmo que a participação masculina ainda tivesse mais visibilidade e relevância. Além disso, são dois textos que, desde o título, anunciam a centralidade de animais que se encontram em contextos urbanos (Washington D.C. e Nova Iorque) e que tendem a se passar despercebidos, como as pombas e os esquilos. Assim, a discussão deve girar em torno dos significados que esses animais adquirem no contexto da crônica e do poema.

A primeira crônica que os alunos leem é “Washington, ciudad de ardillas” (1934), de María Luisa Bombal, publicado na Revista Sur. Bombal escreve esta crônica enquanto trabalhava na embaixada do Chile nos Estados Unidos, avaliando a dublagem dos filmes em inglês para o espanhol. No entanto, apesar de ter morado no país por muitos anos, publicado textos com referências a cidades americanas, e de suas obras terem sido traduzidas para o inglês, a presença da escritora nos Estados Unidos ainda tem sido escassamente estudada.

Antes da análise do texto, fazemos um *brainstorming* com ideias associadas a “Washington D.C.”, capital dos Estados Unidos: governo, presidente, deputados, senadores, Casa Branca são alguns termos que vêm à tona. Na crônica, Bombal caracteriza essa combinação de poder e instituições como a “grande máquina”, um

mundo artificial, masculino, automático, rotineiro, carente de humanidade e que, quando quebra ou tem problemas, alguém o conserta e tudo funciona novamente. Trata-se de uma cidade regida pela lógica temporal do relógio, onde tudo é urgente. Bombal escreve:

Pensem em tudo o que se perde, dia após dia, em Washington! Porque aqui, a Grande Máquina do mundo precisa da constante atenção de todos. Decretos e blackouts são ditados. Ministros, taciturnos e febris, chegam e vão. E colocam mais carvão na Máquina (Bombal, 2005, p. 88).¹¹

A autora contrapõe as lógicas de um mundo artificial, onde os homens tomam decisões políticas e econômicas, e um mundo natural, desenvolvido fora daquele. A “grande máquina” se perde das pequenas coisas belas e simples que acontecem ao seu redor, como os esquilos: “os esquilos gozam de todos os segundos de beleza imperceptível ou perdida, dando-lhes um sentido e uma utilidade” (Bombal, 2005, p. 88)¹². Desta maneira, o inadvertido para aqueles que controlam a Máquina é fundamental para aqueles que não participam diretamente dela.

Essa contraposição caracteriza o tom da crônica e o olhar sobre os esquilos. No começo, ela estabelece que “um homem sério” ou um jornalista tentariam adotar um “tom impessoal, que confere dignidade ao escritor” (Bombal, 2005, p. 85)¹³ para expor sobre os animais. Ao contrário deles, a narradora vai adotar um tom poético na sua divagação sobre os esquilos. Neste gesto, rejeita-se a maneira enciclopédica e compartimentada do conhecimento do homem moderno ocidental, que postula uma hierarquia sobre a natureza, justificando o seu domínio.

Assim, a narradora estabelece uma aliança entre a sua condição feminina e a natureza, dizendo que, num instante de solidão no exterior, a presença dos esquilos no parque desperta

¹¹ Do original: ¡Piensen ustedes en todo lo que se pierde, día a día, em Washington! Porque aquí, la Gran Máquina del mundo requiere la constante atención de todos. Se dictan decretos y blackouts. Llegan y se van ministros, taciturnos y febriles. Y le echan carbón a la Máquina (Bombal, 2005, p. 88).

¹² Do original: De todos los segundos de belleza inadvertida o perdida es de lo que gozan las ardillas, prestándoles un sentido y una utilidad (ibidem).

¹³ Do original: “Tono impersonal que confiere tanta dignidad al escritor” (ibidem).

lembranças alegres do passado no Chile com a sua mãe e irmãs, acalmando a angústia do seu presente (Bombal, 2005, p. 87). Tal como essa lembrança do passado, os esquilos conservam a condição infantil. Então, quando a questão da utilidade dos esquilos emerge, a narradora responde: “(os esquilos servem) para brincar e contemplar. Para que não se perca a noção da brincadeira no mundo” (Bombal, 2005, p. 88).¹⁴ Desse modo, a autora unifica e valoriza os universos naturais, femininos e infantis (termos muitas vezes intercambiáveis), geralmente rejeitados pelo conhecimento masculino, adulto, civilizatório e dominante. Essa oposição de lógicas possibilita uma interpretação das diferenças entre os gêneros, ainda que nesta crônica a opressão feminina não seja abordada diretamente, como acontece em seu trabalho ficcional.

Com o objetivo de utilizar estratégias para os trabalhos criativos, os alunos observam, então, como um detalhe como os esquilos pode servir para caracterizar um contexto maior, que inclui tanto uma situação estrutural da cidade quanto o estado emocional da narradora¹⁵. Assim, essas contraposições entre duas formas de ser, entender e habitar o mundo se tornam, também, complementares. Em “Washington, ciudad de ardillas”, Bombal conclui que os esquilos são fundamentais para existência e funcionamento da cidade. A autora finaliza a crônica dizendo: “Washington precisa dos esquilos. E me agrada acabar esta divagação com uma certeza de vida para aquele mundo que se move inocente e aparentemente inútil, em meio à urgente tragédia da

¹⁴ Do original: “Para jugar y contemplar. Para que no se pierda la noción del juego en el mundo” (ibidem).

¹⁵ Os romances *La última niebla* (1935) e *La amortajada* (1938), também criticam o domínio masculino do mundo e como a sua negligência afeta não somente as mulheres, mas, também, os animais. Os detalhes da natureza vão além dos animais, incluindo também plantas e fontes de água, como ocorre na crônica “Mar, cielo y tierra” (1940). Similarmente, no romance *El Árbol* (1939), a protagonista estabelece uma conexão corporal com uma árvore, a qual contrasta com a casa, que representa as expectativas asfixiantes do matrimônio e da sociedade patriarcal para com as mulheres. Quando cortam a árvore, ela decide fugir do ambiente opressor. Blanca Bombal, irmã de Maria Luísa, destacou essa capacidade extraordinária na escrita de sua irmã: “Tenía el don maravilloso de descubrir la belleza em las cosas más insignificantes; ahí donde pocos fijan su atención para captarla” (Blanca Bombal apud Guerra, 2005, p. 19).

máquina” (Bombal, 2005, p. 89)¹⁶. Ao ressaltar a ideia de necessidade, a autora inverte a hierarquia entre a natureza e o homem, dando uma importância maior à primeira e desligando-se de toda conotação negativa do segundo.

Atualmente, no contexto das mudanças climáticas, “a urgente tragédia da máquina” poderia ser interpretada como a necessidade fundamental da humanidade de um meio ambiente saudável para a sua existência e desenvolvimento. Aliás, ao referir-se à “máquina”, a autora adverte sobre a carência da humanidade despertada por instituições políticas e econômicas que privilegiam a produtividade das pessoas, desatentando-se a outros aspectos fundamentais.

Bombal questiona os termos da dicotomia civilização/barbárie. De modo geral, a natureza é posta ao lado da barbárie, e precisa ser controlada pelo homem. No entanto, no texto de Bombal, a natureza lembra beleza, sentimentos e a desconexão entre ela e o ser humano na modernidade, ao passo que a civilização aparece como um eixo muito problemático que considera apenas um único aspecto do ser humano.

Por fim, continuando com a temática dos animais, analisamos o poema “Pomba em Broadway” de Cecília Meireles, incluído no livro *Retrato Natural* (1949), uma coletânea considerada bastante representativa da bibliografia da autora. Assim como Bombal, Meireles trabalhou durante um tempo nos Estados Unidos. Ela foi pesquisadora visitante na Universidade do Texas, em Austin, onde lecionou uma disciplina de Literatura e Cultura Brasileira. Ela voltou ao país em 1959, após ter realizado várias viagens, incluindo ao México, à Argentina, ao Uruguai e ao Chile na década de 1940 e à Índia em 1953. Como ocorreu com Bombal, a relação entre as viagens e a produção de poesias e crônicas de Meireles nos Estados Unidos e em outros lugares do mundo foi pouco estudada em comparação a outras de suas produções¹⁷.

No que concerne aos Estados Unidos, o seu poema mais famoso é “USA, 1940” (1942), no qual a autora menciona diversas

¹⁶ Do original: “Washington necesita a sus ardillas. Y me es grato terminar esta divagación con una seguridad de vida para aquel mundo que se mueve inocente, y al parecer inútil, entre la urgente tragedia de la máquina” (Bombal, 2005, p. 88).

¹⁷ Quando voltou ao Brasil, Meireles publicou as crônicas no jornal *A Manhã* (1942-1943) e na *Folha de São Paulo*. Esses textos foram reunidos em *Crônicas de Viagem* e *Poemas de Viagem 1940-1964*, publicados entre 1998 e 2000 (Coelho de Toledo, 2017, 12).

regiões do país: o Sul (Mississippi-Virgínia-Texas), o Centro-Oeste (Missouri), Washington D.C. e a cidade de Nova Iorque, com seus diferentes bairros (Chinatown, Harlem, Broadway). O percurso da voz poética por todos esses espaços, geralmente urbanos, dá conta da imensidão do país como não fazem as outras duas escritoras analisadas. Como assinala Dantas, trata-se de uma “poética do movimento” (1984, p. 28), expressada não só no percurso da voz lírica como também no excesso de “substantivos, nomes e adjetivos” (e não tanto de verbos), através dos quais o eu lírico realiza uma “representação quase inventarial dos seres e das coisas” (Coelho de Toledo, 2017, p. 72). Seu objetivo era o de abarcar a grandiosidade de certos espaços, uma questão que contrasta com o poema analisado aqui e com outras crônicas que concentram a sua atenção em espaços menores.

Embora a autora utilize, em muitas oportunidades, a noção de viagem “ligada ao mundo simbólico e transitório” (Vieira de Oliveira, 2013, p.140), nesses poemas ela se concentra num território real, o qual tematiza para abordar diferentes fenômenos. Por exemplo, “USA 1940” apresenta a desigualdade entre diferentes grupos: a segregação entre passageiros pretos e brancos nos meios de transporte e a saudade do México sentida pelas mulheres indígenas mexicano- americanas no Texas. Em um outro fragmento, ela conclui sobre a falta de acesso ao consumo por parte desses grupos:

Olhar, olhava
vestidos, blusas,
junto com os pretos
e mexicanos
que suspiravam,
fechando os olhos.
(Meireles, 2017)

Como se pode notar, ao contrário de Mansilla, o eu lírico cria um eixo eu-eles, mas coloca-se junto a esses grupos oprimidos, mesmo não pertencendo a eles.

Por outro lado, nesse poema, Nova Iorque é caracterizada pelo movimento das pessoas, as atividades comerciais e o consumo da 5ª Avenida, que contrasta com outras partes onde a cidade ainda dorme. De maneira similar a Bombal, Meireles oscila, nesse poema, entre

“aspectos de grandeza e pequenez” (Coelho de Toledo, 2017, p. 84), que contrastam com as formas de entender uma metrópole desenvolvida como Nova Iorque. Assim, o poema trata das possibilidades do avanço da tecnologia, do consumo e da grandeza arquitetônica com questões não só sobre desigualdade, como as apresentadas anteriormente, mas, também, sobre o desenvolvimento que oprime e prejudica o ser humano “seja espiritualmente, seja socialmente, seja materialmente” (Coelho de Toledo, 2017, p. 85). Para ilustrar essa opressão, em “USA 1940”, Meireles descreve um casal de pombas que aparece na avenida Broadway:

A Liberdade
ergue seu facho
eterno e efêmero
no mar de trevas:
tal qual aquele
casal de pombos
leves e brancos
que eu vi batendo
as frouxas, suaves,
silentes asas
em plena Broadway,
num vão sombrio
de esquina – auréola
sobre um cifrão!
(Meireles, 2017)

As pombas na Broadway aparecem de uma maneira positiva e são comparadas a um pequeno sopro de liberdade nas trevas, enquanto a famosa avenida, frequentemente associada a alegria, entretenimento e à criatividade das peças teatrais e musicais, é apresentada negativamente, “engolindo” os pequenos animais.

Por conexão entre motivos e ideias sobre os Estados Unidos, recomendo a leitura tanto de “USA, 1940” como de “Pomba em Broadway”. Mas, por motivos de extensão e de compreensão, nesse curso, lemos somente “Pomba em Broadway”, que se situa num espaço urbano e contrapõe as lógicas da cidade e da natureza, como já mostrou Bombal. Apesar disso, ao contrário da crônica, essas duas lógicas não se encontram coexistindo ou dependendo uma da

outra, mas lutando de uma maneira desigual, como se observa nas duas primeiras estrofes:

Naquele reino cinzento
Veio a pomba bater asas
contra muros de cimento.
Veio a pomba bater asas
naquele reino severo
com portas negras nas casas.
(Meireles, 2014)

Novamente, como em “USA, 1940”, o eu lírico ignora o colorido típico da avenida Broadway, criando um campo semântico relacionado ao aprisionamento, em que termos como “cinzento” e “muros de concreto” para caracterizar a cena causam uma sensação de sufocamento. Em contraste, a natureza das pombas se refere à leveza, fragilidade e liberdade.

Mais uma vez, os “aspectos de grandeza” expressados por aquilo construído pelos homens, apagam (matam, eliminam) o mundo animal, impedindo o eu lírico de decifrar a mensagem que as pombas, símbolos de paz, carregam em si, como expressa na última estrofe:

Que mensagem conduzia
subindo e descendo os ares,
pela fronteira do dia,
subindo e descendo os ares,
estrangulada nos muros
daqueles densos lugares,
por onde vultos escuros
o ouro do mundo levavam
fechado nos punhos duros?
(Meireles, 2014)

Diferentemente de Bombal e do poema “USA, 1940”, o eu lírico não pode estabelecer a mesma aliança com aquilo que está sendo oprimido, mesmo que tente fazê-lo: a cidade separa o eu lírico e as pombas, impedindo a comunicação entre eles.

Em geral, a poesia de Meireles é analisada a partir de uma perspectiva metafísica, relacionando diferentes temas com a

existência, e esta não é uma exceção. Mas, também, aqui, observamos um compromisso por parte do eu lírico, que se coloca ao lado dos mais fracos, daqueles que sofrem em nome do progresso (Montechiari Pietrani, 2019, p. 111).

Assim, após as três leituras, analisamos como a opressão aparece em cada texto, estabelecendo pontos de contato entre eles e entre os textos e vivências dos estudantes, com temas que lhes interessam para além da sala de aula, como as divisões políticas e culturais dentro dos Estados Unidos, ao pertencimento a determinados espaços e a visita ao país de suas famílias.

Escrita criativa para refletir sobre a identidade

Logo após discutirmos os textos, as autoras, o ponto de vista e as estratégias que elas utilizam, os alunos escrevem e apresentam os seus próprios textos narrando uma viagem¹⁸. Muitos citam as diferenças entre o seu lugar de origem e a universidade, uma viagem com a família, estudos no exterior, férias etc. Outros refletem sobre como uma viagem lhes permite refletir sobre o seu próprio lar e identidade.

Em todos os casos, eles recebem uma série de questões para orientar sua produção, como, por exemplo: “qual é sua posição nessa viagem? Que coisas chamaram a sua atenção? O que é diferente, melhor/pior? Como podemos expressar um problema, um sentimento ou conflito? Como a literatura pode se relacionar com uma identidade?”. O diálogo entre os textos e as experiências vividas pelos estudantes produz uma variedade temática na produção dos alunos, muito conectada, também, com o momento histórico do país.

Os alunos são avaliados pelo uso do espanhol e pelo registro oral e escrito. Os objetivos pedagógicos são múltiplos. O mais imediato é o de melhorar as habilidades linguísticas a partir de materiais autênticos. Em seguida, o de produzir o seu próprio trabalho para melhorar a escrita, explorando outros gêneros discursivos além do ensaio acadêmico comumente trabalhado nas

¹⁸ Este estudo teve aprovação do IRB (Institutional Review Board) e eu recebi autorização dos estudantes para utilizar os textos que eles submeteram como parte dos requisitos do curso. Como se trata de uma escrita autobiográfica, nomes e detalhes específicos serão omitidos.

aulas de Espanhol Avançado. Finalmente, vem o objetivo de os alunos praticarem o discurso oral na data da apresentação, compartilhando uma parte de sua experiência com o resto da turma. Obviamente, os alunos não precisam comentar tudo o que colocaram no texto, mas, de modo geral, eles confiam muitas experiências pessoais aos demais colegas, levando em conta um acordo prévio de confidencialidade.

Seguindo a ideia de “pedagogia engajada” de Paulo Freire, bell hooks destaca a positividade de criar espaços na sala de aula onde emergem as individualidades e vulnerabilidades, enquanto empoderam tanto o professor quanto o aluno, permitindo quebrar a compartimentalização entre vida no interior da universidade e vida fora dela (1994, p. 21). Ao mesmo tempo, esse exercício de reflexão pessoal e escrita abre um processo de descoberta individual, uma vez que nomeia ideias que “não têm nome nem forma, estão prestes a nascer, mas já foram sentidas” (Lorde, 2019, online).

Assim, muitos alunos desenvolvem questões de pertinência e identidade, sobretudo em relação às diferentes regiões dos Estados Unidos, tratando de distinções ideológicas, políticas e culturais. Curiosamente, nenhum aluno abordou diferenças entre os gêneros como as autoras. Essa ausência pode se dever ao fato de que eles não percebem, ou que essas diferenças não têm relação com seu lugar de origem ou, ainda, que existem outras diferenças muito mais relevantes para se considerar. A maioria combina recursos utilizados pelas autoras; muitos também fazem comparações ao estilo de Mansilla, e até criam esse “terceiro espaço”; já outros se concentram em detalhes para comentar sobre uma problemática maior, como fizeram Bombal e Meireles.

A título de exemplificação, uma estudante do sul dos Estados Unidos decidiu comentar sobre as diferenças entre sua região e o Norte do país (onde fica a universidade). A estudante começa a sua escrita com uma frase contundente: “às vezes sinto que não pertencço”¹⁹. Em seguida, continua discutindo os preconceitos que os estudantes da universidade (a maioria dos estados do Norte) têm sobre as pessoas do Sul, como os valores políticos e a pronúncia de algumas palavras no inglês. Utilizando o detalhe de um robô num supermercado, ela ilustra a ideia de estar “fora de lugar”:

¹⁹ Do original: “A veces siento que no pertenezco”.

Por quê? Por que o supermercado tem um robô gigante? Depois percebi que é uma coisa da Nova Inglaterra, porque há muita universidade especializada em robótica e engenharia. Porém, para mim, Marty (o robô) não pertence ao supermercado: robôs são para laboratórios, não para onde compro a minha comida²⁰.

Como Bombal e Meireles, a estudante coloca a sua atenção em um detalhe da vida cotidiana que passa despercebido pela maioria das pessoas da Nova Inglaterra para falar sobre as diferenças entre as duas regiões dos Estados Unidos, uma distância que vai além das diferenças geográficas e que atravessa a história do país, refletindo no modo como ela se sente morando ali enquanto estuda.

Outras alunas também utilizaram o motivo da viagem para apresentar as diferenças culturais e políticas entre norte-americanos dentro e fora do país. Aproximando-se da perspectiva desenvolvida por Mansilla, de explorar alteridades culturais a partir do eixo eu-eles, elas também buscaram construir um terceiro lugar textual. Nele, as estudantes aparecem tanto dentro quanto fora do eixo, tendo, porém, consciência dessas discrepâncias culturais.

Citando um caso análogo, uma aluna falou de uma viagem para visitar alguns parentes que moravam a cerca de três horas dela. Nessa oportunidade, ela sentiu a falta de pertencimento devido às diferenças ideológicas entre as pessoas de sua própria família: uns mais progressistas e outros mais conservadores. Nesse caso, a estudante trabalhou com algumas contradições, de modo que a viagem que narra não implica só um movimento no espaço, mas, também, a estranheza dentro daquilo que deveria ser familiar. Com esses parentes, ela não pôde se expressar tal como é, com seus valores e costumes. A viagem permitiu à estudante dar-se conta de vários comportamentos e modos de pensar que não são compartilhados com o resto de sua família.

A questão dos hábitos e costumes também aparece em outro trabalho. Uma aluna conta que, durante uma viagem para fora dos Estados Unidos, uma colega estadunidense a abordou com questões religiosas: “a primeira pergunta que ela me fez foi se eu era

²⁰ Do original: “¿Por qué? Pensé. ¿Por qué hay un gigante robot en un supermercado? Luego me di cuenta de que es una cosa de Nueva Inglaterra porque hay muchas universidades aquí en robótica e ingeniería. Pero, para mí, Marty (o robo) no pertenece en un supermercado: robots son para laboratorios, no dónde compro mi comida”.

cristã”²¹. A estudante não achou a pergunta muito estranha para os Estados Unidos, mas se considerou deslocada no contexto de um país onde as pessoas não eram tão religiosas ou pelo menos não estavam acostumadas a responder a esse tipo de pergunta. Nesse caso, a narradora expôs uma diferença entre os dois países (nós-eles) colocando-se num terceiro lugar, como uma pessoa familiarizada com essas diferenças, estabelecendo, também, uma distância ideológica com a sua companheira de viagem.

A questão de pertinência continuou aparecendo mais uma vez. Neste exemplo, em vez de focalizar a sua atenção naquilo que é estranho ou esquisito, uma aluna se concentrou na familiaridade do seu pequeno povoado, do qual ela diz sentir saudades quando visita a família em outro país.

Senti falta das pessoas que são quase estranhas: a mulher que segurava a porta para mim na cafeteria (...), as pessoas com quem eu ia para escola secundária. Os rostos familiares de uma pequena cidade como a minha cidade natal. Também perdi a rotina que tenho na minha cidade; eu conheço meus lugares favoritos para comer e onde gosto de comprar minhas roupas²².

Neste caso, a aluna dá enfoque a detalhes como pessoas, gestos, rotinas e elementos que conformam a familiaridade de uma pessoa e que possibilitam o seu conforto, elementos normalmente ausentes quando visitamos outro lugar.

A partir desses exemplos, pudemos observar que os textos funcionam como gatilhos que permitem que os alunos conectem suas histórias pessoais com especificidades dos Estados Unidos que passam despercebidas aos visitantes do exterior. Os estudantes se concentram, portanto, nos detalhes imateriais que conformam a identidade de um espaço.

²¹ Do original: “La primera pregunta que ella me hizo fue si era cristiana”.

²² Do original: “Me perdí las personas que son casi extrañas, la mujer quien mantenía la puerta por mí en la cafeteria (...), las personas con quien yo iba a la escuela secundaria. Los rostros familiares de un pequeño pueblo como mi pueblo natal. También, me perdí la rutina que tengo en mi pueblo; Yo conozco mis lugares favoritos para comer y donde me gusta comprar mis ropas”.

Voltar às Origens: Histórias de Filhos de Imigrantes

Os alunos que eram filhos de imigrantes decidiram escrever sobre suas experiências visitando a terra de seus pais. Foi realmente curioso que eles trouxessem essa perspectiva, sobretudo porque ela não é abordada nos textos analisados e porque permitem estabelecer conexões entre eles e as outras gerações, ressignificando certos temas durante essas visitas.

Uma aluna de herança portuguesa, por exemplo, narrou uma viagem aos Açores, em Portugal. Nos Estados Unidos, a imigração açoriana cresceu no fim da década de 1950, depois da erupção do Vulcão dos Capelinhos, que provocou danos severos na Ilha do Faial. A estudante escreveu sobre a visita a esse vulcão, enfatizando um duplo aspecto da natureza: o seu perigo e a sua beleza²³.

Em seu texto, a estudante utiliza a temática da natureza, como fizeram Bombal e Meireles, e desenvolve uma outra contradição (beleza-perigo), relacionando-a com a imigração massiva dos açorianos aos Estados Unidos. Primeiro, ela descreve a beleza e a grandeza do vulcão com terras negras ao redor e o modo como o mar lapida os rochedos, diminuindo o tamanho do vulcão a cada ano. Atualmente, o vulcão não representa perigo e dor para os habitantes como no passado, pelo contrário: tornou-se um atrativo turístico na região. Aqueles que moram na ilha o consideram inofensivo, mas, para ela, foi chocante a comparação entre as duas realidades enquanto ela passava perto das casas destruídas e visitava o Centro de Interpretação Ambiental, onde encontrou informações detalhadas sobre a erupção, entre outros dados científicos.

Viajar para o país de sua família também desperta momentos de incômodo, sobretudo na ausência de recursos que os norte-americanos não valorizam e que não se encontram com facilidade

²³ Os primeiros imigrantes dos Açores chegaram em 1820 e estabeleceram-se no sul da Nova Inglaterra e na Califórnia. No final daquele século, muitos foram trabalhar em fábricas de tecidos na área de Boston. Após a erupção do vulcão, e tendo em conta a herança portuguesa na região, os senadores federais à época John Pastore, de Rhode Island, e John F. Kennedy, de Massachusetts, concederam uma cota especial de emigração chamada “Azorean Refugee Act” (1958), que permitiu a chegada de 1500 açorianos afetados pela erupção do vulcão. Quatro anos mais tarde, em 1962, a autorização foi estendida e, entre 1960 e 1990, cerca de 175.000 açorianos ingressaram nos Estados Unidos (2008, online).

em outros países. Um aluno escreveu sobre sua viagem a um país do sudeste asiático e listou uma série de comodidades que ele tinha em sua casa nos Estados Unidos, mas que não teve enquanto visitou a sua família. Ele falou da ausência da eletricidade e de água no povoado onde ele se hospedou e do incômodo que gerou nele o fato de não poder tomar banho todos os dias como é acostumado a fazer. A viagem também serviu para que ele se desse conta do quanto de eletricidade e de seu telefone celular utilizava. Ele concluiu que deseja voltar no futuro, mas sem sofrer tanto com a falta desses recursos (sobretudo da água): “tomara que um dia eu possa voltar e visitar a minha família de novo. Se eu puder, espero que essas situações sejam mais fáceis para mim”²⁴. O aluno caracteriza tais comodidades como um privilégio que ele tem nos Estados Unidos, e responsabiliza o incômodo à sua falta de consciência sobre outras realidades. Mesmo assim, o estudante ainda deseja voltar à Ásia.

Como foi observado, a variedade de histórias, aproximações e temas desenvolvidos pelos alunos revela as diferentes leituras e usos que eles fizeram dos textos lidos em sala de aula. Ao mesmo tempo, a atividade permitiu a discussão sobre diferentes realidades, seja nos Estados Unidos, seja no exterior, buscando promover o respeito e a compreensão mútua entre os participantes.

Conclusão

O curso “Mulheres que Escrevem” permite a abordagem e a discussão de temas variados, tanto pela produção escrita de mulheres quanto pelos textos produzidos pelos alunos. Para tanto, foram sugeridos três textos escritos por mulheres que, em diferentes momentos história, viajaram para a costa leste dos Estados Unidos, um local familiar para os estudantes. Isto permitiu-lhes observar o seu próprio país a partir do olhar de um estrangeiro. Nessa dinâmica, na maioria das vezes, a primeira reação é concordar ou rejeitar aquilo que leram.

Conforme outros textos lidos durante o curso, Eduarda Mansilla, Maria Luisa Bombal e Cecilia Meireles utilizam a experiência da viagem para apresentar questões relacionadas a

²⁴ Do original: “Ojalá que un día pueda regresar (...) y visitar a mi familia otra vez. Si puedo visitar otra vez, espero que estas situaciones diferentes sean más fáciles para mí”.

desigualdades e injustiças. Mansilla menciona as possibilidades de trabalho intelectual feminino, enquanto Bombal comenta sob a perspectiva de uma poeta sobre os esquilos, escrevendo uma “divagação” por meio da qual contrapõe natureza e civilização. Meireles também utiliza um animal encontrado em cenários urbanos, a pomba, para estabelecer uma contraposição similar.

A escrita das mulheres revela falhas e rachaduras na tão celebrada ideia de civilização, sobretudo para os mais fracos. Dessa maneira, esses textos permitem explorar contradições, vulnerabilidades, sentimentos e tecer críticas a partir de elementos simples, cotidianos e, muitas vezes, de maneira indireta, evitando cair em estereótipos. Assim, a discussão sobre a opressão exige reflexões sobre o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

De modo geral, essas conversas são complexas, ainda mais se tratando de um curso de língua estrangeira, em que os alunos têm proficiências variadas. Portanto, a escrita criativa surge como uma maneira original de estabelecer outra relação com a literatura e a leitura para além da compreensão de uma segunda língua (o que também é fundamental). Ao avaliarem as diferentes estratégias e se apropriarem do aparato enunciativo, os alunos narram suas próprias experiências de vida relacionadas a viagens que fizeram.

O resultado é uma variedade de textos que exploram temas que vão além daqueles trabalhados pelas autoras como, por exemplo, as diferenças regionais e ideológicas dentro dos Estados Unidos e em outros países, bem como os elementos que conformam o pertencimento de uma pessoa a um determinado lugar.

A apresentação dos textos na sala de aula suscita discussões e o compartilhamento de conhecimentos sobre outras realidades e ideais, fomentando a compreensão mútua, algo que geralmente não acontece em aulas mais tradicionais. O objetivo final é, portanto, desenvolver uma dinâmica a partir da qual os estudantes possam entrelaçar suas diversas experiências com as identidades, culturas, políticas e ideias de outras pessoas.

| Referências

AGUIAR, A, *et al.* Dossiê ensinos transgressivos, aprendizagens solidárias: Por uma ecologia de línguas-literaturas-e-linguagens. **The ESpecialist**. São Paulo. V 45 n.1 p. 1-7. 2024

BASTIA, T., DATTA, K., HUJO, K., PIPER, N.; WALSHAM, M. Reflections on intersectionality: A journey through the worlds of migration research, policy and advocacy. **Gender, Place and Culture**. V 30 n. 3, p. 460-483. 2022

BOMBAL, ML. **Obras completas. Tomo 1**. IN GUERRA, L. Santiago de Chile: Editora Zigzag. 2005

CASTRO-KLARÉN, S. Mobilizing meanings: questions for a pedagogy of women's writing IN GOMEZ L. HORNO- DELGADO A. LONG M.K. SILLERAS-FERNANDEZ N. **Teaching Gender through Latin American, Latino, and Iberian Texts and Cultures**. Leiden: Brill. 2015.

COELHO DE TOLEDO, M. **Cecília in Blue**. A poesia de Cecília Meireles sobre os Estados Unidos. Tese (Maestrado em Estudos da Linguagem). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto. 2017.

CURRAN, FC. Proposed legislation threatens viewpoint diversity in higher education. **Brookling. Edu**. Washigton D. C. 28 Mar. 2023. Disponível em: <https://www.brookings.edu/articles/proposed-legislation-threatens-viewpoint-diversity-in-higher-education/> Acesso em: 2 de maio 2024

DANTAS, JM. **A consciência poética de uma viagem sem fim: a poética de Cecilia Meireles**. Rio de Janeiro: Eu e Você. 1984

GAGO, V. What Latin American feminists can teach American women about abortion fight? **The Guardian**. London. 10 Maio. 2022. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/may/10/abortion-roe-v-wade-latin-america> Acesso em: 27 Jul. 2024

GORDON, R.A; NEWCOMB, R.P. Introduction. IN GORDON, R.A; NEWCOMB, R.P. **Beyond Tordesillas: New Approaches to Comparative Luso-Hispanic Studies**. Columbus: Ohio State University Press. 2017. p. 1–17.

hooks, b. **Teaching to transgress. Education as a practice of freedom** New York: Routledge. 1994.

LORDE, A. **Poesia não é um luxo**. Stephanie Borges (tradução). Revista Cult. São Paulo. 2 Maio. 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/audre-lorde-a-poesia-nao-e-um-luxo/> Acesso em: 2 de julho de 2024

MANSILLA. E. **Recuerdos de viaje. Tomo I**. Buenos Aires: Imprenta Juan A. Alsina. 1882

MEIRELLES, C. Pomba em Broadway. **Retrato Natural**. São Paulo: Global Editora. 2014

MEIRELLES, C. USA 1940. **Poemas de Viagens**. São Paulo: Global Editora. 2017

MISERES V. **Mujeres En Tránsito: Viaje, Identidad y Escritura En Sudamérica (1830-1910)**. Chapel Hill: UNC Press Books, 2017.

MONTECHIARI PIETRANI, A. A palavra ecopoética de Cecília Meireles. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura** São Cristóvão, UFS, v. 32, jul.-dez., p. 99-112, 2019.

ROJO GUIÑAZÚ, M. Escritoras En Conflicto. La Mirada de Eduarda Mansilla como cronista de Viaje. **Gramma**. Buenos Aires, v.31, n. 10, jul.-dez. 2021.

SARAMAGO J. Viagem a Portugal. **Fundação Jose Saramago**. Lisboa. Disponível em: <https://www.josesaramago.org/livro/viagem-a-portugal/> Acesso em: 10 de Janeiro 2023

SAUNDERS, C. B. Introduction. IN: SAUNDERS, C.B. **Women, Travel, and Truth**. New York: Routledge. 2014

SHAW S.M; LEE J. Introduction. IN SHAW S.M; LEE J. **Women's Voices, Feminist Visions: Classic and Contemporary Readings** 6th Edition. New York: McGraw-Hill. 2014

SZURMUK, M. **Women in Argentina: Early Travel Narratives**. Gainesville: University Press of Florida. 2000.

U.S. GOVERNMENT PUBLISHING OFFICE. Congressional Bills 110th Congress. Commemorating the 50th anniversary of the Azorean Refugee Act of 1958 and celebrating the extensive contributions of

Portuguese-American communities to the United States. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/BILLS-110hres1401ih/html/BILLS-110hres1401ih.htm> Acesso em: 15 Julho 2024

URRACA, B. “Quien a Yankeeland Se Encamina...”: The United States and Nineteenth-Century Argentine Imagination. **Ciberletras. Revista de Literatura**. New York. v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v01n02/Urraca.htm> Acesso em:

VIEIRA DE OLIVEIRA. I “Entre o relógio e o mapa”: as viagens de Cecília Meireles pela Espanha. **Revista de Letras**. Sao Paulo, v 53 n 1. Jan- Jun p 139-157. 2013



CAPÍTULO 7

Nas trilhas das esperanças, memórias e humanidades: literaturas indígenas como práticas de resistência e re-existências em Graça Graúna e Márcia Kambeba

Angela Glaucia da Silva
Francisco Barbosa de Oliveira Neto
Francisca do Nascimento Pereira Filha

Considerações iniciais

As produções artísticas, literárias e de conhecimento elaboradas pelos povos indígenas, buscam trilhar esperanças, memórias e humanidades, mas, infelizmente, ainda são subalternizadas sócio-histórico-culturalmente. Este fato é resultante da difusão de noções estereotipadas sobre os povos da floresta, que eram/são representados pelo olhar do “outro”, sendo descritos como personagens exóticos, pertencentes a um “povo selvagem, sem alma, povo preguiçoso” (Kambeba, 2020, p. 97). Em suma, sujeitos cujas vozes/vidas não eram escutadas/vistas, mas sim silenciadas e inferiorizadas pelo sistema colonial. Após anos de lutas, esse cenário começa a mudar, pois o indígena passa a transgredir e ressignificar suas histórias por meio de produções literárias autorais.

É nesse cenário de transgressão que o indígena encontra no limiar da literatura uma fresta para tecer esperanças, memórias e humanidades em suas composições. Nesse sentido, há uma transição dos povos indígenas de objeto para emissores de suas narrativas/vidas. Tal transição ocorre no exato momento em que esses povos passam a utilizar, agora, “a pena para escrever a” sua própria “história, sublinhar o que ficou oculto, [e] desvelar” a sua “memória para corrigir erros que ainda são lidos e passados em sala de aula nos livros de história” (Kambeba, 2020, p. 97). Dessa forma, os povos indígenas rompem com o silenciamento que lhes foi imposto, e usam as suas vozes para inscrever as (po)éticas e as (geo)grafias de suas próprias histórias, memórias e traumas. As

literaturas indígenas são; portanto, uma trilha “para desconstruir estereótipos e repensar os preconceitos; um convite para discutir a possibilidade de sonhar um mundo melhor” (Graúna, 2017, n.p.).

É por meio desse convite de desconstrução de estereótipos que os/as autores/as têm produzido literaturas nascidas tanto de vivências individuais quanto, principalmente, de experiências forjadas na coletividade das comunidades indígenas. Coletividade essas que resgatam produções literárias de cunho ancestral que constitui/iram, pois, um trilhar de vozes que lutam contra as noções disseminadas pelos colonizadores de que existiam alguns indivíduos que não possuem/íam “capacidade para producir conocimiento y escritura” (Palermo, 2022, p. 306)¹. Dito isso, hoje, as produções literárias indígenas rompem com esses moldes hegemônicos ao proporem escritas como prática de re-existir e resistir, à medida que assumem a representação literária do mundo indígena por meio de escritos que valorizam o seu lugar de fala e a sua ancestralidade.

Tal prática de re-existência e resistência se concretiza mediante a atuação ativa dos povos indígenas ao elaborarem escrituras enquanto poetas/poetisas/ e narradores/as de suas próprias esperanças, memórias e humanidades, ao assumirem suas identidades e tomarem a literatura “como ferramenta na decolonização de corpos e mentes, atuando na construção de mundos possíveis, desenhando retomadas anticoloniais” (Vieira, 2023, p. 125).

Ao usarem a “transgressão como forma de expressão” (Santiago, 2000, p. 25), os escritores/as indígenas empregam a palavra escrita para desfazer os mitos difundidos pelo colonizador, confrontando, assim, os seus “próprios demônios” ao “olhá-los de frente e viver para falar sobre eles” (Anzaldúa, 2000, p. 234). Noutras palavras, os/as intelectuais/ficcionistas indígenas têm perspectivado a literatura como espaço para trilhar o caminho do esperar, emancipar e humanizar os seus leitores. Torná-los sujeitos mais sensíveis às questões que perpassam as histórias narradas/ressignificadas pelos/as escritores/as indígenas. Dessa maneira, o leitor, será direcionado a refletir sobre “heridas coloniales, no para restañarlas sino para ponerlas al rojo vivo y, con

¹ “Possuíam capacidade para produzir conhecimento e escritura” (Palermo, 2022, p. 306, tradução nossa).

ellas sangrando, avanzar hacia la restauración de nuestros cuerpos personales y sociales” (Palermo, 2018, p. 151)².

Em linhas gerais, os textos literários produzidos por autores/as indígenas tornam-se “espaço estético de reinvenção e desestabilização de dogmas e verdades construídas” (Amorim; Domingues; Klayn; Silva, 2022, p. 108), por meio do trânsito de vozes instanciadas em lugares de enunciação cada vez mais solidárias às práticas de resistência. Ao tornarem-se eu-enunciadores (Bernd, 1988), os/as autores/as indígenas usam a escrita como forma de resistir e re-existir aos moldes coloniais, (re)escrevendo as mais variadas violências a que foram/são submetidos pelos poderes dominantes.

Partindo dessas considerações, este capítulo analisa o tema das esperanças, memórias e humanidades figuradas nas literaturas de Graça Graúna e Márcia Kambeba, escritoras indígenas cujas textualidades transformam “as armas dos inimigos em defesa” (Santos, 2023, n.p). Isto é, as autoras utilizam a escrita, um dos principais sistemas que os colonizadores utilizaram para disseminar sua cosmovisão universalizante, como forma de re-existência. Dito isso, os textos das autoras narram, com olhares críticos e solidários, as vivências dos povos indígenas por meio de uma linguagem transgressiva, que destaca as suas ancestralidades no tecer de cada verso, estrofe, linhas e parágrafos dos textos produzidos como espaço de esperanças, memórias e humanidades.

Para tanto, iremos ler, analisar, interpretar e estudar os poemas *Canção Peregrina* (2020), de Graça Graúna e *O aprender do dia a dia* (2020), de Márcia Kambeba. Dessa forma, objetivamos realizar uma cartografia da memória coletiva (Walsh, 2013) de mulheres indígenas resistentes à hegemonia e ao genocídio de suas culturas ancestrais. Buscamos, ainda, apresentar quais as características principais de uma literatura de resistência, a qual inscrevem zonas de contato como possibilidade de questionamento dos discursos hegemônicos para ressignificar os espaços de esperanças, humanidades e linguagens na literatura indígena hoje.

Para desenvolver a discussão proposta, organizamos este trabalho em quatro partes. Primeiramente, apresentamos estas

² Feridas coloniais, não para suprimi-las, mas para colocá-las em vermelho vivo e, com elas sangrando, avançar para a restauração de nossos corpos pessoais e sociais” (Palermo, 2018, p. 151, tradução nossa).

considerações iniciais, discorrendo acerca das literaturas dos povos indígenas. Posteriormente, examinamos o poema *Canção Peregrina*, de Graça Graúna, ao discutirmos as (po)éticas da esperança e da memória na escritura da autora. Na sequência, analisamos o poema *O aprender do dia a dia*, de Márcia Kambeba, ao interpretarmos as (geo)grafias das humanidades e das resistências no texto da escritora manauara. Por fim, iremos rastrear as vozes de Graça Graúna e Márcia Kambeba, realizando, ainda, breves comentários acerca das literaturas como práticas de resistência e re-existência das duas autoras.

(Po)éticas da esperança e da memória em *Canção Peregrina*, de Graça Graúna

Canção Peregrina (Graça Graúna)

I

Eu canto a dor/ desde o exílio/ tecendo um colar/ muitas histórias/ e diferentes etnias.

II

Em cada parto/ e canção de partida, à Mãe Terra peço refúgio/ ao Irmão Sol, mais energia/ e à Irmã Lua peço licença poética/ para esquentar tambores/ e tecer um colar/ de muitas histórias/ e diferentes etnias.

III

As pedras do meu colar/ são história e memória/ são fluxos de espírito/ de montanhas e riachos/ de lagos e cordilheiras/ de irmãos e irmãs/ nos desertos da cidade/ ou no seio da floresta.

IV

São as contas do meu colar/ e as cores dos meus guias:/ amarela/ vermelha/ branco/ negro/ de Norte a Sul/ de Leste a Oeste/ de Ameríndia/ ou de Latino América/ povos excluídos.

V

Eu tenho um colar/ de muitas histórias/ e diferentes etnias./ Se não me reconhecem, paciência./ Haveremos de continuar gritando/ a angústia acumulada/ há mais de 500 anos.

VI

E se nos largarem ao vento?/ Eu não temerei,/ não temeremos,/ pois antes do exílio/ nosso irmão Vento/

conduz nossas asas/ ao círculo sagrado/ onde o
amálgama do saber/ de velhos e crianças/ faz eco nos
sonhos/ dos excluídos.

VII

Eu tenho um colar/ de muitas histórias/ e diferentes
etnias.

Nesta seção, discutimos as (po)éticas da esperança e da memória produzidas pela escritora indígena Graça Graúna, em *Canção peregrina*. Compreendemos essas (po)éticas enquanto zona de diálogo entre a vida e a obra da escritora, cuja textualidade promove o (des)encontro de memórias, vidas e vivências dos povos originários, ao terem seus corpos e vozes poetizadas/narradas nas literaturas indígenas produzidas por aqueles poucos que “despertam no meio da multidão para cantar e declamar a poucos ouvidos o universo multicultural dos povos da floresta” (Hakiy, 2018, p. 37).

Dentre esses poucos escritores indígenas que despertam o cantar e o declamar, como menciona Hakiy (2018), destacamos a pesquisadora e escritora Maria das Graças Ferreira, conhecida popularmente pelo seu nome indígena, Graça Graúna. A autora é de etnia Potiguara. É formada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, onde fez seu mestrado e doutorado, ambos relacionados às questões indígenas. Graça Graúna, além de poemas, também escreve contos que retratam as vivências, experiências e memórias ancestrais como forma de re-existir e resistir frente à sociedade contemporânea, que, mesmo nos dias de hoje, acaba por tratar a cultura indígena “com certo desdém” (Hakiy, 2018, p. 37).

Por conta da forma de como a literatura indígena ainda é vista e (re)tratada na sociedade contemporânea, os povos indígenas, uma minoria em nossa sociedade, precisaram/am dominar a técnica de escrita e os conhecimentos acadêmicos da cultura eurocêntrica a fim de perpetuar as suas tradições. A partir dessa tomada de consciência, os sujeitos indígenas transitam também pelo universo da escrita, com a qual é possível trazer à tona uma literatura que já existe na comunidade, e que agora, toma o corpo de uma literatura de escrita indígena, “que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência” (Kambebe, 2018, p. 39). Nesse sentido, as comunidades indígenas implementaram um sistema educacional

parecido com o das escolas não indígenas, tendo em vista que aprender a língua do dominador tornou-se uma necessidade para divulgação de produções artísticas, literárias e culturais dos diversos povos. Ao encontro dessa perspectiva, a autora Márcia Kambeba (2018) argumenta que:

Os povos indígenas há tempos vêm sofrendo com a falta de conhecimento da sociedade sobre quem são e como vivem. Na busca de manter sua cultura viva, procuram conhecer a educação que vem das Universidades e fazem desse conhecimento uma ferramenta não apenas de registro, mas também de informação. Compreendem que é preciso escrever para estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo, percebem a literatura como um instrumento de crítica e de compreensão de uma cultura que é receptiva e a utilizam para dar visibilidade à sua luta e resistência. (Kambeba, 2018, p. 40).

À medida que o indígena domina a língua, a escrita e o conhecimento acadêmico, ele começa a narrar suas próprias histórias, seja no texto acadêmico ou no literário, construindo, assim, caminhos para o desenvolver de “pedagogías que excitan la autoconciencia y provocan la acción hacia la existencia, la humanización individual y colectiva, y la liberación” (Walsh, 2009, p. 25)³.

É preciso ressaltar ainda, que apesar de termos algumas produções indígenas circulando pela sociedade, Graça Graúna (2017, n.p) argumenta que, “a literatura indígena no Brasil continua sendo negada, da mesma forma que a situação dos seus escritores e escritoras continua sendo desrespeitadas”. Noutras palavras, embora os/as escritores/as indígenas produzam literaturas que retratem suas próprias vivências e experiências, eles continuam sendo relegados por uma parcela significativa da sociedade contemporânea.

É por esse viés que estudamos, aqui, a produção poética de Graça Graúna, escritora que movimenta a escrita do branco como espaço de denúncia da violência praticada contra os indígenas, bem como lugar de propagação da cultura desses. *Canção peregrina* está organizado em sete estrofes, das quais a autora brinca com os signos

³ “pedagogias que estimulam a autoconsciência e provocam ações em direção à existência, à humanização individual e coletiva e à libertação” (Walsh, 2009, p. 25, tradução nossa).

da palavra escrita ao retratar as marcas da oralidade por meio do texto. Graça Graúna nos revela que a canção, ou melhor, a oralidade é a marca da resistência dos povos ancestrais. A propósito dessa questão, Márcia Kambeba (2018) assevera que,

Na literatura indígena, a escrita assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade. Essa palavra impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade. Não quero dizer aqui que a prática da oralidade tenha se cristalizado no tempo. Essa prática ainda é usada, pois é parte integrante da cultura em movimento. (Kambeba, 2018, p. 40).

Notamos que, no excerto acima, a autora defende que, apesar do domínio da escrita, algumas comunidades seguem utilizando da oralidade como mecanismo de promoção das identidades indígenas. Márcia Kambeba argumenta, ainda, sobre a oralidade não ter se cristalizado no tempo, uma vez que é utilizada como parte importante na constituição dos povos originários. A esse respeito, escolhemos o poema *Canção peregrina*, da escritora indígena Graça Graúna, pois o eu-lírico materializa a sua dor por meio do canto e da oralidade, revelando-nos o seu sofrimento e as cicatrizes deixadas pela escravidão.

Ademais, observamos que o eu-lírico, na primeira estrofe do poema, “*Eu canto a dor/ desde o exílio/ tecendo um colar/ muitas histórias/ e diferentes etnias*” (Graúna, 2020, 113), ao utilizar o pronome pessoal, seguido do verbo conjugado no presente do indicativo, revela-nos um sofrimento pessoal. Ele expressa a sua dor por meio do canto, sua voz é a potência que o liberta da dor, que ressignifica a sua existência. E esse grito de dor é refletido desde a escritura indígena de Graça Graúna. Afinal, não podemos perder de vista que “quem escreve recebe influências de espíritos ancestrais, dos encantados, por isso a literatura dos povos da floresta é percebida com um valor material e imaterial (Kambeba, 2018, p. 40).

Temos também um eu-lírico que sofre o exílio, mesmo assim, encontra, nas gretas, uma forma de re-existência, ao tecer o seu colar. Colar esse que é forjado durante o processo de dor, pois, como

é dito, "eu canto a dor" (Graúna, 2020, p. 113). Dor essa que é cantada como "apuestas pedagógicas que se dirigen hacia la liberación de estas cadenas aún en las mentes, y hacia la re-existencia en un designio de "buen vivir" y "con-vivir" donde realmente quepan todos" (Walsh, 2009, p. 25)⁴. Ou seja, as literaturas indígenas buscam espaços na conjuntura literária contemporânea para difundir suas raízes e mostrar que há lugar sim para o indígena em todos os campos sociais.

Com isso, ao continuarmos a análise do poema, observamos, ainda, que o eu-lírico declara que, no seu colar, está contida a história de muitos povos, histórias essas que foram perpetuadas, apesar de toda violência que os ancestrais sofreram. É por meio do colar que a história da tradição ancestral é evocada, repassada e ressignificada pelos povos da floresta.

Na segunda e terceira estrofes:

II

Em cada parto/ e canção de partida, à Mãe Terra peço refúgio/ ao Irmão Sol, mais energia/ e à Irmã Lua peço licença poética/ para esquentar tambores/ e tecer um colar/ de muitas histórias/ e diferentes etnias

III

As pedras do meu colar/ são história e memória/ são fluxos de espírito/ de montanhas e riachos/ de lagos e cordilheiras/ de irmãos e irmãs/ nos desertos da cidade/ ou no seio da floresta (Graúna, 2020, p. 113).

O eu-poético faz referência à sua ancestralidade, tratando a terra como mãe, o sol como irmão e a lua como irmã. Tal tratamento é justificado pelos indígenas compreenderem a "Terra enquanto organismo e de olhar para a natureza como recurso" (Vieira, 2023, p. 138), que precisa ser cuidado, zelado e protegido no individual e coletivo dos povos indígenas. Ainda de acordo com o tratamento dado à Terra, o sujeito lírico reconhece os elementos da natureza como a sua família, aos quais pede energia ao sol e licença poética à lua para esquentar os seus tambores e tecer um colar. Percebemos, desse modo, que a natureza e o tecer de colares carregam as marcas da ancestralidade indígena, cujas memórias, rituais e experiências

⁴ "apostas pedagógicas que se dirigem para a libertação destas prisões ainda nas mentes, e para a reexistência num desenho de "bem viver" e de "viver juntos" onde todos realmente cabem" (Walsh, 2009, p. 25, tradução nossa).

são fonte de preservação das esperanças ressignificadas em cada verso e estrofe do poema.

Ao continuar a tessitura do colar, a escritora, por meio do eu-lírico, revela que o seu colar, ou melhor, as pedras de seu colar guardam muitas memórias e histórias, e reforçam a relação existente dos povos indígenas com os espíritos de montanhas, riachos, lagos e cordilheiras. Notamos, ao longo do poema, a exaltação da ancestralidade e a valorização de seus antepassados por meio da contação de histórias de memórias. Segundo Munduruku (2018, p. 81), “a memória é, ao mesmo tempo, passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e possibilitar novos sentidos, perpetuados em novos rituais, que por sua vez, abrigarão elementos novos num circular movimento repetido”. Noutras palavras, a memória é um aliado potente na produção de literaturas que desconstruem a imagem estereotipada do indígena e projeta a imagem de um sujeito indígena escritor que reescreve, crítica e poeticamente, sua própria história na cena literária e cultural brasileira.

Outrossim, o eu-poético, configurado por Graça Graúna (2020, p. 114), na quinta estrofe do poema, usa uma conjunção subordinativa condicional para denunciar o processo de luta por reescrever a história dos povos indígenas de acordo com suas tradições: “*se não me reconhece, paciência./ Haveremos de continuar gritando/ a angústia acumulada/ há mais de 500 anos*”. Inferimos que o sujeito poético indígena não se preocupa em ter a aceitação dos outros, ou mesmo incomodá-los com as suas produções, que representam as cenas historicamente contadas pelos seus dominadores. Ao contrário, deixa claro que não irá parar de fazer o seu grito ecoar, tampouco ser silenciado e nem oprimido. Podemos averiguar tal afirmação, quando o eu-lírico questiona: “*E se nos largarem ao vento?*”. Ele mesmo o responde: “*Eu não temerei,/ não temeremos,/ pois antes do exílio/ nosso irmão Vento/ conduz nossas asas/ ao círculo sagrado/ onde o amálgama do saber/ de velhos e crianças/ faz eco nos sonhos/ dos excluídos*” (Graúna, 2020, p. 114-115).

Esses enunciados do eu-lírico, em nosso entender, expressam a configuração das (po)éticas do esperar, memorizar e metaforizar a vida dos povos indígenas. Graça Graúna encontrou no poema uma forma de lutar contra a opressão e cantar as muitas

histórias das diferentes etnias, dentre as quais a da autora, neste momento, torna-se matéria-prima para a construção da imagem poética do indígena, representado por ele mesmo.

Ao construir um eu-lírico que discute “la esperanza como una necesidad ontológica que urge enfrentar la rabia y construir el amor” (Walsh, 2009, p. 26)⁵, Graça Graúna conduz o leitor a questionar-se sobre as feridas abertas deixadas pelo colonizador. E é por meio dessas feridas que ainda sangram, que, no próximo tópico, iremos discutir acerca das (geo)grafias das humanidades e das resistências produzidas no poema *O aprender do dia a dia*, de Márcia Kambeba.

(Geo)grafias das humanidades e das resistências em *O aprender do dia a dia*, de Márcia Kambeba

O aprender do dia a dia, de Márcia Wayna Kambeba

Ainda pequeno na aldeia/ Na vivência com os irmãos,/
Plantar macaxeira, tirar lenha,/ Comer peixe com pirão,/
É ensino, é educação.

Ir pra beira tomar banho,/ Pegar cará e mandí,/ Ver o sol
se esconder/ E esperar a lua se vestir,

Se vem cheia é alegria/ Coisa boa vem por aí,/ E com sua
luz toda aldeia,/ Vai cantar, dançar, se divertir.

Aprender a colher o tento na mata,/ Fazer cocar de
miriti,/ A juntar as penas que vem das aves,/ Seguindo
as orientações de Waimí.

É da floresta que vem/ A palha que a Uka vai cobrir,/
Tecer nelas nossas memórias/ Na folha de urucarí.

Na aldeia é assim a educação/ Que desde séculos
aprendi,/ Conviver com a natureza/ Sem agredir, nem
exaurir,

⁵ “a esperança como uma necessidade ontológica que confronta urgentemente a raiva e constrói o amor” (Walsh, 2009, p. 26, tradução nossa).

Se hoje no século XXI/ Tens a mata e a biodiversidade,/ Nesse verde eu cresci/ E conheci sua bondade,/ Partilhar água e sombra,/ Sem ver nisso tanta maldade.

Mas logo veio o “outro”,/ E mostrou-me com sua maldade,/ A importância da escrita/ E vi nela uma necessidade,/ Fui estudar na escola do branco/ Para entender sua realidade.

Compreendi que a cultura é um rio/ Corre manso para os braços do mar,/ Assim não existem fronteiras/ Para aprender, lutar e caminhar.

Hoje estamos nas Universidades,/ Levamos junto nosso lugar,/ A construção do conhecimento é uma teia,/ Que liga a tua cidade com minha aldeia.

Sendo que minha identidade se constrói/ Nas peculiaridades que em mim permeia,/ Minha casa na cidade é também a minha aldeia,/ Não perdemos nossa essência,/ Somos o fino grão de areia!

Discutimos, nesta seção, as (geo)grafias das humanidades e das resistências no poema *O aprender do dia a dia*, de Márcia Kambeba. Investigamos como a escrita da autora apresenta-se como uma ferramenta para a “construção de (r) existência e esperançamento” (Vieira, 2023, p. 137) de povos indígenas que continuam sendo subalternizados socialmente.

Por (geo)grafias das humanidades e das resistências, compreende-se, aqui, que a manifestação literária de Márcia Kambeba, representa a sua atitude de resistência e re-existências frente às feridas que ela e seus ancestrais foram submetidos pelo sistema colonial. Nesse viés, o poema *O aprender do dia a dia*, organiza-se como um instrumento de “resistência” e de “registro do pensamento” (Kambeba, 2020, p. 92) dos povos indígenas, que, ao se verem continuamente descritos através de ideias que reforçam estereótipos, agora, desfazem com suas próprias palavras, os erros históricos que foram inculcados a eles, fazendo assim da “arte (...) uma grande aliada nessa luta” (Kambeba, 2020, p. 97).

A propósito dessa questão, Márcia Wayna Kambeba é uma poeta e geógrafa indígena da etnia Omágua/Kambeba. Assume, em suas

obras literárias, uma autoria individual e coletiva, reveladora de sua vivência no território indígena. Seu estilo literário configura-se como “autobiográfico, mesclando o eu-nós lírico, cultural, comunitário e político” (Peres, 2017, p. 115). A escrita da autora, como ela mesma salienta, expressa a “relação de bem viver dos povos entre si e destes com a natureza numa memória que carrego comigo de quando vivi na aldeia Belém do Solimões, aldeia que nasci e aprendi minhas primeiras lições de vida” (Kambeba, 2020, p. 97). Desde esse lugar ancestral, os textos da autora configuram-se em uma “escrita autoral feita com o olhar de quem está vivendo ou vivenciou situações do cotidiano desse tempo e lugar” (Kambeba, 2020, p. 97). A escrita de Márcia Kambeba, mais que autoral, torna-se coletiva quando seus textos até então “incompletos” (Eco, 2011, p. 35) são lidos e interpretados pelo público leitor, que lhe dão sentido.

É nessa perspectiva que as (geo)grafias das humanidades e das resistências são evocadas nas tessituras literárias da autora, propiciando a amplificação da voz e da vida de uma enunciadora que experienciou/a as violências impostas por este sistema colonial que persiste a subalternizar os povos indígenas até os dias de hoje. Dessa maneira, a escrita de Márcia Kambeba torna-se um espaço para estes sujeitos indígenas que ainda são vistos como “povos que precisam da tutela de alguém” (Kambeba, 2020, p. 97), re-existirem e re-assumirem seus atos de próprios contadores de suas histórias e memórias, que ecoam através de sua “escrita-de-desenho memória”, escrita esta que rompe com os moldes coloniais e o (re)escreve “territórios, identidades e memórias, quebrando os silenciamentos forçados por mais de 500 anos de guerra colonial” (Vieira, 2023, p. 125).

Para compreender melhor esse tópico, em *O aprender do dia a dia*, poema presente na coletânea *Saberes da Floresta* (2020), vejamos como Márcia Kambeba retrata as humanidades e as resistências dos povos indígenas, que aprendem, no cotidiano de suas vidas na/além aldeia, a utilizar a palavra escrita para (geo)grafar a história de povos indígenas, realçando o que foi silenciado pela tradição colonial.

O poema, composto por treze estrofes, tece, assim, as memórias de um eu-lírico nostálgico, que, por meio da “escrita com tintas de resistência” (Kambeba, 2020, p. 90), rememora a sua

infância na aldeia, tempo este que era marcado por elementos típicos de quem cresceu rodeado pela natureza e por sua biodiversidade, aspecto visível na primeira estrofe do poema: “*Plantar macaxeira, tirar lenha,/ Comer peixe com pirão*” (Kambeba, 2020, n.p).

As vivências da infância do eu-lírico são mencionadas como um aprendizado proveniente de seu cotidiano na aldeia. Tal aprendizado contrapõe-se às noções ocidentais acerca de ensino e educação, que acreditam em um conhecimento matizado pelo pensamento positivista. Contudo, o aprendizado proposto no poema concebe que o conhecimento é plural, e no caso, é oriundo da própria vivência e leitura de mundo (Freire, 1987) da comunidade. Dessa forma, os povos da floresta aprendem, através do contato com a natureza, a viver uma “relação de carinho e amor entre os seus e destes com a natureza” (Kambeba, 2020, p. 90).

O poema testemunha, na segunda, terceira, quarta e quinta estrofes, mais vivências dos povos indígenas: “*Ir para beira tomar banho*” (Kambeba, 2020, n.p). Esse verso traz a figura do rio, que metaforiza a vida, ao ser para eles fonte de alimentação, de água, de cultura e de lazer, ao constituir a imagem de bens incompressíveis (Candido, 1995).

Além do mais, temos o contato direto dos povos indígenas com a natureza, estes que veem as mudanças temporais como conhecimentos ancestrais. Elas vão desde a transição do dia pela noite, como nos é mostrado pelo eu-poético em “*sol se esconder*” e o “*esperar a lua se vestir*” (Kambeba, 2020, n.p). É visível ainda que a própria floresta e os elementos que a compõem tornam-se matéria prima para os povos indígenas que aprendem “*a colher o tento na mata,/ Fazer cocar de miriti,/ A juntar as penas que vem das aves,/ Seguindo as orientações de Waimí*” (Kambeba, 2020, n.p). Esses conhecimentos são passados por Waimí, isto é, pelos mais velhos que, estrategicamente, ensinam aos seus descendentes saberes ancestrais, “mantendo viva a língua materna e os saberes necessários à continuidade da cultura dos povos originários” (Kambeba, 2020, n. 90).

Identificamos, assim, que o tecido das memórias persiste e se mantém vivo entre os povos indígenas, sem que esses saberes sejam esquecidos, possibilitando a compreensão da “pedagogia do

rio, da mata e da terra” (Kambeba, 2020, p. 90). O bem viver indígena é passado de geração em geração, perpassando não apenas sabedorias, mas também festividades, tempos em que “*cantar, dançar, se divertir*” (Kambeba, 2020, n.p) são possíveis, mantendo a relação de alegria e carinho entre os membros da aldeia, que possuem uma relação de solidariedade e de coletividade entre eles.

A terra e os elementos da natureza são, para os povos indígenas, não apenas espaços que eles habitam, mas sim entidades vivas, como a lua em suas fases que, quando “*vem cheia*”, presente a chegada de “*alegria*” e de “*coisa boa*” (Kambeba, 2020, n.p). Vemos esse aspecto ainda, na atribuição de sentidos a estes elementos naturais, como o verde da mata e da biodiversidade, da sétima estrofe, sendo portadores da qualidade bondade. Na nona estrofe, se tem o trecho: “*Compreendi que a cultura é um rio/ Corre manso para os braços do mar*” (Kambeba, 2020, n.p). Neste fragmento, percebemos que é atribuído ao movimento do rio o adjetivo manso. Além disso, o eu-poético faz ainda uso da figura de linguagem catacrese, ao utilizar o vocábulo braços, que simboliza um membro anatômico único, ao mar, que é um grande corpo de água natural. Percebemos, assim, que a terra e os seus elementos são “mais do que paisagem”, no texto de Márcia Kambeba, tornando-se “enredo, (...) personagem”, e “também autoria, pelas mãos de quem escreve. A terra fala” (Vieira, 2023, p. 128).

A articulação desse conhecimento ancestral permite que os povos indígenas convivam em harmonia “*com a natureza,/ Sem agredir, nem exaurir*” (Kambeba, 2020, n.p). Os povos da floresta são, portanto, detentores de “conhecimentos seculares de modos de vida, de manejo de territórios, fauna e flora” (Vieira, 2023, p. 127). Destacamos, ainda, que estes conhecimentos plurais são continuamente silenciados em prol dos conhecimentos ditos científicos, que são promovidos pelos moldes ocidentais, os quais agridem cada vez mais o planeta, em nome do progresso e do lucro do sistema capitalista, ao trazer consequências devastadoras para a terra, como percebemos por meio de tragédias climáticas, que assolam nossas vidas. Embora tais consequências sejam perceptíveis, existe uma “negação coletiva” (Vieira, 2023, p. 132) da sociedade contemporânea ocidental, que acredita em uma solução, ficando “entorpecida”, inerte, como se “aguardasse o fim do filme, onde os heróis apareceriam para resolver tudo” (Issberner, 2018, p. 10).

Em contraposição a esta inércia, “os povos indígenas se recusam a ser testemunhas do assassinato de Pachamama, nossa mãe-Terra, nossa casa comum” (Vieira, 2023, p. 130). Dessa forma, os povos indígenas “colocam-se na linha de frente no enfrentamento às emergências da contemporaneidade” (Vieira, 2023, p. 131). Para tanto, os povos indígenas entram nas Universidades, levam consigo o seu lugar de fala, para construir um conhecimento, além de buscar relacionar a cidade com a aldeia. Esse entrar nas Universidades significa, inclusive, uma transição dos indivíduos indígenas, que outrora eram objetos de pesquisa, e agora são eles mesmos pesquisadores, e a possível esperança da humanidade para que o futuro seja possível. Como salienta Fernanda Vieira, “Desmanchar o sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno é pré-requisito para a construção de um projeto global de bem-viver que interrompa, de vez, o apocalipse iniciado com a invasão de Abya Yala em 1492”. (Vieira, 2023, p. 129).

A fim de concluirmos, é preciso salientar ainda que, embora os povos indígenas deixem as aldeias para transgredir as “*fronteiras/ Para aprender, lutar e caminhar*” (Kambeba, 2020, n.p), eles não deixam de ser indígenas. Como bem salienta Márcia Kambeba, “*Minha casa na cidade é também a minha aldeia,/ Não perdemos nossa essência/ Somos o fino grão de areia*” (Kambeba, 2020, n.p). Dessa maneira, mesmo adentrando em novos horizontes, os povos indígenas continuam carregando consigo a “*consciência de cuidado, amor, unidade, solidariedade e educação*” (Kambeba, 2020, p. 90), saberes estes que aprenderam no dia a dia da aldeia.

Considerações (quase) Finais

Nestas considerações (quase) finais, reafirmamos que Graça Graúna e Márcia Kambeba, elaboram poética, geográfica, literária e historicamente “a valorização de sua cultura, dos saberes ancestrais, das tradições, isto é, encontra nas narrativas e na poesia uma intrínseca relação de alteridade que une o eu, enquanto sujeito histórico, ao nós do sujeito mítico/coletivo” (Peres, 2017, p. 130).

Na produção das escritoras, identificamos que têm uma grande proximidade com os elementos da natureza, que são evocados nos dois poemas através do sol e da lua. Essas duas fontes de calor

naturais do planeta são representados nos poemas, através de suas ligações com os povos indígenas, que têm as suas vidas e as suas “subjetividades (...) em uma relação de mútuo pertencimento e (re)criação” (Vieira, 2023, p. 128) dos espaços geográficos em que vivem. Além do mais, o Irmão Sol, a Irmã Lua e a própria Mãe Terra são mais que paisagens. Configuram-se, no texto poético das autoras, como relações afetivas que são tecidas nas memórias/vidas desses povos.

Os dois poemas esboçam a contação da história de um povo que usa a escrita como “forma de autoexpressão de uma resistência que se arrasta e de uma resistência que se firma nos moldes de uma sociedade que vanda os olhos para um aprendizado com os povos numa atitude recíproca de solidariedade, cuidado, respeito” (Kambeba, 2020, p. 92). Assim, as duas escritoras utilizam a escrita como testemunhas da história e da memória dos povos indígenas.

É nessa perspectiva, que Graça Graúna e Márcia Kambeba utilizam uma escrita de re-existência para rememorar a história de um povo que tem uma angústia acumulada de mais de 500 anos, mas, que apesar de todo sofrimento vivido, não temem as maldades impostas pelo colonizador. Dessa forma, as autoras usam a sua escrita para resistirem essas feridas que continuam a sangrar, colocando-as em evidência em textos literários e em universidades, ambientes marcados pela difusão do poder hegemônico, contudo, agora tornam-se instrumento para esses indivíduos que outrora eram silenciados, ecoar e potencializar as suas vozes.

É preciso referirmos, ainda, que, ao escreverem, as mulheres indígenas lutam e resistem a um sistema hegemônico, principalmente, quando consideramos que historicamente “as mulheres indígenas foram estupradas, sequestradas, assassinadas, exploradas, escravizadas e empurrada à condição de ‘não-humanidade’ e à margem da sociedade colonial” (Vieira, 2023, p. 136). Dessa forma, a escrita de Graça Graúna e Márcia Kambeba são ferramentas de transgressão e resistência a este silenciamento que lhes foi imposto, e através de seus tecimentos literários, as duas poetisas rememoram “a angústia acumulada/ há mais de 500 anos” (Graúna, 2017, p. 114).

Procurando amarrar a reflexão realizada até aqui, diríamos que *Canção Peregrina* e *O aprender do dia a dia* são, pois, arquivos

literários nos quais se delineiam as esperanças, as memórias e as humanidades, por meio da (des)montagem de uma (po)ética da resistência e (re)existência, a qual potencializa o diálogo entre a ancestralidade das autoras como caminho para ressignificar o lugar do corpo, da voz e da alteridade dos povos originários no imaginário estético-político da sociedade brasileira.

Mais ainda, Graça Graúna e Márcia Kambeba realizam uma cartografia da memória coletiva (Walsh, 2013) de mulheres indígenas resistentes à hegemonia e ao genocídio de suas culturas ancestrais, de modo a ampliar os processos de produção, recepção e circulação das literaturas indígenas tanto no âmbito acadêmico quanto escolar.

Graça Graúna e Márcia Kambeba elaboram uma (po)ética da resistência que caminha em direção a uma (po)ética da (re)existência da ancestralidade indígena. A saber, realizam esse deslocamento estético-cultural-político por meio de uma escritura (po)ética que, além de “evocar realidades pessoais e sociais” (Anzaldúa, 2000), ultrapassa a fronteira da resistência para focalizar, literária, política e imageticamente, a ancestralidade enquanto esse lugar de maximização da (re)existência dos povos indígenas.

Assim, a leitura, análise e interpretação das cenas da resistência e das (po)éticas da (re)existência instanciam-se na potência do fazer literário, político e humanizador da escrita das duas autoras indígenas cujos poemas tomariam a ancestralidade como uma vereda possível para promover outros modos de figuração das memórias, alteridades e (re)existências plurais no sistema literário brasileiro contemporânea.

| Referências

AMORIM, Marcel; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora; SILVA, Tiago. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 1, 2000.

BERND, Zilé. **Introdução à Literatura negra**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas cidades/ Ouro sobre azul, 1995.

ECO, Umberto. O leitor-modelo. In: **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ISSBERNER, Liz-Rejane; LÉNA, Philippe. Antropoceno: os desafios essenciais do debate científico. **O Correio da UNESCO**, Paris, n. 2, 2018.

GRAÚNA, Graça. Canção peregrina. **Revista Interdisciplinar de Literatura e Ecocrítica**, v. 1, n. 4, 2020.

GRAÚNA, Graça. **Literatura Indígena**: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos. Recife - UPE, 2011, pág. 1-5. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/ggrauna/ggrauna_lit_indigena_desconstruindo.pdf. Acesso em 27 jun. 2020.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena - a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

KAMBEBA, Márcia Wayna. O olhar da palavra. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Org.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura; o reencontro da memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER,

Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

PALERMO, Zulma. Comparatismo contrastivo em culturas pluriversas. In: NOLASCO, Edgar Cézár (Org.). A literatura comparada no Brasil hoje. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

PALERMO, Zulma. Lugarizando saberes. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, 2018.

PERES, Julie Stefane Dorrico. Literatura Indígena e seus Intelectuais no Brasil: da autoafirmação e da expressão como minoria à resistência e à luta político-culturais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 3, 2017.

SANTIAGO, Silvano. **Uma literatura nos trópicos**: Ensaio sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

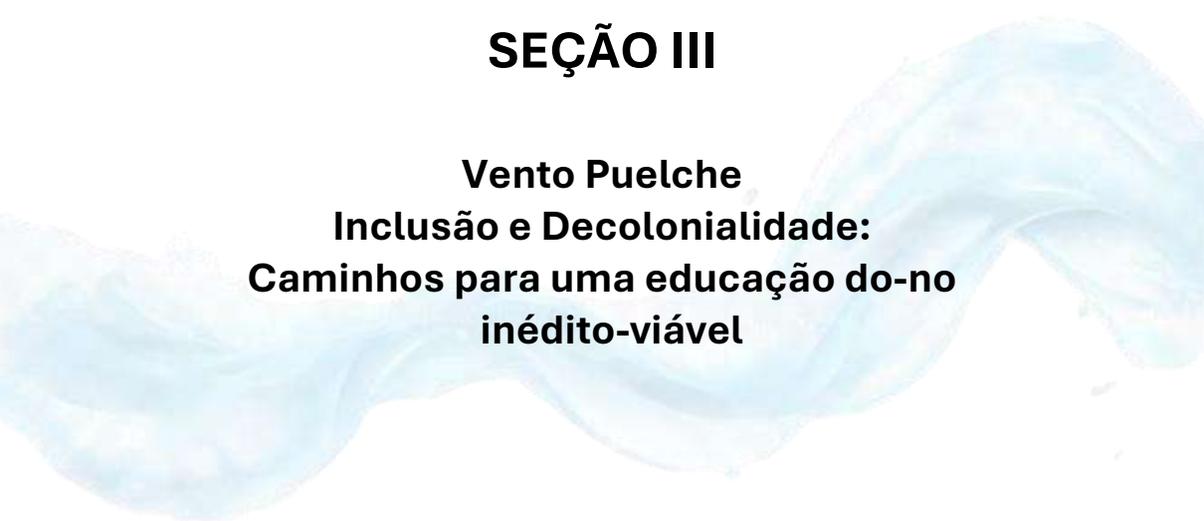
VIEIRA, Fernanda. **As Literaturas Indígenas de mulheres na produção de novas cartografias de (r) existência**. In: LIMA, Lilian Castelo Brando de; MACHADO, Ananda. Oralidades escritas e identidades: Culturais Indígenas. Boa Vista, RR: Editora UFRR, 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Educação Online**, n. 4, 2009.

SEÇÃO III

**Vento Puelche
Inclusão e Decolonialidade:
Caminhos para uma educação do-no
inérito-viável**





CAPÍTULO 8

Prática de Ensino Literário para Surdos por meio da Transdisciplinaridade e da Transversalidade

Elias Paulino da Cunha Júnior

Introdução

Este capítulo tem por preocupação abordar temáticas literárias para Surdos transcendendo, de modo crítico e reflexivo, a formação intelectual, cultural e estudantil, por meio da transdisciplinaridade e da transversalidade, para a internalização cultural dos estudantes Surdos. Assim, pretende compreender a prática de ensino não simplesmente pelo viés de uma literatura apenas focada em temáticas *de* e *sobre* Surdos, mas como uma nova abordagem com outras perspectivas de análise, cujas características interculturais necessitam, urgentemente, de legitimidade no campo literário.

As literaturas estrangeiras, brasileira e outros gêneros de textos literários e culturais precisam estar entrelaçados quando se trata da formação estudantil. Pode-se citar o exemplo das histórias em quadrinhos, de trechos poéticos, de recriação literária e de incorporação artística, e de suas correspondências com as características de visualidade e compreensão de ensino literário, enquanto caminho para a formação estudantil.

A cultura enquanto ponte para a formação de conhecimento requer, além da contribuição do entorno, a intermediação do professor em sua prática de ensino de modo que os recursos didáticos e de materiais possibilitem contemplações necessárias e legítimas, o que remete, de forma direta e/ou indireta, à transdisciplinaridade e à transversalidade, dentro da perspectiva dos próprios estudantes Surdos e da comunidade educativa. A razão disso é que quando da leitura de textos literários há que se levar em conta as articulações culturais e linguísticas, na perspectiva Surda, para melhor entendimento da literatura enquanto importância social, cultural e linguística.

Todavia, mais claramente, agora vemos que as fronteiras entre as disciplinas de História, Geografia, Português, Matemática, Biologia, além de outras áreas de conteúdo, precisam ser transpostas, deixando de lado as generalidades. Por meio da própria literatura, os diferentes tipos de disciplinas, mesmo que se façam acompanhar de formas alternativas de ensino e de práticas, dialogam para a constituição formativa de ensino-aprendizagem, com a comunidade educativa.

Investir na qualidade de outras áreas de conhecimento que moldam o estudante Surdo e interligar áreas do campo literário não é uma questão pronta e acabada, já que a literatura não se sustenta apenas pela própria literatura, mas permite estabelecer uma ponte por meio da transversalidade envolvendo temas sociais e culturais articulados de forma a potencializar os valores culturais constitutivos da Prática de Ensino Literário para Surdos.

A transdisciplinaridade nos seus valores culturais, em consonância com a transversalidade, tem seu real sentido na perspectiva de conhecimento que de fato valoriza diferentes temas como o direito, a saúde, a ética, o trabalho e outras temáticas que, mesmo tendo origem fora da sala de aula, vão se entrelaçando com o aprendizado por meio de interações que acontecem com o sujeito Surdo dentro da instituição educativa para sua constituição formativa de saberes.

Portanto, o itinerário desta produção propõe-se apresentar:

a) no primeiro momento, reflexão acerca das concepções teóricas em consonância com a percepção formativa-educativa dos Surdos, lançando mão, no âmbito micro, da prática de ensino por meio da literatura e da Transdisciplinaridade como caminho para interconectar com a concepção macro, a Transversalidade. Sobre a prática de ensino por meio da literatura, serão utilizadas as seguintes referências: Rangel (2015), Terry Eagleton (2021), Perrone-Moisés (2016); sobre a transdisciplinaridade: Santos (2008) servirá de aporte; no tocante à Transversalidade, Conde (2012), permitirá entrelaçar as reflexões teóricas;

b) no segundo momento, para compreensão das dinâmicas de formação estudantil dos Surdos nos gêneros textuais, caracterizações literárias servirão de mediação desta produção;

c) no terceiro momento, sobre os caminhos para as práticas literárias dentro de sala de aula no entrelaçamento da cultura e da língua, convergindo para o campo literário, haverá ênfase dos escritos de Homero em sua “Odisseia”; de Franz Kafka, em “O Processo” e “A Metamorfose”; em Vinícius de Moraes, no poema “A Rosa de Hiroshima”. Todas essas produções literárias servirão de recursos para uma atuação de ensino que legitima a pedagogia Surda nos aspectos da cultura e da linguística.

d) no quarto momento, está posta a necessidade de recriar uma literatura que contemple, de fato, a cultura e os aspectos linguísticos dos Surdos, ou seja, aquelas advindas das experiências do próprio autor dessa produção, como processualidade reflexiva os exemplos serão expostos por meio da obra “O Pequeno Planeta Perdido”, de Ziraldo.

e) no quinto momento, sobre o entrelaçamento cultural e linguístico convergindo para o campo literário, ou seja, diálogo entre os aspectos literários com as concepções linguísticas Surdas, Cunha Júnior (2022) aborda sobre Letramento; Multiculturalismo; Translinguagem; conceituações para reflexões no campo literário;

f) por último, a abordagem recai sobre as reflexões inacabadas em produções literárias para uma pedagogia renovadora na formação estudantil dos Surdos.

Concepções Teóricas em Consonância com a Percepção Formativa-Educativa dos Surdos

Para o embasamento teórico, o ponto de partida virá do âmbito micro, considerando a Prática de Ensino e sua importância nas dinâmicas, interações e, sobretudo, na utilização da Literatura em sala de aula. Para esse propósito, a Transdisciplinaridade dialogará com outras áreas do conhecimento, compartilhando contribuições. Já, no âmbito macro, a Transversalidade será oportuna para se compreender as temáticas que envolvem tanto a formação estudantil quanto a comunidade educativa.

Para melhor engajamento em prática de ensino, a práxis, que é a teoria com a prática, trará compreensão sobre dinâmica de leitura para a sala de aula, conforme Rangel (2015), que entende ser preciso estimular a prática da leitura em sala de aula bem como auxiliar o desenvolvimento de habilidades de atenção e observação da

receptividade e resistência dos estudantes. Em tais termos, o professor precisa incentivar a organização de ideias, dando margem à criatividade, para que novos vocábulos sejam oportunizados nas dinâmicas e nas interações de ensino e aprendizagem.

Em se tratando de questões poéticas, Rangel (2015), ao tratar da leitura em sala de aula, orienta que “o professor e alunos poderão comentar a experiência, observando contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais”. Dessa forma, ao explicar o que foi dito, o professor deve ressaltar pontos na poesia que sejam adequados para sanar dúvidas e tornar a informação a mais clara possível. Portanto, por meio de recursos pedagógicos, o professor poderá fazer uso da escrita e da esquemática apresentadas no quadro, seja por meio de desenhos, figuras ou sinais, a fim de disponibilizar aos estudantes as informações que julgar importantes para entrelaçamento de opiniões, conhecimento prévio, percepção literária e leitura poética relacionada com o mundo que vivencia.

Terry Eagleton (2021), sobre a interpretação poética, busca explicar que o contexto não vem pronto e acabado “como parte de um contexto prático”, mas, pelo contrário, a ambientação vai sendo construída à medida que lemos, pois “vamos construindo esses quadros interpretativos continuamente, muitas vezes de maneira inconsciente”. Dessa forma, a poesia traz significado por meio de uma linguagem interpretativa como parte da cultura humana nas percepções acerca da vida.

Tzvetan Todorov (2021), em *Literatura em Perigo*, adverte que, em tese, os escritos devem dar sentido à existência por meio das forças sociais, políticas, étnicas, influenciando outros grupos culturais. O problema está quando se supõe a literatura poética como não científica ou prostrada ao abandono da seriedade dos escritores, desvalorizando-os de sua sensibilidade para a interpretação do mundo.

No que diz respeito ao direcionamento de ensino como processo de formação e aprendizagens, Todorov (2021, p. 39) explica que “sem qualquer surpresa, os alunos (...) aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com restante do mundo”. Para Todorov, o desinteresse poético e literário, na prática de ensino com os estudantes, traz prejuízo a sua formação estudantil.

Segundo Perrone-Moisés (2016), “na virada do século, começaram a surgir defesas da literatura por parte de poetas e professores que pretendiam ultrapassar as ‘guerras culturais’ das últimas décadas”, ou seja, valorizar e resgatar as concepções de escrita, retórica e discurso dentro do processo social, cultural e de ensino literário como centro de debates educacionais, e, assim, reconhecer que a literatura é “mediadora entre diferentes culturas, função que hoje em dia, num mundo globalizado pela informação e pelos deslocamentos humanos, é mais do que nunca oportuna”.

É justamente dentro dessa prática educativa literária que precisa fazer sentido com o campo da transdisciplinaridade, que Santos (2008) entende que mantém uma forte ligação com a complexidade e a transversalidade, pois, no contexto contemporâneo, tudo está permeado no processo de transição na própria pedagogia para os educadores. Nesse sentido, Santos (2008) baseia-se nas teorias de Edgar Morin (1991), com o conceito de complexidade, enquanto outro aporte teórico está ancorado por Basarab Nicolescu (1999), por meio da transdisciplinaridade.

A análise que Santos (2008, p. 74) faz por meio de Morin (1998) permite a construção de conhecimento no sentido de que não há um único formato de aprender, mas é no processo cognitivo em sua complexidade de conteúdo que “o sujeito vê o objeto em suas relações com outros objetos ou acontecimentos”. Ou seja, as partes apreendidas se transformarão em dimensão maior de conteúdo onde as relações cerebrais vão se estabelecendo e entrelaçando-se em teias, no dizer de Morin (1998): a parte está dentro do todo e vice-versa.

Embora reconheça a contribuição da teoria da complexidade em Morin (1998), Santos (2008, p. 74) observa que há contradições ou até mesmo condições binárias entre “parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal”. Por isso, adverte que é preciso ir além dessas condicionantes para se compreender que “não se trata somente de inverter o foco do binário parte-todo, mas de acrescentar o movimento de religação ao conjunto desmontado, à totalidade fragmentada”. Ou seja, “trata-se de atuar em duas direções opostas: contexto e unidade simples (todo e parte), estabelecendo a interligação dinâmica” e não fazer a totalidade de forma isolada de outras totalidades, mas dinamizando a multiplicidade de elementos interagentes de modo a revelar a

existência de diversos níveis da realidade para uma nova visão sobre a mesma realidade e contexto.

Nas salas de aula, a fragmentação de disciplinas em somatória para o entendimento complexo não garante a percepção em interligação do conhecimento por meio do todo. Diante dessa preocupação, com a prática de ensino literário para Surdos, o que, de fato, vai suprir essa necessidade? Daí a transdisciplinaridade ser necessária para a interconexão de saberes e conteúdos.

É justamente na busca pelo conhecimento que os vários níveis de entendimento, descoberta e compreensão, por meio da transdisciplinaridade, podem expandir o que lógica e historicamente é acidental, para ser vital. Isso “significa transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência” (Santos, 2008, p. 75) de modo que a compreensão não seja de forma binária (parte-todo), mas transcenda a outro nível de entendimento em suas dinâmicas mais abrangentes a novos processos de conhecimento.

Para cimentar essas construções, “os temas transversais recorrem a essa lógica quando articulam os conhecimentos das diversas disciplinas” que transcendem “as fronteiras epistemológicas de cada disciplina, possibilitando uma visão mais significativa do conhecimento e da vida” (Santos, 2008, p. 75). Haja vista que fronteiras nem sempre servem para dividir, mas avizinhar-se em interação de modo que a visão pelo conhecimento sirva para ampliar o repertório de conhecimento e, sobretudo, interligar disciplinas em conectividade pela temática que faça sentido para a vida do estudante.

Para constituir-se, o “conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar”, o que significa ser enfocado “a partir da articulação de referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam” (Santos, 2008, p. 75). Logo, o processo de ensino-aprendizagem torna mais prazeroso o aprender, descontextualiza aquela velha concepção tradicionalista da leitura, do caderno, do quadro e, assim, reconstrói a prática pedagógica para o campo do saber, na formação estudantil.

Outrossim, precisamos expandir da transdisciplinaridade para a transversalidade, num perpassar por diversas outras áreas onde se manifestam as relações da vida social, de vida familiar, do cotidiano, e de relações teóricas.

A interconectividade dentro do ambiente educativo pode influenciar na vivência do cotidiano, fora da escola; por exemplo: quando tratamos de conhecimentos relacionados à saúde, por meio da literatura, pois isso proporciona aos estudantes um conhecimento de aprendizado sobre a vida. Assim, também, ocorre com outras temáticas oportunas que, extraídas da literatura, convergem para o ambiente escolar. A esse respeito, a autora Conde (2012) explica que:

Partimos do pressuposto de que não deve haver omissões em relação a temáticas sociais que podem permear os assuntos tratados por professores em suas aulas ou serem colocados por alunos de acordo com seus interesses e até afinidades com o ministrante de uma disciplina específica (Conde, 2012, p. 2).

Portanto, para Conde (2012), todas as abordagens sociais e culturais devem ser tratadas em consonância com as disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a própria autora compreende que a transversalidade surge nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por conter temáticas que se aproximam das disciplinas. Mesmo com essa conectividade de conteúdo, no entendimento de Conde (2012), ainda há um distanciamento da realidade com a aplicação da prática educativa.

Para a aplicação prática de ensino em transversalidade, o professor deve despertar nos estudantes Surdos a curiosidade e o senso-crítico para dar sentido e efeito ao aprendizado. O ponto de partida da participação de cada estudante se revela nas interações que o professor vai moldar e na compreensão cultural e linguística que o estudante Surdo vai construir.

Em que pese as orientações dos PCNs, não há necessidade de as práticas ficarem engessadas. Até porque cada realidade educativa apresenta seus meios culturais e, sobretudo, destoa das normas existentes da grade curricular em relação aos temas transversais. Por exemplo, na realidade cultural dos estudantes Surdos, a prática de ensino requer envolvimento de todos.

Conde (2012) adverte que essa participação “fundamentada pela criticidade, sem a prática, o exemplo, como suporte do que é dito, cria uma educação sem sentido de existir”. Transportando essa ideia para a realidade educativa dos Surdos, para entender a transversalidade por meio da visão crítica no entrelaçamento de vivência de mundo com os conteúdos, só faz sentido aquilo que é do interesse dos estudantes Surdos. Nessa direção:

A participação que aqui defendemos é uma participação efetiva e também política, no sentido de dar voz ao aluno em sala de aula. A transversalidade, acreditamos, possibilita o desenvolvimento da criticidade, mas para que isso se concretize, precisamos de professores mediadores e alunos sujeitos do processo ensino-aprendizagem (Conde, 2012, p. 5).

Diante do exposto, o professor é a ponte entre a realidade de mundo e de conteúdo, pois essas mediações dependem da processualidade e das possíveis maneiras de os conteúdos serem inseridos e abordados nos temas transversais que são trabalhados em sala de aula.

Engajar os estudantes Surdos, com participações e valores culturais, envolve aspectos cognitivos, comportamentais, afetivos e, sobretudo, viabiliza a imagem desses estudantes com voz ativa em sala de aula. O que possibilita um ambiente plural, cultural, de modo que as diferenças de saberes e de vivências oportunizam novos desafios e práticas educativas. Assim, urge compreender para além do que se está posto, ou seja, como dinamizar a formação estudantil dos Surdos nos gêneros textuais em caracterizações literárias?

Dinâmicas de Formação Estudantil dos Surdos nos Gêneros Textuais em Caracterizações Literárias

Na formação, o ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos deve ser oportunizado por meio da prática de ensino e no ato de dinamizar os gêneros literários para além da realidade e do mundo que vivenciam, de forma que sejam fomentadores de percepções abrangentes a ponto de gerar transformações na consciência e nas relações de saberes que compartilham.

Por isso, quando são abordados os gêneros textuais em caracterizações literárias para os estudantes Surdos, é preciso dar ênfase às temáticas que englobem outras literaturas e não somente a literatura Surda. Portanto, é necessária uma produção cultural-linguística, no sentido de propiciar entendimento para aquisição e apropriação em transdisciplinaridade, ou seja, uma literatura em interconexão e expansão com outras disciplinas.

Destarte, questões culturais-linguísticas não devem ser compreendidas como recursos ou adaptações em contextos educativos, mas como produtoras de saberes e de formações que oportunizam entrelaçamento com as questões sociais, bem como contextos transversais em pautas fora da escola, como ética, saúde, meio-ambiente, orientação-sexual, pluralidade cultural, trabalho, consumo etc.

Para que fique claro, Transdisciplinaridade e Transversalidade devem ser consideradas como engrenagens que precisam estar em justaposição, e não em desequilíbrio, na formação estudantil dos Surdos, de forma que as práticas educativas de ensino, por meio da literatura, possam buscar novos modos de superar as questões tradicionais. Isso significa articular as diversas caracterizações literárias, estéticas textuais, comunitária, educativa, e relacioná-las com as questões transdisciplinares e transversais.

As engrenagens (Transdisciplinaridade e Transversalidade) proporcionam formas de compreensão do mundo e de comunicação entre estudantes Surdos, professores, disciplinas, pautas sociais e culturais. Dessa forma, o professor deve desenvolver temáticas trabalhadas em sala de aula partindo do senso comum e expandir dos saberes simples para um saber completo, complexo e de engajamento, em viés literário, de modo que os estudantes absorvam conhecimento e interajam com os gêneros textuais.

A abordagem de gêneros textuais em caracterizações literárias não se trata de uma adição do conhecimento, mas da organicidade de todo o conhecimento entrelaçado com as temáticas envolvidas nas diversas disciplinas e na realidade do entorno para a formação estudantil dos Surdos.

Repensar a prática do ensino literário, para os Surdos, não significa apenas considerar uma perspectiva de que existe literatura somente para os Surdos e somente para os ouvintes, pois todos

devem ter acesso ao contexto literário de qualquer cultura. Por conseguinte, a questão está em como ensinar e processar essa dinâmica de ensino por meio da literatura de modo que esse processo não fique isolado, mas auxilie no desenvolvimento do estudante Surdo em conhecimento, saberes cultural e construção de aprendizagem.

Nesse contexto, os valores culturais são importantes no processo de ensino e, ao serem absorvidos por meio da literatura, proporcionam conhecimento para esses estudantes Surdos.

As Práticas Literárias Dentro de Sala de Aula

Para melhor compreensão do que ocorre dentro e fora da escola é preciso contextualizar em exemplificações as práticas de ensino literário em sala de aula, buscando enfatizar a formação cultural em consonância com a realidade.

Recorrendo às engrenagens da transdisciplinaridade e da transversalidade para mediá-las em ambiente escolar, o professor pode tomar como exemplo a obra clássica *Odisseia* realçando suas imagens literárias para oportunizar entendimento e discussão contextual mais amplos.

Assim, do ponto de vista de ensino para Surdos, embora essa obra literária seja sofisticada em estrutura vocabular, os recursos visuais trazidos por meio da arte para a compreensão do livro literário permitem entrelaçar a visualidade cultural como uma forma de aprofundar conhecimento acerca das relações de convivência, hospitalidade, diferenças de comportamentos, próprios do universo literário grego. Não obstante, é preciso esclarecer que se trata de trabalhar essa literatura em seus ajustes culturais de entendimento e enquanto estratégias pedagógicas, pois a utilização de imagens e gravuras fortalece as diferentes narrativas, de modo que, a partir desse momento, passem a fazer parte da vida cotidiana e estudantil dos estudantes Surdos.

Todavia, as imagens podem ser inseridas como aporte de entendimento, de modo que a contextualização do poema *Odisseia*, no passo-a-passo, seja imprescindível para estruturar os trechos de narrativa literária. Assim, a visualidade cultural artística intrínseca à

luz da produção cultural linguística Surda ocorrerá simultânea à formação de consciência e entendimento.



Fonte: Produzido pelo próprio autor, 2023.

Não se trata de expor as imagens como um contexto pronto, acabado e determinado, pois as respostas não estão, apenas, nessas imagens, mas nas construções de perguntas, nas interações reflexivas e, sobretudo, no que ocorre e ocorreu para se saber quem são os personagens envolvidos e a qual contexto se refere. Nesse partilhar, as curiosidades dos estudantes são aguçadas conforme as exposições são apresentadas via recursos pedagógicos. Tendo isso como ponto de partida para o processo de entendimento, a narrativa do professor pode ser inserida da seguinte forma:

(...) Ulisses aventureiro e Rei de Ítaca quer voltar para a sua casa, mas em navegação juntamente com seus companheiros chega a uma estranha ilha, ao desembarcar em andança se depara com uma caverna e resolve se alojar juntamente com os demais que estavam acompanhando, mas alguns ficaram receosos em ficar, mas a questão da hospitalidade era cultural e ali ficaram em espera do dono, enquanto isso comiam o que tinha ao seu redor. Nessa espera, havia pressentimentos de preocupações e expectativa do lhe aguardava. De repente, Ulisses e seus companheiros perceberam da presença e da chegada do gigante de nome Polifemo, que começou a pegar aqueles homens em miniaturas e devorá-los com seus dentes e bravuras, arrancando partes dos seus corpos, cenário horrível e amedrontador. Diante desse contexto, qual foi a estratégia de Ulisses? Conversar com o gigante Polifemo, que lhe pergunta qual o seu verdadeiro nome. Ulisses em sua esperteza diz que seu nome era ninguém. Então ele mentiu para o Polifemo, que, ingênuo, acreditou que o nome era ninguém. Essa foi a estratégia de Ulisses e nesse contexto ofertou

vinho e disse que era saboroso! Polifemo não parava de beber aquele vinho e caiu no sono profundo. É justamente nesse contexto que a estratégia do Ulisses aconteceu: juntamente com seus amigos, pegou madeira longa com pontas afiadas e espetou no olho do Polifemo que imediatamente acordou gritando sentindo toda aquela dor e os amigos aproveitaram para escapar daquela Caverna. Devido ao grito do Gigante ser muito estridente, por conta da furada que ele levou da lançada nos olhos, atraiu outros membros Polifemo que foram até a caverna e nesse momento os homens da embarcação de Ulisses conseguiram fugir. Os outros ciclopes perguntaram o que tinha acontecido e o Polifemo respondeu que tinha sido atacado por ninguém, então essa foi uma estratégia que Ulisses utilizou para conseguir escapar. Os outros Ciclopes não acreditaram em Polifemo, por ter sido atingido por ninguém.

Para se entender as imagens em visualidade artística em consonância com a narrativa, no sentido de identificar as etapas da história, é preciso considerar a literatura como várias formas de conhecimento. Alegoria dessa narrativa relacionada à característica cultural Surda, em viés Polissêmico, possibilita duplo sentido de entendimento em um mesmo contexto. O duplo sentido está posto a partir do momento em que Ulisses se autodenomina Ninguém, quando do contato com o ciclope Polifemo. Ferido por Ulisses, Polifemo pede apoio aos demais Ciclopes alegando ter sido atacado por Ninguém, o que fez com que eles acreditassem que Polifemo estaria louco.

A polissemia pode ocorrer de modo análogo na cultura Surda, quando um mesmo sinal pode trazer entendimento e contexto diferenciado. Por exemplo: o sinal de laranja ou de sábado; história e lembrar. Além do mais, por meio da literatura, podemos fazer essa analogia do nome Polissemia com Polifemo, ou seja, uma associação da realidade com a forma de se comunicar e gerar o entendimento. Assim, a morfologia (estrutura, formação e classificação das palavras), na questão de sintaxe (funções das palavras na oração), se faz necessário na relação com a etimologia (origem) da palavra, presente na Libras.

Juntamente com a arte, a literatura e o português a Libras vão se entrelaçando para o campo do saber e se relacionando, sobretudo, na questão da vida cotidiana. Dessa forma, há um despertar que se manifesta oportuno para a formação estudantil de Surdos, já que as

engrenagens da transdisciplinaridade com a transversalidade estão em justaposição para a compreensão do conteúdo em consonância com a vida social de cada estudante.

Outro exemplo literário em prática de ensino, compreensão de vida e de reflexões para a formação estudantil está presente na obra de Franz Kafka, *O Processo*, em que o personagem principal está sendo julgado sem saber o real motivo de seu julgamento. Essa é uma obra que apresenta drama, suspense e preocupações, porém, o professor não precisa abordá-la na íntegra, e sim aproveitar-se de trechos ou frases para extrair melhor compreensão das imagens, destacando as expressões de medo, angústia, revolta, indignação, dúvida, e assim aprofundar a discussão em sala de aula.



Fonte: Produzido pelo próprio autor, 2023.

Fazer uma comparação das imagens da obra literária permite extrair dos estudantes o entendimento e a associação da leitura com as imagens e, assim, definir em uma única frase qual a mensagem subentendida nelas. Um exemplo disso está na frase “a vida é um labirinto que percorremos para decifrá-la”, do autor Cunha Júnior (2022), definida ao término de sua leitura sobre a obra e das analogias que fez com as imagens.

Na imagem estão postas diversas direções das escadas que levam para caminhos diferentes. Essa é uma forma de se trabalhar com metáfora relacionada à obra. Na outra imagem, que leva para um caminho mais obscuro, pode ser trabalhada a subjetividade de cada estudante. Isso oportuniza a ideia de interação e traz elementos necessários para as disciplinas de artes, filosofia, sociologia, literatura e português, possibilitando interação dentro de sala de aula, no contexto de transversalidade.

Em se tratando de valores sociais, por meio da literatura e, sobretudo, em consonância com a recriação de imagens, há que se considerar a criatividade de cada estudante Surdo ao expor sua análise e interpretação sobre a obra literária para, assim, se saber como ele vai expandir cognitivamente e se tornar influente dentro do seu convívio social.

Desenvolver atividade extraindo da literatura a concepção da cultural visual não significa somente desenhar e/ou pintar determinada gravura, mas relacionar o visual prospectado com as condições sociais e culturais nas quais se está inserido. Nesse sentido, na linhagem de reflexão do mesmo autor, Franz Kafka, está a obra *A Metamorfose*, que apresenta um personagem que, ao acordar, viu-se se transformado em uma barata. Essa característica de inseto gera toda a preocupação no personagem, que fica reticente quanto à forma como os seus familiares e a sociedade vão encará-lo nessa situação. Essa história reflete-se muito bem na questão do comportamento social diante do indivíduo e das preocupações do entorno.

Essa é uma oportunidade interessante para exercitar a abstração de cada estudante Surdo, não somente pela simbologia das imagens, mas pela própria abstração literária, com cada qual imaginando, com sua criatividade, tomando como comparação sua própria história e relação de vivência, como seria essa reação de convivência e/ou aceitação/rejeição no âmbito social, familiar e cultural.



Fonte: Produzido pelo próprio autor, 2023.

Este percurso contribui para a formação de cada estudante Surdo e permite, aos professores, em conjunto com esses estudantes, reconstruírem o entendimento de conteúdo e

explorarem as mais diversas temáticas de modo a propiciar um desvelamento cultural, nunca experienciado, e a expansão significativa da própria prática de ensino.

Outro percurso literário de entendimento são os poemas, que também servem para dinamizar a praticidade de ensino. O famoso poema de Vinícius de Moraes, “A Rosa de Hiroxima”, além de tratar de um contexto histórico/geográfico da Segunda-Guerra Mundial, sobre os ataques às cidades de Hiroshima e Nagasaki no Japão, também proporciona intercalação com as demais disciplinas em consonância com as temáticas de transversalidade. A mensagem trazida no poema, em tom denunciativo, apresenta um vocabulário diferenciado e instigante, como podemos observar a seguir:

A Rosa de Hiroxima

| | |
|---|--|
| Pensem nas crianças Mudas telepáticas | Da rosa da rosa Da rosa de Hiroxima |
| Pensem nas meninas Cegas inexatas | A rosa hereditária |
| Pensem nas mulheres Rotas alteradas | A rosa radioativa |
| Pensem nas feridas Como rosas cálidas | Estúpida e inválida |
| Mas oh não se esqueçam | A rosa com cirrose |
| | A antirrosa atômica |
| | Sem cor sem perfume |
| | Sem rosa sem nada. |



VINICIUS
DE MORAES

Fonte: Produzido pelo próprio autor, 2023.

Ao observarmos o poema, a primeira preocupação diz respeito ao vocabulário apresentado, e, destarte, à análise da percepção dos estudantes Surdos sobre o conhecimento que trazem sobre cada palavra, conhecida e/ou desconhecida. Assim, por meio do diálogo, delinear por objetivo a identificação de qual (is) palavra (s) não fazem parte do seu repertório. Dessa forma, os estudantes podem grifar ou sublinhar, em vermelho, as palavras desconhecidas, para, posteriormente, em conjunto com o professor, sanarem as dúvidas e, ao mesmo tempo, produzirem conhecimento.

O contato prévio dos estudantes Surdos com a poesia, via explicação do professor, vai permitir-lhes desenvolver uma maneira de conhecer melhor os assuntos tratados e, ao mesmo tempo, um momento oportuno, para o professor explicar questões morfológicas, de sintaxe e de gramática, para que essas palavras façam sentido e possibilitem entendimento do todo.



Fonte: Produzido pelo próprio autor, 2023.

Vimos, como exemplo, as explicações gramaticais que também podem ser extraídas de um poema, de frases ou palavras. Aqui expressamos exemplos de temáticas: a tonicidade da palavra, se oxítona, paroxítona ou proparoxítona. A visualidade em pedagogia visual Surda está na estética de esquematizações, para o real entendimento. Assim, a partir da estética literária, a gramática é atribuída de outra forma, permitindo conceber as classificações de palavras e, sobretudo, podendo entrelaçar esse conteúdo com a transdisciplinaridade. Destarte, não há necessidade de seguir todo aquele padrão já preestabelecido da gramática: trata-se de buscar outro caminho para uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem.

Compreendendo a gramática e retornando ao campo literário, o professor, no processo de ensino, ao expor o poema “A Rosa de Hiroshima”, pode destacar o que de fato aconteceu, durante a Segunda Grande Guerra Mundial, no Japão. Nesse contexto, a transdisciplinaridade está presente na História com o contexto dos fatos e das consequências; na Geografia, abordando as cidades de Hiroshima e Nagasaki, onde ocorreram as quedas das bombas; na Filosofia, com a reflexão sobre tamanha crueldade humana; na Sociologia, diante do flagelo que envolveu a população japonesa; na Física, sobre o porquê e a quem interessa a criação desses artefatos mortais; na Química, abordando-se os efeitos nocivos para com a população: mortes, inalação de fumaça, mutação genética etc. Essas são estratégias, com diversas características, que podem ser tratadas em transdisciplinaridade, na engrenagem com a transversalidade, tanto nas questões sobre direitos humanos, cidadania, justiça, saúde, meio ambiente, quanto nas que envolvem pluralidade cultural, solidariedade etc.



Fonte: Produzido pelo próprio autor, 2023.

A esquematização exposta toma diversas temáticas e disciplinas em pautas transversais, de onde podemos explorar todos os elementos necessários, aprofundando o estudo.

A necessidade de recriar a literatura que contemple de fato a cultura e os aspectos linguísticos dos Surdos

Com intuito de despertar nos estudantes Surdos a **criatividade** para **recriar** literatura de uma maneira que contemple, de fato, a cultura e os aspectos linguísticos, o professor pode direcionar sua prática em consonância com a mentalidade de criação individual dos estudantes, e, assim, empreender **ação socializadora**. Esse modo, no qual há **criatividade** para se **recriar**, seja criatividade individual para a **ação socializadora**, é o que denominamos de tripé do recriar literário em perspectiva cultural Surda.



Fonte: Produzido pelo próprio autor, 2023.

As imagens expostas, extraídas do livro *O Pequeno Planeta Perdido*, do autor Ziraldo, faz Cunha Júnior (2022) relatar sobre um caso ocorrido, quando da interação que teve com uma estudante Surda, à época que lecionava geografia e precisou emprestar esse livro a ela.

(...) O Pequeno Planeta Perdido, do autor Ziraldo, que menciona sobre o pequeno planeta perdido, temos a relação da representação do astronauta que pisa em outro planeta e ele se sente apreensivo e começa a gritar pedindo por socorro por estar sozinho. Mediante a essa situação questionei a estudante imaginar a sociedade inteira Surda e você na condição de astronauta como fazer para pedir socorro mediante a essa situação?

Ao questionar, o professor busca explorar o modo ligeiro e curioso do pensar do próprio estudante. Assim, em conversa em sala de aula, a recriação literária torna-se oportuna para engrenar a imaginação pessoal com as temáticas que podem estar envolvidas, como geografia, sociologia e percepções culturais. Em seguida, a estudante responde:

Ao pedir socorro, é fácil fazer isso! Posso usar o celular e fazer vídeo-chamada pedindo ajuda ao outro amigo Surdo. Como estarei em outro planeta e no alto isso significa que o meu celular terá sinal por causa da via satélite.

Vamos observar, nesse caso, que temos o conhecimento prévio de uma estudante do oitavo ano que compreende a importância do uso tecnológico como meio de comunicação; há também um modo de comunicação em perspectiva cultural Surda, por meio da vídeo-chamada, uma vez que a visualidade cultural será correspondida. As associações da geografia com as tecnologias representam, por assim dizer, formas de entrelaçamento literário.

Nesse sentido, a tecnologia relacionada à cultura Surda, possibilita um **tripé da recriação literária para que faça sentido aos estudantes Surdos**. Portanto, é importante **criatividade para recriar**, pois a literatura depende da **criação individual** de modo que seja uma **ação criativa socializadora em perspectiva cultural Surda** para expandir formas e formatos literários.

Entrelaçamento cultural e linguístico: convergindo para o campo literário

Considerar a perspectiva cultural, não somente pelo campo literário, vai permitir o letramento em diferentes formas, seja por meio do uso tecnológico ou de filmagens contextualizadas em Libras, seja por meio de uma literatura que oportuniza uma produção infanto-juvenil diferenciada, como é o caso da Rapunzel Surda, obra literária em que a ênfase está em uma personagem Surda.

Assim, a criança Surda pode expandir sua percepção de mundo, por meio de uma literatura em que as ações são representadas em forma de filmagens, enquanto registro visual sinalizado que conta com a presença das expressões culturais e literárias Surdas como contribuição a formação estudantil dos Surdos.



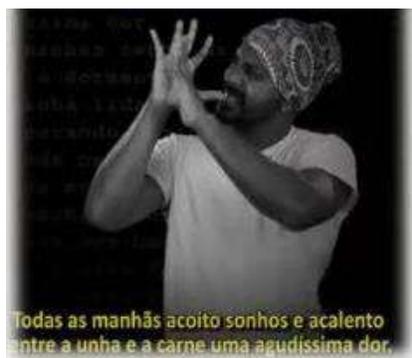
Fonte: Rapunzel Surda - Literatura surda em Libras¹

Conforme o exposto, temos, nos desenhos, a representação infanto-juvenil da personagem a Rapunzel Surda e uma janela de intérprete, em contexto sinalizado, dando vida e sentido cultural e linguístico à cena. Assim, os registros de filmagens e de diversas histórias literárias, produzidas para a prática de ensino dessas crianças servirão de reflexão quando articuladas aos valores sociais e culturais dos Surdos.

Por outro lado, o multiculturalismo, que visa trabalhar em um contexto literário de diferenças-diversidade, é, por assim dizer, um

¹ Essa narrativa encontra no seguinte endereço eletrônico: https://youtu.be/6rbY56cuI_A

grande desafio em contexto linguístico no processo de interação literária para transposição de produção cultural.



Fonte: Poesia: Todas as Manhãs²

Na imagem exposta, nos deparamos com o poeta Edinho, negro e Surdo, declamando um poema e expondo todo seu sentimentalismo. Aqui, vamos perceber a presença do multiculturalismo pelas caracterizações expostas no vídeo e pela expressividade manifestada na legenda. Além da sinalização da pauta social e cultural, envolvendo segmentos de lutas sociais, como o movimento negro, há a presença de uma poesia transitando por uma literatura coerente e plausível para o ensino de formação estudantil Surda. Assim, as constituições cultural e linguística, em conjunto, mescladas de repertórios, proporcionam aprendizados para novos conhecimentos.

Em se tratando dessa análise poética, o autor Ricardo Ferreira Santos (2022, p. 272), enfatiza que os “tradutores-performáticos (Edinho Santos e Nayara Rodrigues) possuem reconhecimento e prestígio nas comunidades surdas, uma vez que realizam movimentos sociais e culturais de militância surda e negra, por meio de poemas sinalizados”. Ou seja, a visibilidade fortifica o corpo Surdo como expressão comunicativa em estética da literatura poética e cultural.

Compreendendo a valorização poética, Ricardo Ferreira Santos (2022, p. 275-276), explica que a “visibilidade desses corpos causa

² Essa poesia encontra na página Cultura Surda, no seguinte endereço eletrônico: <https://culturasurda.net/2017/05/04/todas-as-manhas/>

uma relação valorativa com o texto de partida, ou seja, denuncia os sofrimentos e reforça a ideia de resistência e esperança do povo negro (...) de uma comunidade linguística para outra comunidade minoritária”.

Ainda, nos moldes de multiculturalismo, há de se enfrentar desafios a fim de se questionar os propósitos educativos para o entendimento sobre a translinguagem do ensino no processo de formação dos estudantes e na aplicação prática em diversidade linguística em relações culturais. Assim, Cunha Júnior (2022) entende ser

oportuno compreendermos que não são as partes das linguagens particulares que são oficialmente usadas para fins instrucionais nesse espaço educativo, porque a prática vai além dessa concepção. Nesse sentido, focar nas práticas linguísticas de uma sala de aula permite definir o ensino-aprendizagem, em movimento, a partir da perspectiva dos estudantes e dos professores. Portanto, há preocupação em identificar os principais componentes da translinguagem por meio de vários ângulos pedagógicos, ou seja, o ensino, o conteúdo, a avaliação, os tipos de linguagem e os tipos de línguas envolvidas. O intuito é que o repertório linguístico integrado possa adquirir suas ações, suas habilidades linguísticas necessárias como processo autônomo e, ao mesmo tempo, independente uns dos outros (Cunha Júnior, 2022, p. 307-308).

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que, para a prática educativa, a translinguagem precisa de múltiplos olhares nos processos pedagógicos, no sentido de ampliar o conhecimento de modo simultâneo-dinâmico em sala de aula. Ou seja, é preciso transcender a educação bilíngue no sentido de que haja recursos pedagógicos, em ação, para processar o ensino-aprendizagem. Para consubstanciar essa afirmação apresentamos, como exemplo, o recurso pedagógico visual abaixo:



Fonte: BATMAN Detective Comics, 2017.

Da história em quadrinhos, em inglês, foram extraídas algumas páginas e selecionadas para realização de uma dinâmica de ensino. Assim, percebe-se que a relação que os estudantes Surdos têm com a narrativa, por meio dessa produção literária, associa-se à presença da translinguagem como recurso didático, em formato imagético, nas expressividades dos personagens, enquanto conhecimento necessário para aquisição de saberes e expansão do repertório cultural.

Precisamos pensar a nossa prática pedagógica para com a literatura no sentido de expressar aos estudantes novas perspectivas culturais. Pois o compartilhamento com esses estudantes não está condicionado somente à cultura do professor ou à cultura do estudante, dicotomizada, mas com a pluralidade das culturas, dos valores e das interações em construto de saberes que vão se entrelaçando nas disciplinas e nas vivências, gerando rupturas com as formas tradicionais quando se propõe avançar para novas perspectivas de mundo.

Prática Pedagógica Inacabada: Novas Perspectivas em Produções literárias para Surdos

Há intensa necessidade de remodelar a nossa prática pedagógica de ensino, reestruturando-a conforme a caracterização cultural linguística; assim, o problema de não se considerar a Língua Brasileira de Sinais e a perspectiva cultural-linguística nessas práticas está em limitar a incorporação de vivência desses estudantes Surdos por meio de obras literárias.

As obras e produções literárias não podem ficar estanques, somente na sala de aula, mas devem adquirir caráter transdisciplinar e transversal, precisam entrelaçar de modo significativo novos espaços para outras caracterizações literárias.

No processo de ensino-aprendizagem, a relação cotidiana, familiar e institucional educativa, bem como a compreensão das características positivas e negativas inerentes ao comportamento de vida e à trajetória histórica e biográfica de cada estudante Surdos que ali está inserido, permitem entrelaçar para novas perspectivas sobre produções literárias para Surdos.

Assim, a prática pedagógica não está completa, pois vai se remodelando e precisa enaltecer o entendimento e, ao mesmo tempo, estabelecer autonomia para os estudantes Surdos. O tripé **criar, recriar e realizar ações socializadoras em perspectiva cultural Surda** vai fortificando novas perspectivas literárias, por meio de diversos recursos e de produções pedagógicas.

| Referências

COMPAGNON. Antoine. **O Demônio da Teoria: Literatura e Senso Comum**. Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CUNHA JÚNIOR. Elias Paulino da. **Surdos Professores: A Constituição de Identidades por meio de Novas Categorias pelo Trabalho em Territórios Educativos**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2022.

HOMERO. **Odisseia**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2015

KAFKA, Franz. **O Processo**. Publicações Europa-América. 1371B, 1976.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da Literatura no Século XXI**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de Leituras para Sala de Aula**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOUZA, Roberto Acízelo. **Teoria da Literatura: Trajetória, Fundamentos, Problemas**. Biblioteca Humanidades. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2018.

TERRY, Eagleton. **Como ler Literatura**. Tradução: Denise Bottmann. – 3. ed., Porto Alegre, RS: L&PM, 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Tradução: Caio Meira. – 13. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021.

ZIRALDO. **O Pequeno Planeta Perdido**. São Paulo: Melhoramentos, 1985



CAPÍTULO 9

A tradução artístico-poética da Língua Portuguesa para a Libras: os elementos semiótico-ideológicos e a decolonialidade na atividade estética

Ricardo Ferreira Santos

Introdução

A materialização da atividade humana se manifesta por meio da complexa teia de linguagens que permeiam o fluxo discursivo de cada gênero. Nessa dinâmica, o enunciado-discurso, imbuído de elementos semióticos¹ que transcendem a mera verbalização, emerge como um campo de produção de sentidos e efeitos de sentidos. Esses elementos semióticos, ao articularem linguagens verbais e não-verbais, não apenas revelam a posição ideológica dos sujeitos participantes, mas também instauram relações dialógicas que moldam e são moldadas pelo contexto sociocultural em que se inserem.

No âmbito da tradução artístico-poética da Língua Portuguesa (LP) para a Língua Brasileira de Sinais (Libras²), objeto deste capítulo, observa-se crescente visibilidade tanto na produção quanto na divulgação em plataformas online, como o *YouTube*. Nessa atividade emergente, a linguagem artística e a linguagem poética se entrelaçam intrinsecamente, com elementos semiótico-ideológicos³ organizados e materializados por meio da articulação da palavra do poema em LP, da linguagem poética sinalizada na

¹ Elementos semióticos, tanto verbais quanto não verbais, carregam significados e sentidos para o indivíduo, contribuindo para a construção de sentidos e interpretação da realidade.

² Utilizaremos grafia Libras (Língua Brasileira de Sinais) de acordo com os documentos oficiais (Lei Federal de nº10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 12.319, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/15).

³ De acordo com Volóchinov (2017), o conceito de semiótico-ideológico compreende o representacional, simbólico e a ideologia, a valoração. Segundo o autor todo o signo é ideológico, ou seja, há uma relação intrínseca entre o signo e a ideologia: semiótico-ideológico.

tradução em Libras, da performance tradutória e da composição estética em material audiovisual.

Cada tradução artístico-poética é singular, apresentando variáveis e invariáveis em sua composição semiótico-ideológica. Além da autoria dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais (TILS⁴), a produção desse "outro" objeto estético pode envolver diretores, cinegrafistas, técnicos de iluminação, roteiristas, entre outros. Esses sujeitos discursivos⁵, no processo de composição da atividade tradutória, se constituem por meio da relação com o "outro", nos diferentes usos da linguagem e nas diversas atividades humanas, sendo atravessados por discursos alheios e relações dialógicas.

Na tradução de poemas da LP para Libras, presente na literatura surda, a materialidade se manifesta por meio da linguagem artística, da linguagem poética e da linguagem audiovisual⁶, estando ligada ao determinado gênero discursivo (poema). Na construção da obra tradutória, esses elementos semiótico-ideológicos instauram uma dimensão verbo-visual, constituída por um plano verbal (escrito-vocal e gesto-visual) e por outros signos em sua dimensão visual (Ferreira-Santos, 2022a).

Neste capítulo, observamos o texto artístico-poético "Liberdade", de Carlos Drummond de Andrade, traduzido da LP para Libras em vídeo postado no canal do *YouTube*, sob a direção de Uziel Ferreira e performance tradutória de Grécia Catarina. A análise se baseia em critérios como a composição estética, o fato de o texto da tradução em Libras ser realizado por um sujeito e o produto audiovisual ser enunciado por outro corpo-texto, e as marcas da

⁴ Utilizaremos o termo Tradutor e Intérprete de Línguas de Sinais para designar de forma genérica o profissional, conforme regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, pela Lei 12.319/2010.990

⁵ No pensamento bakhtiniano o discurso “[...] só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes”, ou seja, o sujeito discursivo (Bakhtin, 2016a, p. 28).

⁶ Neste capítulo, optamos pelo termo "linguagem audiovisual" por considerarmos que o objeto de análise é um produto audiovisual composto pela imbricação de três linguagens: verbal, sonora e visual, que juntas constroem um enunciado concreto específico. Embora a linguagem audiovisual apresente similaridades com a linguagem cinematográfica, seu escopo é mais amplo, abrangendo todas as manifestações que integram elementos verbais, sonoros e visuais, como vídeos caseiros, produções publicitárias, telejornais e filmes. A linguagem cinematográfica, por sua vez, possui características específicas e complexas, direcionadas à produção de filmes.

decolonialidade no objeto estético. Na tradução do poema "Liberdade"⁷, a composição semiótico-ideológica é realizada por um tradutor-textual⁸, juntamente com uma tradutora-perfomática⁹, e produzida por uma equipe de profissionais da área audiovisual. Destaca-se que tanto a atividade tradutória quanto a produção audiovisual podem ser realizadas pelo mesmo TILS, mas a realização enunciativo-discursiva nunca é individual, pois sempre está atravessada por relações dialógicas com as línguas e linguagens em movimento, com os suportes utilizados e com os discursos que atravessam o intérprete no momento de sua atuação.

Considerando esses aspectos, o objetivo deste capítulo, resultante de um doutorado (Ferreira-Santos, 2022a), é analisar, a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD), dos estudos da verbo-visualidade e dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), a presença da tradutora-perfomática e as relações dialógicas, bem como as posições axiológicas que marcam a decolonialidade na tradução de poemas da LP para Libras, materializadas em seu corpo-texto.

A tradução artística-poética e sua dimensão enunciativo-discursiva

A tradução de poema da LP para a Libras implica em uma complexa mobilização enunciativo-discursiva, na qual se estabelece um diálogo intercultural entre a comunidade ouvinte, detentora do projeto poético original, e a comunidade surda, destinatária da obra

⁷ Poema "Liberdade" de Carlos Drummond de Andrade, dirigida e criada por Uziel Ferreira, com a performance tradutória de Grécia Catarina, fotografia e finalização de Emerson Ramalho.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U9w6KqBJkMI>

⁸ Ferreira-Santos (2022a) utiliza o termo "tradutor-textual" para designar o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) responsável pela tradução do texto de partida (poemas) para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas que não realiza a enunciação da tradução em Libras (performance interpretativa) no material audiovisual resultante.

⁹ Ferreira-Santos (2022a) propõe o termo "tradutora-perfomática" para designar o profissional que realiza a enunciação da tradução final em Língua Brasileira de Sinais (Libras) em materiais audiovisuais, por meio da performance sinalizada. A tradução perfomática sinalizada tem como ponto de partida um texto já traduzido para Libras ou um roteiro em Língua Portuguesa (LP), elaborado por outros sujeitos, e é executada por tradutores que incorporam a tradução em um corpo-texto distinto dos tradutores iniciais no material audiovisual.

traduzida. Essa transposição linguística e cultural transcende a mera substituição de signos, configurando-se como um processo de recriação e ressignificação da obra poética em uma nova modalidade linguística-discursiva.

O poema, em sua forma vocal-escrita, possui uma tradição consolidada nos estudos literários, ou como propõe Bezerra (2017), nas ciências da literatura. Recentemente, tem-se observado um movimento de produções tradutórias de poemas de línguas vocais para línguas de sinais (Ferreira-Santos, 2022a).

O TILS estabelece uma relação entre elementos poéticos vocalizados-escritos e elementos poéticos gesticulados-sinalizados, promovendo uma releitura cultural e linguística-discursiva direcionada às comunidades surdas. Essa releitura, como afirma Ferreira-Santos (2022a), rompe com a forma tradicional de leitura de poemas em LP, imposta aos surdos, e contribui para uma nova forma de ler e ver o poema na língua pertencente às comunidades surdas, sob uma perspectiva verbo-visual.

Para estabelecer um diálogo com o objeto de pesquisa, este capítulo se ancora na ADD, nos estudos da *verbovisualidade* e nos ETILS. A partir da perspectiva bakhtiniana, presente na ADD, investigamos a mobilização da língua e da linguagem — em sua dimensão social, histórica e ideológica — na atividade tradutória, analisando as relações dialógicas, as posições ideológicas e a decolonialidade presentes na obra tradutória.

Volóchinov (2019) postula que a língua e a linguagem constituem o material fundamental para a criação literária. Na tradução de poemas, o TILS mobiliza a língua e a linguagem em sua condição bilíngue (neste caso, LP e Libras), demonstrando compreensão ativa e responsiva do texto de partida (poema em LP vocal-escrita). A compreensão ativa e responsiva, na perspectiva bakhtiniana, implica a capacidade de resposta do sujeito, determinada pela organização e totalidade do enunciado.

Bakhtin (2016a) define a compreensão ativa e responsiva como o posicionamento do sujeito em relação ao significado discursivo, concordando ou discordando, completando, aplicando ou preparando-se para utilizá-lo. Essa postura responsiva se forma ao longo do processo de audição e compreensão, desde o início do discurso.

Na tradução artístico-poética, a compreensão ativa e responsiva se inicia no contato do TILS com o texto de partida, demandando conhecimentos e competências sobre a essência das línguas e linguagens, bem como seu papel na vida social. Essa compreensão se estende ao texto de chegada (Libras), realizada pelo TILS e, dependendo da obra, por outros envolvidos na produção audiovisual, culminando na compreensão responsiva dos destinatários.

Nesse ato tradutório, mediado por línguas e linguagens verbo-visuais, e pela compreensão ativa e responsiva entre as comunidades linguísticas, materializadas no corpo-texto do tradutor, emergem inter-relações sócio-históricas e culturais.

Nesse movimento de diversas linguagens, o estudo da *verbovisualidade*, oferece lentes semiótico-ideológicas para a análise do objeto de pesquisa. A *verbovisualidade*, fundamentada na leitura do visual e da cultura visual, se apoia nas contribuições dos estudos do signo ideológico de Bakhtin e o Círculo:

[esse texto] se oferece como investigação fundamental sobre a filosofia da linguagem, colocando o estudo do signo no centro de uma investigação ideológica. A perspectiva semiótico-filosófica-ideológica, justamente a que vai construir o que Volóshinov designa como signo ideológico, é a que serve de fundamento para a leitura do visual, da cultura visual, ainda que Voloshinov, aparentemente, não tenha se dedicado à imagem. (Brait, 2013, p. 46).

De acordo com Brait (2015, p. 194), a linguagem verbo-visual consiste em "uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual". Na atividade tradutória, essa dimensão verbo-visual se manifesta como uma articulação entre elementos verbais (vocal-escrito e gestual-sinalizado) e visuais (outros elementos semiótico-ideológicos), formando um todo indissolúvel (Ferreira-Santos; Brait, 2023).

Esses elementos semiótico-ideológicos são constituídos a partir de uma esfera ideológica que, segundo Brait (2015), interfere diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção. Para a autora, a dimensão verbo-visual é considerada:

[...] uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual. Essa unidade significativa, essa enunciação, esse enunciado concreto, por sua vez, estará constituído a partir de determinada esfera ideológica, a qual possibilita e dinamiza sua existência, interferindo diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção. (Brait, 2015, p. 194).

A análise da dimensão verbo-visual requer a consideração de aspectos fundamentais, como os estudos do visual, particularmente aqueles relacionados à arte, e a investigação da articulação entre o verbal e o visual em um único enunciado, tanto dentro quanto fora do contexto artístico. Brait (2013) argumenta que a relação entre o visual e o verbal pode variar em grau, com ênfase em um ou outro elemento, mas a organização do enunciado ocorre em um "único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada" (Brait, 2013, p. 50).

Partindo dessas concepções de língua, linguagem e *verbovisualidade*, este estudo se propõe a analisar a tradução de poemas da LP para a Libras, por meio das relações dialógicas entre sujeitos, linguagens e culturas, presentes nos ETILS.

Os ETILS, como campo emergente e específico do conhecimento acadêmico, buscam estabelecer relações interdisciplinares com os consolidados Estudos da Tradução e Estudos da Interpretação. Essa interlocução não se limita a um mero diálogo, mas configura uma intrincada teia de interdependências e identificações. Os ETILS, em sua busca por legitimidade e reconhecimento, se apoiam nos referenciais teóricos e metodológicos presentes nesses dois campos disciplinares, adaptando-os e expandindo-os para abarcar as especificidades da tradução e interpretação em línguas de sinais. (Rodrigues; Beer, 2015).

As atividades tradutória e interpretativa, embora materializadas pela mobilização enunciativa-discursiva entre língua e linguagem, possuem características específicas em sua realização (Ferreira-Santos, 2022b). Ambos os processos ocorrem por meio de seus objetos centrais de estudo: "a tradução e o traduzir" e "a interpretação e o interpretar" (Rodrigues; Beer, 2015, p. 19). Os autores ressaltam que, apesar da translação entre os materiais linguístico-culturais de cada língua envolvida, cada atividade se

distingue em sua forma de produção linguística, cognitiva e operacional. Segundo Rodrigues e Beer (2015, p. 19), "esses campos disciplinares são justapostos e interdependentes, já que sua coexistência é inevitável, e, ao mesmo tempo, distintos e singulares em relação à especificidade de seu foco de estudos".

No caso específico da tradução de poemas, sua constituição se dá por meio de diversas linguagens e relações dialógicas. Nesse processo, o projeto enunciativo-discursivo original, produzido em LP, é recriado e enunciado por outros sujeitos discursivos em Libras, configurando um encontro dialógico cultural e resultando em um novo projeto enunciativo-discursivo verbo-visual.

Conforme Ferreira-Santos e Brait (2023, p. 88), no processo tradutório entre línguas, os sujeitos discursivos necessitam realizar uma "outra" forma e estilo composicional na língua de chegada (Libras), articulando diversos elementos semióticos. Os signos presentes no texto de partida e sua relação com o poeta (língua-linguagem) demandam a compreensão dos tradutores e demais participantes para a recriação e cocriação do material tradutório.

A tradução de poemas da LP para a Libras envolve um diálogo intercultural e a recriação de um projeto enunciativo-discursivo verbo-visual. Essa perspectiva se alinha com a decolonialidade, que questiona a hegemonia de uma única língua e cultura, valorizando as diversidades linguísticas e a produção de sentidos a partir de diferentes perspectivas culturais.

Catherine Walsh (2009) aborda o conceito de decolonialidade como um processo que visa evidenciar as lutas contra a colonialidade a partir da perspectiva das pessoas, de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A autora destaca a importância de reconhecer e valorizar as experiências e os saberes dos grupos marginalizados e oprimidos pela colonialidade, a fim de construir alternativas epistemológicas e políticas que desafiem as estruturas de poder hegemônicas.

A autora apresenta como "colonialidade do ser" e não existência. Segundo Walsch (2005) "em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?" (p. 22). A autora argumenta que o colonialismo, ao negar os atributos

de humanidade dos sujeitos colonizados, impõe uma profunda crise de identidade, levando-os a questionar sua própria existência e subjetividade.

Ferreira-Santos e Brait (2023), destacam a importância da articulação de diversos elementos semióticos na tradução de poemas para Libras. Essa abordagem dialógica e multimodal da tradução se aproxima da proposta decolonial, pois defende a necessidade de um pensamento epistêmico, que valorize os saberes e as diferentes formas de produção de conhecimento.

A tradução de poemas para Libras, portanto, não se limita a uma transposição linguística, mas envolve um diálogo intercultural e a criação de um novo projeto enunciativo-discursivo, em consonância com os princípios da decolonialidade.

Outro aspecto importantíssimo nesta atividade tradutória é a linguagem audiovisual, pois desempenha um papel crucial na construção semiótico-ideológica. Nascimento e Nogueira (2019) destacam a importância da inclusão da tradução e interpretação de línguas de sinais no campo da Tradução Audiovisual (TAV¹⁰), especialmente na Tradução Audiovisual Acessível (TAVa). A mobilização da línguas e culturas em plataformas audiovisuais multimodais justifica a inclusão da tradução e interpretação de línguas de sinais na TAVa.

Neste capítulo, o objeto de pesquisa se insere na TALS, uma vez que os tradutores e demais sujeitos discursivos envolvidos na produção da obra se apropriam do espaço por meio de seus corpos-texto, inserindo elementos verbo-visuais e compartilhando o material audiovisual em plataformas contemporâneas como o *YouTube*.

A construção composicional na tradução de poemas da LP para Libras, além de ser enunciada verbalmente (Libras) e materializada em um corpo-texto, é organizada por elementos verbais e visuais, como enquadramentos, planos de fundo, camadas de vídeo, imagens, legendas, efeitos, transcrições e figurinos.

¹⁰ Os conceitos TAV e tradução interlingual estão conectados por meio da legendagem, da dublagem, do voice-over e da narração (ou voice-off), devido ao fato de que as leis de acessibilidade para o audiovisual forçaram a tecnologia a pensar em novos recursos que tornassem a comunicação nesse meio acessível a pessoas com deficiência auditiva e visual.

À luz das considerações precedentes, procederemos à elucidação dos pressupostos metodológicos que nortearão a presente investigação.

Pressupostos metodológicos

O presente estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa, adotando uma abordagem analítico-descritiva. Para a análise, foram utilizados os seguintes materiais e procedimentos: o texto de partida (escrito em LP) e a tradução em áudio-vídeo (obtida no canal do *YouTube* - LP para Libras). A partir desses materiais, foram direcionadas nossas lentes dialógicas para as questões referentes à atividade tradutória artístico-poética da LP para a Libras, com foco análise e compreensão e, com isso, inter-relacionar informações que permitam elucidar as relações dialógicas, as posições axiológicas e a decolonialidade materializadas no corpo-texto da tradutora-performática e nos elementos verbo-visuais da obra.

Como já mencionamos, optamos pela análise da tradução do poema "Liberdade", de Carlos Drummond de Andrade, sob a direção e concepção de Uziel Ferreira, com a performance tradutória de Grécia Catarina e fotografia e finalização de Emerson Ramalho. Dando seguimento à metodologia empregada, procederemos à descrição da composição semiótico-ideológica, interpretação dos enunciados-discursivos e análise das posições axiológicas manifestadas pelas autorias presentes nesta tradução.

Figura 1 – Imagem da tradução do poema “Liberdade”.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=U9w6KqBJkMI>

A linguagem audiovisual desempenha um papel fundamental na composição estética da obra traduzida, captando e dispondo o corpo-texto do tradutor-performático no vídeo. O enquadramento, elemento essencial da linguagem audiovisual, é crucial na construção semiótico-

ideológica da obra, capturando a sinalização, a performance e a totalidade da cena. Na tradução artístico-poética da LP para Libras, o enquadramento do corpo do tradutor-perfomático determina a criação de uma estética verbo-visual com uma camada ideológica específica, influenciando a percepção do destinatário.

A seguir, apresentamos alguns planos de enquadramento:

Quadro 1 – Planos de enquadramento de acordo com o estudo de Rodrigues (2007, p. 29-30).

| | | |
|--|--|---|
|  |  |  |
| <p>Close (CL): Pode ser nomeado como primeiríssimo plano. Enquadra o rosto inteiro do tradutor-perfomático, do ombro para cima.</p> | <p>Superclose (SCL): Close fechado do rosto do tradutor-perfomático, o enquadramento é realizado entre o queixo até o limite da cabeça.</p> | <p>Plano Próximo ou Primeiro Plano (PP): o tradutor-perfomático é enquadrado do busto para cima.</p> |
|  |  | |
| <p>Plano Próximo ou Primeiro Plano (PP): o tradutor-perfomático é enquadrado do busto para cima.</p> | <p>Plano Médio (PM): o tradutor-perfomático é enquadrado da cintura para cima.</p> | |

| | |
|---|--|
|  |  |
| <p>Plano Americano (PA): o enquadramento do tradutor-performático é realizado do joelho para cima.</p> | <p>Plano Inteiro (PI): o tradutor-performático é enquadrado da cabeça aos pés, deixando um pequeno espaço acima da cabeça e abaixo dos pés.</p> |

Fonte: Desenvolvido pelo autor

No âmbito da nossa pesquisa de doutorado, selecionamos poemas traduzidos da LP para a Libras disponibilizados na plataforma YouTube entre os anos de 2016 e 2017. Para este capítulo específico, delimitamos nosso corpus à tradução do poema "Liberdade". A análise se iniciará pelo texto de partida (poema em LP), seguida do texto de chegada (poema em LP) e, por fim, investigaremos as relações dialógicas, as posições axiológicas e as marcas da decolonialidade presentes na obra traduzida. A seguir, apresentamos as informações e os critérios que nortearam a escolha da tradução que compõe nosso corpus:

Quadro 2 – Informações e os critérios da tradução “Liberdade”.

| Tradução: Liberdade |
|---|
| Autor (texto de partida): Carlos Drummond de Andrade |
| Tradutor-textual: Uziel Ferreira |
| Tradutora-performática: Grécia Catarina |
| Diretor(a): Carolina Costa |
| Cinegrafista: Emerson Ramalho |
| Editor(a): Uziel Ferreira |
| Música: Chopin |

| |
|--|
| Voz: Simon Martins |
| Instituições: Fundação Cultural Carlos Drummond de Andrade; Espaço Invertido; Sarau Visual. |
| Ano da tradução: 2017 |
| Link da tradução: https://www.youtube.com/watch?v=U9w6KqBJkMI |
| Critérios de seleção: <ul style="list-style-type: none"> • Construção estética-poética da obra; • Traduzido por um tradutor-textual (texto de partida para o texto de chegada) e por uma tradutora-performática bailarina negra (corpo-texto); • Elementos enunciativo-discursivos: elementos enunciativo-discursivos valorativos direcionados a mulher-negra-bailarina; • Dimensão verbo-visual: discurso tradutório, o corpo-texto de uma mulher-negra-bailarina e o jogo cênico da iluminação. |

Fonte: Desenvolvido pelo próprio autor

A tradução de poemas da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um processo complexo que envolve escolhas enunciativo-discursivas e uma performance tradutória, resultando em um novo poema sinalizado. Sob a perspectiva decolonial, essa tradução transcende a mera transposição linguística, configurando-se como um ato de resistência e empoderamento da cultura surda, valorizando sua língua, corporeidade e expressividade. Ao romper com a colonialidade linguística e cultural, a tradução de poemas para Libras questiona as hierarquias na produção artística e promove a pluralidade de vozes e perspectivas na literatura.

Análise em uma perspectiva dialógica e decolonial

Em nossa tese (Ferreira-Santos, 2022a), investigamos diversos aspectos da tradução de poemas da LP para a Libras, incluindo autoria, posições valorativas e apagamentos/inserções de elementos semiótico-ideológicos. Neste capítulo, delimitamos a análise três categorias presentes na obra tradutória: (i) o corpo-texto da tradutora-performática e os elementos semiótico-ideológicos; (ii) as relações dialógicas e as posições axiológicas e; (iii) as marcas da decolonialidade. A tradução de poemas da LP para a Libras se materializa em um produto audiovisual, resultado de um processo de recriação-cocriação por sujeitos discursivos que dialogam ativamente com o discurso do autor original. Essa interação

dialógica, mediada pela compreensão ativa e responsiva dos tradutores, configura a tradução como um ato de criação e ressignificação.

A materialização do discurso tradutório em Libras em um objeto audiovisual requer a presença de um corpo visível na obra traduzida. O corpo, como suporte da língua, adquire uma relevância ainda mais evidente nas línguas de sinais, conforme Fomin e Santiago (2021). Nessa interdiscursividade, que se inicia na tradução e se intensifica na entonação expressiva dos tradutores-performáticos e na linguagem audiovisual, o corpo, como plano de expressão da língua, instaura posições axiológicas ao apresentar relações de embates, tensões e conflitos sociais.

O poema "Liberdade", presente no livro póstumo "Farewell" de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), publicado em 1996 e laureado com o prêmio Jabuti no ano seguinte, condensa diversas temáticas centrais da poética do escritor. A construção poética do poema mobiliza uma relação de ambivalência entre os conceitos de "livre" e "prisão", articulada na composição dos versos. O tom emocional-volitivo¹¹, materializado por meio das escolhas linguístico-enunciativas, imprime uma carga afetiva e expressa a experiência vivida e o pensamento do eu-lírico em seu enunciar.

Quadro 3 – Poema “Liberdade”

| |
|---|
| <p>Liberdade</p> <p>O pássaro é livre na prisão do ar. O espírito é livre na prisão do corpo. Mas livre, bem livre, é mesmo estar morto.</p> |
|---|

Fonte: (ANDRADE, 2016, p. 52):

<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/14175.pdf>

O poema "Liberdade", composto por uma única estrofe de seis versos brancos e heterométricos, explora a ambivalência entre os

¹¹ Mikhail Bakhtin emprega o termo "emocional-volitivo" para elucidar o momento em que a autoatividade se manifesta em uma experiência vivida, ou seja, a vivência de uma experiência como própria. Nesse contexto, o indivíduo pensa e realiza uma ação por meio do pensamento (BAKHTIN, 2010 [1919], p. 54).

conceitos de "livre" e "prisão" por meio de um paralelismo estrutural nos versos ímpares. O tom emocional-volitivo, expresso pelas escolhas linguístico-enunciativas do eu lírico, revela a experiência vivida e o pensamento do sujeito poético em relação à liberdade.

Nos versos iniciais “O pássaro é livre na prisão do ar”, o eu lírico apresenta a liberdade do pássaro como uma ilusão, condicionada pela prisão do ar. Essa imagem inicial desconstrói a ideia romântica de liberdade absoluta, introduzindo a noção de dependência e limitação. A mesma estrutura se repete nos versos seguintes “O espírito é livre na prisão do corpo”, onde a liberdade do espírito é contrastada com a prisão do corpo.

O clímax do poema ocorre nos dois últimos versos “Mas livre, bem livre, é mesmo estar morto”, nos quais a morte é apresentada como a única forma de liberdade plena. A ambivalência entre vida e morte é explorada de forma dramática, evidenciando a tensão entre o desejo de libertação e a inevitabilidade da condição humana.

A autorreflexão do eu lírico sobre a liberdade no poema de Drummond é marcada pela ambivalência, desconstruindo o senso comum e o romantismo associados ao tema. O uso do paroxismo, ao contrapor ideias opostas, promove a intersubjetividade na interação entre autor, eu lírico e leitor. O conceito de "liberdade" é explorado em múltiplas esferas da atividade humana, convidando o leitor a uma reflexão crítica. Na obra traduzida, esse signo ideológico adquire uma dimensão verbo-visual, aprofundando a análise da materialidade do conceito e suas nuances.

A seguir, serão investigados os elementos verbo-visuais presentes na obra tradutória, buscando desvelar as nuances e complexidades que emergem da tradução do poema para Libras.

Figura 2 – Imagem do nome do poeta (autor do texto de partida), imagem do título da tradução do poema “Liberdade” e a imagem do efeito das letras tridimensionais formando a palavra “Libras”.



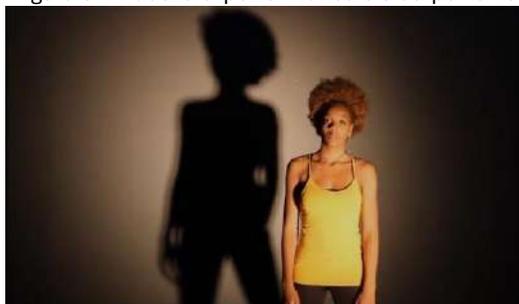
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=U9w6KqBJkMI>

A tradução de "Liberdade" inicia-se com um enquadramento que justapõe o nome do escritor-poeta "Carlos Drummond de Andrade" e o título do poema, "Liberdade", em letras tipográficas digitais tridimensionais. A sobreposição do nome do poeta sobre o título do poema, por meio de um efeito digital, resulta na formação da palavra "Libras". Essa marca enunciativa, construída por meio de um processo de desconstrução e reconstrução verbo-visual, instaura o objetivo da tradução: estabelecer uma relação dialógica entre o poema original em LP e a obra traduzida para a Libras, evidenciando a mobilização de um autor de LP para a esfera da Libras e, conseqüentemente, promovendo a visibilidade e legitimidade dessa língua.

Após a apresentação inicial do autor e do título do poema, a transição para a *performance* da tradutora é marcada pela utilização dos efeitos *fade-out* e *fade-in*, que conferem fluidez e ritmo à narrativa visual. A entrada gradual de Grécia Catarina, a tradutora-performática, é acompanhada por uma iluminação que projeta sua sombra no plano de fundo, criando um efeito estético que realça a expressividade corporal e a dimensão verbo-visual da tradução.

A combinação desses elementos técnicos - efeitos de transição, iluminação e projeção de sombra - contribui para a construção de uma atmosfera harmoniosa e esteticamente rica, que potencializa a experiência sensorial do espectador e o envolve na narrativa poética da tradução. A iluminação, em particular, desempenha um papel fundamental na construção da atmosfera e na ênfase da expressividade corporal da tradutora, elemento central na comunicação em Libras. A projeção da sombra no plano de fundo, por sua vez, adiciona uma camada de profundidade e simbolismo à cena, sugerindo a presença de múltiplas camadas de significado na tradução.

Figura 3 – Tradutora-performática e o corpo-texto



Fonte: Vídeo postado no YouTube

A seleção de uma mulher, negra e bailarina para executar a tradução-performática do poema é influenciada por valores culturais e sociais. Grécia Catarina, nascida e criada em Belo Horizonte, aos 26 anos, tornou-se a única bailarina negra da Fundação Theatro Municipal de São Paulo, a maior companhia de dança contemporânea do país.

A sinalização, a performance corporal e os efeitos da projeção da sombra da tradutora-performática convergem para criar um efeito estético poético verbo-visual na obra traduzida. Observa-se, portanto, uma performance tradutória em Libras, executada por um corpo-texto que, simultaneamente, realiza movimentos corporais da dança e é iluminado.

A iluminação sobre o corpo-texto, além de criar uma estética visual singular, instaura uma duplicidade enunciativo-discursiva, na qual o corpo e a luz interagem em um diálogo simbólico. Essa *verbovisualidade* poética, por sua vez, aproxima-se do sentido de relação de dependência presente no texto original, em que a existência da sombra está intrinsecamente ligada à necessidade de um corpo e uma fonte de luz. A iluminação, nesse contexto, não apenas destaca o corpo da bailarina, mas também o transforma em um signo multifacetado, capaz de expressar diferentes camadas de significado na performance tradutória

Na LP para a Libras, as relações entre os participantes e suas escolhas composicionais são mediadas por elementos semiótico-ideológicos, que conferem significado e intencionalidade à obra.

Os créditos, presentes no final do vídeo, apresentam as instituições e os sujeitos discursivos participantes da produção audiovisual. Os créditos iniciam com a apresentação das instituições que apoiaram a produção da obra traduzida, com *lettering* na cor branca no primeiro plano e com o plano de fundo na cor preta.

Essa composição dos créditos com os nomes das instituições instauram outros sujeitos discursivos, responsáveis pela criação da obra traduzida e posicionam as instituições que os apoiaram tanto cultural quanto financeiramente.

Figura 4 – Créditos da tradução “Liberdade”



Fonte: Vídeo postado no *YouTube*

A composição dos créditos, incluindo os nomes das instituições, instauram os sujeitos discursivos responsáveis pela criação da obra traduzida e explicitam o apoio cultural e financeiro recebido das instituições mencionadas.

A Fundação Cultural Carlos Drummond de Andrade (FCCDA), localizada em Itabira, Minas Gerais, é uma entidade sem fins lucrativos que promove a cultura local e preserva a obra do escritor. O Espaço Invertido, em Belo Horizonte, é um local de eventos com arquitetura única, com casas de cabeça para baixo. A escola de idiomas Sarau Visual-Libras, também em Belo Horizonte, é propriedade de Uziel da Silva Ferreira.

A interseccionalidade e a intencionalidade inerentes ao corpo-texto da bailarina, manifestadas na tradução, são adicionalmente demarcadas por elementos de pertencimento regional. A presença da mineira Grécia Catarina no produto audiovisual estabelece uma conexão identitária com a origem do poeta (autor original), dos demais agentes envolvidos na criação da obra e das instituições participantes. Essa convergência regional reforça a dimensão sociocultural da tradução, evidenciando a interdependência entre a produção artística e o contexto sociogeográfico em que ela se insere.

A direção da obra e a criação da obra traduzida são realizadas por Uziel Ferreira. Compreendemos que o termo utilizado para “criação” no crédito permite o entendimento de que Uziel Ferreira também é o tradutor-textual (responsável em realizar a tradução interlingual do texto de partida — poema — para a o texto de chegada — poema em Libras).

A predominância de autoria masculina na obra traduzida é contrastada pela performance em Libras de uma mulher, cujo corpo-

texto rompe com o texto original, a tradução textual e a voz masculina do poema. Essa *verbovisualidade* feminina visa instaurar a visibilidade e valorização do feminino, provocando reflexões sobre a liberdade em uma sociedade ainda marcada pelo patriarcado e machismo, questionando a suficiência das conquistas feministas e a real liberdade das mulheres.

A escolha de Grécia Catarina, uma bailarina negra, para realizar a tradução-perfomática do poema se conecta à decolonialidade ao desafiar as estruturas de poder e representação hegemônicas. A performance de seu corpo-texto questiona a narrativa dominante sobre a liberdade do povo negro, que muitas vezes é apresentada de forma superficial e descontextualizada.

A decolonialidade busca desconstruir as relações de poder estabelecidas pelo colonialismo e suas consequências, que ainda se manifestam na sociedade contemporânea. Ao colocar uma mulher negra como protagonista da performance, a obra questiona a invisibilidade e a marginalização do povo negro na arte e na cultura, abrindo espaço para novas narrativas e perspectivas.

A performance de Grécia Catarina também pode ser vista como um ato de resistência e empoderamento. Ao utilizar seu corpo como instrumento de expressão e reivindicação, a bailarina desafia os estereótipos e preconceitos associados à negritude, afirmando sua identidade e sua voz.

Em suma, a escolha de Grécia Catarina e a performance de seu corpo-texto se relacionam com a decolonialidade ao questionar as estruturas de poder, dar visibilidade à cultura e identidade negra, e promover a resistência e o empoderamento do povo negro. A obra convida o público a refletir sobre as desigualdades raciais ainda presentes na sociedade e a buscar novas formas de representação e participação.

A trajetória da mulher negra no balé clássico, marcada pela interseccionalidade de gênero e raça, revela a intrínseca relação entre corpo e texto na construção de subjetividades. A presença dessa bailarina em espaços tradicionalmente ocupados por corpos brancos não apenas desafia o estereótipo eurocêntrico do balé, mas também evidencia a perseverança da mulher negra em uma sociedade estruturalmente racista.

Ferreira-Santos (2022a) argumenta que o estereótipo da bailarina, historicamente construído com base em padrões eurocêntricos, exerce uma função opressora e excludente para aqueles que não se enquadram nesse perfil. No contexto brasileiro, a aspiração de se tornar uma bailarina negra implica em confrontar e desafiar esse modelo corporal imposto pelo balé clássico. Vianna (2018), argumenta sobre o processo de atingir esse ideal:

Existe, portanto, um ideal a atingir, e isso faz que as pessoas às vezes se submetam a um verdadeiro massacre físico e psicológico para alcançar a forma sonhada. Mas não posso moldar um corpo quando ainda não tenho um corpo: antes de qualquer coisa, devo partir do corpo que tenho, e isso requer disciplina e organização. (Vianna, 2018, p. 101).

Sob a perspectiva decolonial, essa representatividade adquire um caráter político, pois questiona a hegemonia do corpo branco como norma estética e simbólica. A ausência histórica de bailarinas negras no cenário do balé clássico reflete a marginalização do corpo negro e a invisibilização de suas narrativas.

A trajetória dessa mulher-negra-bailarina, portanto, transcende a esfera individual e se torna um ato de resistência e empoderamento. Seu corpo-texto traduz a luta de um povo por reconhecimento e igualdade, desafiando as estruturas de poder que perpetuam a discriminação racial.

A dimensão verbo-visual de um corpo-texto de uma bailarina negra, traduzido artisticamente para a Libras, revela uma complexa teia de posições ideológicas e socioculturais. A percepção e interpretação desse corpo-texto, permeado por questões de gênero, etnia, estereótipos, representatividade e interseccionalidade, variam de acordo com as subjetividades de cada destinatário, suscitando respostas ativas e diversas.

A construção tradutória do poema "Liberdade" se dá por meio da articulação orgânica de signos verbais, visuais, sonoros, gestuais, cinéticos e cinematográficos. Essa materialidade semiótico-ideológica permite que os sujeitos discursivos respondam ao texto original e, no processo de recriação e cocriação, construam uma poética verbo-visual.

No entanto, alguns aspectos emergem na tradução: (1) a ausência do corpo do tradutor textual dilui na autoria; (2) a presença

do corpo-texto da tradutora-performática confere visibilidade à mulher em um discurso predominantemente masculino e; (3) a dimensão verbo-visual do corpo-texto da bailarina negra, em conjunto com o jogo cênico de iluminação, suscita um questionamento ambivalente sobre a liberdade presente no texto original, instaurando posicionamentos valorativos e questiona a noção de liberdade presente no texto original sob uma ótica decolonial.

Conclusão

Este capítulo investigou a construção semiótica-ideológica e a presença da tradutora-performática na tradução de poemas da LP para a Libras, analisando as relações dialógicas, as posições axiológicas e as marcas da decolonialidade decorrentes desse processo. A pesquisa demonstrou que a tradução engendra e faz circular valores que se materializam no corpo-texto da tradutora-performática e na construção audiovisual da obra tradutória

A tradução de "Liberdade" para a Libras evidencia a centralidade do corpo negro feminino na desconstrução de narrativas hegemônicas. A visibilidade de Grécia Catarina, enquanto tradutora-performática, transcende a mera representação, configurando-se como um ato político de empoderamento e resistência. A corporeidade da bailarina negra, em diálogo com os elementos semiótico-ideológicos do audiovisual, ressignifica a ambivalência da "liberdade" presente no poema original, instaurando um questionamento crítico sobre as estruturas de poder que perpetuam a opressão racial e de gênero.

Sob uma perspectiva decolonial, a performance de Grécia Catarina não apenas traduz o texto, mas também o recontextualiza, subvertendo a invisibilização histórica da mulher negra no campo da arte e da linguagem. A tradução, portanto, não se limita à transposição linguística, mas se configura como um ato decolonial que desestabiliza as relações de poder e abre espaço para a emergência de novas subjetividades e epistemologias.

Essa mobilização enunciativo-discursiva em questão manifesta uma potência coletiva, orquestrada por múltiplas linguagens que se entrelaçam em uma complexa tessitura *estético-semiótico-ideológica*.

Essa arquitetura multifacetada transcende a mera articulação de signos, configurando-se como um espaço de produção de sentidos e valores, onde a materialidade da linguagem se imbrica com as dimensões ideológicas e estéticas da comunicação: “as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação” (Volóchinov, 2017, p. 109).

A obra tradutória resultante dessa abordagem inovadora contribui para a construção de uma nova forma de ler e interpretar poemas nas línguas gestual-sinalizadas das comunidades surdas, sob uma perspectiva verbo-visual, rompendo com a forma tradicional de leitura de poemas em línguas vocais-escritas, imposta aos surdos.

Espera-se que este estudo possa fomentar investigações futuras sobre a atividade tradutória de poemas da LP para a Libras, com o objetivo de descolonizar padrões sócio-históricos na formação de intérpretes de línguas de sinais e nas atividades de trabalho dos tradutores e intérpretes de Libras-LP e, com isso, promover a equidade social.

| Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.

BEZERRA, P. A ciência da literatura de hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). Notas do Tradutor. *In: BAKHTIN, M. A ciência da literatura de hoje (Resposta a uma pergunta da revista Novi Mir)*. *In: Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRAIT, B. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 1, p. 142-160, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtinia/article/view/3004/1935>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

BRAIT, B. **Literaturas e outras linguagens**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana; Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8. n. 2, p. 43-66, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/RjfLWT8xz63JrBKXhyw3ZRq/abstract/?lang=pt> Acesso em 06 de novembro de 2022.

FERREIRA-SANTOS, R. **A autoria na tradução artístico-poética da Língua Portuguesa para a Libras: (in)visibilidade em dimensão verbo-visual.** (Tese) Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022a.

FERREIRA-SANTOS, R. Tradução comentada em uma perspectiva dialógica: “Construção” tradutória de canção da Língua Portuguesa para libras. Dossiê acessibilidade audiovisual: práticas de tradução e linguagem - parte 2. **Revista GEMINIS**, São Carlos, v. 13, nº1. p.119-143, jan./ abr. 2022b. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/656/469>. Acesso em: 06 de junho de 2024.

FERREIRA-SANTOS, R.; BRAIT, B. A verbo-visualidade na tradução de poemas da Língua Portuguesa para a Libras: o tradutor-performático e o corpo-texto. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais / Organizadores: Carlos Henrique Rodrigues e Ronice Müller de Quadros.** – 1. ed. – Florianópolis, SC: Editora Insular, 2023.

FOMIN, C. F. R; SANTIAGO, V. A. A. Tradução e interpretação: um ensaio sobre libras, arte e corpo. *In*: BRAIT, B.; GONÇALVES, J. C. (ORGS). **Bakhtin e as artes do corpo.** São Paulo, Hucitec, 2021. p.147-208.

NASCIMENTO, M. V. B.; NOGUEIRA T.C. Tradução audiovisual e o direito à cultura: o caso da comunidade surda. Dossiê: Tradução & Transformação Social, **PERcursos Linguísticos.** Vitória, ES., v. 9, n. 21, p. 105 – 132. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/23740> Acesso: 15 de junho de 2024.

RODRIGUES, C. **O cinema e a produção.** Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

RODRIGUES, C.H.; BEER, H. Direitos, Políticas e Línguas: diferenças e divergências na/da/para educação de surdos, **Educação &**

Realidade. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661- 680, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dsnpFPRBcMG8xb d4Y7vcgZj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., Trad., Ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Introducion: (re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Abya-Yala, 2005. p. 13-25.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.



CAPÍTULO 10

Proposta didática no ensino de libras como língua adicional: um olhar baseado nos estudos decoloniais

Carla Regina Sparano-Tesser

Introdução

Neste capítulo, discorro sobre um olhar a partir de propostas didáticas para professor(a), surdo ou ouvinte, no ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua adicional para aprendizes ouvintes sob a luz da decolonialidade, no contexto brasileiro com foco na desconstrução do pensamento colonial. Para isso, é importante mencionar que no contexto da comunidade surda, a língua de sinais tem sido historicamente marginalizada, especialmente após eventos como o Congresso de Milão, em 1880.

O Congresso Internacional de Educação para Surdos de Milão de 1880, embora pareça um evento distante e específico, tem raízes profundas nas estruturas de poder e nas relações coloniais que moldaram a história do Povo Surdo.¹ Nessa esteira, pressupõe-se uma colonização linguística. Este é um fenômeno que ocorre quando uma língua ou forma de comunicação é desencorajada ou desvalorizada em favor de outra, geralmente associada a relações de poder e dominação cultural.

Com o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/05 que tratam da Língua Brasileira de Sinais, o cenário linguístico da Libras passa por mudanças valorativas. Logo potencializa a crescente procura por cursos de formação e, conseqüentemente, a importância de repensar a proposta didática para o ensino da Libras, já que a relevância dessa temática está relacionada ao crescimento da demanda dos cursos de língua de sinais nos últimos anos.

¹ Moura (2000) define o Povo Surdo como um grupo de sujeitos que usam a mesma língua, que têm costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes.

Este olhar sobre a proposta didática no ensino de Libras como língua adicional baseado nos estudos decoloniais surgiu a partir do recorte da minha tese de doutorado². Embora a investigação não tenha sido sobre decolonialidade, mas sobre uma proposta didática com base em Atividades Sociais e multiletramentos, de modo que houvesse relação entre os saberes da vida e os saberes científicos, foi proposto um trabalho com diferentes linguagens, questionamentos e posicionamentos frente às injustiças sociais, o que é fundamental para o cenário educacional.

Nessa esteira das linguagens, olhar a proposta didática no ensino de Libras como língua adicional com base nos estudos decoloniais para ouvintes é provocar reflexões críticas. Por exemplo, pensar na linguagem como meio que contempla a multiplicidade de vozes e compõe a singularidade do sujeito que aprende a outra língua na perspectiva decolonial. Assim, é fundamental investigar: de que maneira podemos olhar a proposta didática para o ensino de Libras como língua adicional para aprendizes ouvintes como estratégia descolonizadora de ensino-aprendizagem?

As noções de colonização e proposta didática para o ensino de Libras para aprendizes ouvintes

Ao considerar o fim do colonialismo formal, as estruturas de poder e as relações de dominação estabelecidas durante esse período continuam a moldar as sociedades contemporâneas. Em um cenário entre 1980 e 1990, no contexto lembrado por vestígios marcados pela colonização, o conceito de colonialidade emerge dos estudos do sociólogo Quijano (1992). Para esse autor, a colonialidade é um dos elementos constituintes do padrão mundial do poder capitalista e fundamental para compreender as estruturas de poder global que persistem até os tempos atuais.

Sob a luz de Bakhtin (2016), todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Desse modo, entende-se que o caráter e os diversos modos de significar são expressos por meio da linguagem. Assim, as questões sociais, culturais, ideológicas da cultura surda são pontos essenciais que

² Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jsui/bitstream/handle/23883/1/Carla%20Regina%20Sparano%20Tesser.pdf>>. Acesso em: 20 Jul. 2024.

precisam ser considerados em propostas didáticas de ensino de Libras como língua adicional na perspectiva decolonial.

Por essa vertente, uma proposta didática sob a perspectiva dos multiletramentos³, e tendo a Atividade Social⁴ como organizadora do currículo no ensino de Libras como língua adicional, atravessa barreiras, neste caso, as comunicacionais entre surdos e ouvintes e, conseqüentemente, difundindo a língua de sinais.

Essas concepções são importantes, porque se opõem a uma elaboração de ideias prontas, mas apontam possibilidades no que se refere à organização metodológica de uma proposta didática na perspectiva decolonial. O objetivo de uma proposta didática para Sparano-Tesser (2021) é servir como um artefato de mediação entre os sujeitos que agem e as situações nas quais esses sujeitos agem. Para Vygotsky (1934/2007), o artefato serve como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade.

Logo, a proposta didática pode ser um meio estratégico descolonizador, que contrapõe vertentes de apagamentos culturais e históricos da comunidade surda e pode oportunizar situações que permitam ao aprendiz ouvinte conhecer e expressar opiniões e posicionamentos sobre as questões multiculturais das comunidades surdas do Brasil. Dessa forma, reflexões e argumentos suscitados podem nos conduzir à valorização ao respeito pela diversidade e à compreensão das diferentes perspectivas, bem como a construções de relações mais justas e equitativas, o que é fundamental neste foco de descolonização linguística.

Por outro lado, a colonialidade do poder estabelece hierarquias sociais que justificam e perpetuam a desigualdade. As conseqüências dessa imposição são profundas e multifacetadas, tais como:

- exploração econômica: com a exploração de recursos e mão de obra nas colônias e países periféricos em benefício das potências coloniais;

³ New London Group (1996), a pedagogia dos multiletramentos preconiza a importância de inserir nos currículos a multiculturalidade e a multimodalidade.

⁴ Para Liberali (2009) A Atividade Social abordada neste trabalho é vista como organizadora curricular para o ensino de línguas e possibilita um processo de ensino aprendizagem que parte da vida que se vive.

- desigualdade social: limitando o acesso de determinados grupos a oportunidades e recursos;
- violência: outros grupos marginalizados, por meio de práticas como a escravidão, o genocídio e a expropriação de terras; e
- dominação cultural: a imposição de valores, costumes e conhecimentos europeus sobre outras culturas, o eurocentrismo, marginaliza e desvaloriza saberes locais, contribuindo para a manutenção de relações de poder desiguais.

Entende-se que, para uma proposta didática decolonializada, há necessidade de mudanças quanto às abordagens colonizadoras resistentes e, por conseguinte, a visibilidade sócio-histórico-cultural da comunidade surda deve se contrapor a ideologias ouvintistas, que limitam possibilidades de expandir discussões, argumentos e modos de olhar a pessoa Surda como sujeito ativo de espaços de discussão.

Por isso, precisamos olhar a possibilidade de ruptura, do que está posto, para uma outra configuração cultural. A compreensão dessa dinâmica é fundamental para desconstruir as desigualdades existentes e construir um futuro mais linguisticamente justo.

Nessa perspectiva, o ponto a olhar é sobre a questão cultural. De acordo com a relevância de se considerar a variedade cultural defendida pelo New London Group (1996/2000), propõe-se um trabalho com diferentes linguagens, estilos e abordagens, de modo a propiciar aos alunos ganhos cognitivos e metalinguísticos.

Nesse sentido, olhar a proposta didática no ensino de Libras como língua adicional, à luz da decolonialidade, é um modo de promover interações e diferentes modos de acessar as diversas linguagens, isto é, ampliar a possibilidade de troca de experiências e conhecimentos entre pessoas com diferentes meios de interação e questionamentos.

Faz-se necessário, portanto, promover pensamento reflexivo-crítico sobre as injustiças sociais, despertando a conscientização e a busca por soluções ou minimização de impactos colonialistas. Por meio de práticas situadas (Liberali; Santiago, 2016), ou seja, conexão entre os conteúdos estudados e as experiências práticas que os alunos têm dentro e fora do cenário educacional, organizadas dentro de um determinado contexto específico, é uma possibilidade de caminhar nesse percurso descolonizador.

Para Leffa e Irala (2014) a língua que os alunos vão estudar na escola será uma língua adicional porque ela é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece e envolve prática social, além de constituição do sujeito. Com base nessa afirmativa, a relevância do ensino de Libras como língua adicional tem como finalidade, também:

minimizar um impacto negativo que, sócio-histórico-culturalmente, incorre sobre a Libras de ser uma língua de desprestígio linguístico, bem como de ser permeada por uma trajetória ouvintista⁵, em uma visão de deficiência e de necessidade de normalização dos surdos(Sparano-Tesser, 2021, p. 40).

As línguas são forças ideológicas e sociais que medeiam nossas interações com o mundo. A proposta didática para o ensino de Libras como língua adicional na perspectiva decolonialista, favorece ao aprendiz ouvinte adquirir novas perspectivas culturais e sociais, expandindo seu universo de interação e senso de justiça social.

Considerações decoloniais sobre a formação de professores

Diante do exposto, Cunha Junior, Vilhalva, Sparano-Tesser *et al.* (2022, p. 113) afirmam que: “a educação precisa ser repensada e suprida em suas necessidades de uma cultura contemplativa tanto no aspecto pedagógico quanto linguístico”. Desse modo, podemos compreender, conforme afirma Liberali 2018, p. 16), “que nesse espaço de formação do futuro é viável considerar a formação crítica como um meio para que as pessoas de alguma maneira se tornem mais colaborativas e possam pensar além do eu”.

No contexto de formação de professores, a perspectiva decolonial propõe uma profunda reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, questionando as estruturas e os conhecimentos que foram sócio-histórico-culturalmente privilegiados e que impuseram uma visão eurocêntrica e colonial. Essa abordagem busca, pois,

⁵ De acordo com Sparano-Tesser (2021), o termo ouvintismo baseia-se na ideia de uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos, neste caso seria a ideia de estar o ouvinte em posição superior à do surdo.

descolonizar o currículo, os métodos de ensino e as relações de poder dentro das instituições de formação docente.

A colonialidade do poder se manifesta em diversas formas, incluindo a imposição de um único modo de construir conhecimento e a hierarquização das culturas. A formação de professores precisa reconhecer e desafiar essas estruturas de poder, promovendo a diversidade e a pluralidade de acesso a conhecimentos.

Estamos no processo de decolonialidade. Nos espaços de formação de professores, para além de aprender Libras, seria interessante repensar sobre propostas prontas organizadas somente pelo professor, mas também fomentar cenários que possam dialogar e questionar sobre supremacia da língua oral e a invisibilização da Libras. Ou seja, proporcionar a criação de propostas didáticas acessíveis e que reflitam a diversidade da comunidade surda.

É relevante, na formação de professores, conectar diálogos entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências dos aprendizes em sala de aula. A sala de aula é um espaço de militância, por isso, faz-se necessário discutir questões de forma reflexivo-crítica de outras minorias, ainda, desenvolver propostas para lidar com a diversidade surda e os desafios da realidade escolar no contexto inclusivo e bilingue para surdos.

Conforme Barbosa (2024, p. 24), a decolonialidade aqui também, compreende “práticas de ensino que consideram a subjetividade enquanto constituidora do sujeito aprendiz e, desse modo, parte do contexto a ser observado pelo professor como ponto de partida para suas escolhas didático-metodológicas”.

Sobre a questão das escolhas didático-pedagógicas, trabalhar propostas didáticas com Atividades Sociais e multiletramentos é importante, pois além de promover um cenário compartilhado permite possibilidades de o aprendiz agir e produzir novos significados em diferentes contextos. Ao pensar no processo de ensino-aprendizagem de Libras, o professor/instrutor de Libras e demais envolvidos precisam:

refletir sobre “o quê”, “por quê”, “para quem” e “como” articular a linguagem de modo a possibilitar novas formas de criar e significar em língua de sinais. Por essa vertente, a Atividade Social permite aos sujeitos envolvidos nas aulas de Libras, discutir aspectos sociais,

linguísticos e identitários, não se limitando a um ensino fragmentado por sistemas de regras gramaticais (Sparano-Tesser, 2021, p. 89).

Por conseguinte, as escolhas para a elaboração de proposta didática, sob lentes decoloniais, necessitam mudanças. Na perspectiva bakhtiniana, todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem (Bakhtin, 2016). Portanto, compreende-se que os diversos modos de significar na língua são expressos/representados pela linguagem. Ou seja, é fundamental o professor olhar a língua(gem) como possibilidade de refletir criticamente sobre diferentes meios de expressão a promover a diversidade linguística, social, cultural e ideológica.

A escolha de conteúdos e propostas didáticas sob as lentes da decolonialidade

Historicamente, a colonialidade ainda está ecoando em propostas didáticas de ensino-aprendizagem de línguas, mas há também, em curso, um processo de desconstrução para mudar essa realidade.

Consideremos a colonização linguística, que ocorre quando uma língua é imposta a um grupo social, marginalizando ou até mesmo proibindo o uso de sua língua materna. No contexto da educação de surdos, a língua portuguesa, por muito tempo, foi e ainda é privilegiada em detrimento da Libras, o que gerou diversos impactos educacionais negativos. As línguas de sinais eram vistas como inferiores, atrasadas e até mesmo como um sinal de deficiência, por exemplo.

A ideia é valorizar a diversidade e o direito linguístico e cultural em propostas didáticas e nas escolhas de conteúdos propostos aos aprendizes, pois todas as línguas são igualmente capazes de expressar qualquer ideia, e suas estruturas são adaptadas às necessidades comunicativas de seus falantes.

Neste caso, as escolhas didáticas dos professores, sejam surdos ou ouvintes, influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é importante olhar sob a luz da perspectiva decolonial como fundamento da práxis docente, os materiais e propostas didáticas. Tais escolhas precisam ser observadas a fim de

que não se difunda uma ideologia contrária ao que o professor pressupõe defender.

Em concordância com Sparano-Tesser (2021), buscar respostas para essas questões de propostas didáticas é provocar os aprendizes a participarem criticamente da sociedade e prepará-los para a o enfrentamento da diversidade e do trânsito cultural.

Ao relacionar as aulas de Libras com Atividades Social e multiletramentos, como sugestão, o professor prepara “o que” usar nas aulas, de modo que os aprendizes possam expressar-se e significar em língua de sinais conforme o quadro abaixo:

| | |
|---------------------|---|
| Multimídias: | Escrita, computador, aplicativos de tradução Libras/Português, dicionário de Libras on-line, sites relacionados à temática proposta em aula, câmera digital, celular, redes sociais, whatsapp, e-mail, chamada de vídeo, produção de vídeos em Libras; sons musicais, produção de vídeos de situações, mostrando exemplos das relações entre surdos e ouvintes e sites relacionados à temática da aula apresentando a visão antropológica X a clínica/patológica. |
| Multimodalidades: | Expressões faciais e corporais, sinais, movimento, direção, orientação da palma, posicionamento (uso do espaço), fotos, imagens estáticas ou em movimento, entre outros. |
| Multiculturalidade: | Expressar-se em Libras e em língua de sinais de outros países, diferentes sinais dos países e épocas, diferentes idades, diferentes tipos de apresentação, diferentes tipos de congresso. Cultura surda e ouvinte, Comunidade Surda e ouvinte, |

Fonte: Sparano-Tesser (2021), p. 147.

A multimodalidade permite diálogos entre os diversos saberes. A língua se realiza nos diálogos, nas interações humanas. Não existe um uso individual e isolado da língua. De acordo com Bakhtin (1929/2009, p. 190), a língua é como “um organismo vivo, funcionando em si e para si”. Isso significa que o sujeito se serve da própria língua para suas necessidades enunciativas concretas. Com base nessa premissa, é importante olhar se as propostas teórico-práticas se resumem apenas a conceitos gramaticais, em oralidade estética e a textos em português para o aprendiz pensar em português e traduzir para Libras.

Brait (2013), contrapondo o ensino da estilística frente ao de gramática, afirma que o ensino é produtivo quando os alunos aprendem a usar a linguagem de modo criativo. Em acordo com esse pressuposto bakhtiniano, Sparano-Tesser (2021, p. 89) afirma que “o ensino da Libras por meio da Atividade Social e multiletramentos, entre outras possibilidades, permite aos aprendizes a liberdade de se organizarem, de se estruturarem internamente para enunciar em uma língua de modalidade visual”. Conforme o quadro abaixo, é possível exemplificar “o como” organizar a proposta didática com base em Atividades Sociais.

| Tipos de tarefas | Como fazer: |
|-------------------------|---|
| Prática situada | 1: Tema da Atividade social: Fazer amigos em Libras |
| | 2: performance ⁶ relacionada à cultura surda: “Jogo rápido”. |
| | 3: discussão sobre a performance deste primeiro momento em relação ao sentimento dos aprendizes e o porquê dos sentimentos apresentados, por exemplo. |
| Instrução evidente | Transição da prática situada. Discussões sobre os conceitos que estão por trás da performance. Conceitualização, apresentação e discussão de pontos de vista e modos de enunciar em língua de sinais. |
| Enquadramento crítico | Compreensão sobre: visão patológica x socioantropológica da surdez; Libras: língua x linguagem; movimentos sociais, políticos e linguístico do povo surdo. Reflexões críticas de forma consciente. |
| Prática transformada | Modo transformado em relação à primeira performance em Libras. Contextualização situada de forma crítica contemplando a complexidade e a diversidade no mundo. |

Fonte: Sparano-Tesser (2021, p. 148)

É sugerido neste capítulo uma organização de proposta didática baseada nos contextos em que se vive. A ideia não é mostrar, por meio dos quadros, um passo-a-passo da proposta didática, mas um modo de organizar didaticamente a configuração de aulas e propostas didáticas abordadas em cursos de Libras para aprendizes ouvintes.

Além disso, o objetivo é apontar um olhar para as diversidades de possibilidades de apresentar o universo surdo, como permitir aos ouvintes o acesso aos vídeos relacionados a uma visão clínica

⁶ Cf: Newman & Holzman (2002, p. 196).

versus uma visão patológica do sujeito Surdo, conhecimentos esses a que, possivelmente, os aprendizes ouvintes só terão acesso em cursos de Libras.

Isso porque, historicamente, durante o ensino de Libras para ouvintes, geralmente, muitos profissionais compactuam a crença de que a língua portuguesa do aprendiz ouvinte não é bem-vinda durante a aprendizagem de sinais. Gesser (2012, p. 114) afirma que essa visão está, em grande medida, vinculada à crença na natureza da Libras, quando se sugere que “usar a Libras e falar ao mesmo tempo é errado”. A autora afirma, ainda, que as razões pelas quais essa percepção é disseminada está diretamente associada às experiências que os surdos tiveram com a língua portuguesa na escola.

Uma proposta didática, um programa e um currículo decolonial buscam questionar a colonialidade do saber (eurocentrismo como perspectiva hegemônica) e a colonialidade do poder, uma “hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços...” apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, o que inclui o povo surdo como minoria linguística.

As raízes desse modelo de ensino podem ser encontradas no período colonial, quando o conhecimento era transmitido de forma unilateral a colonizados. O contexto de ensino tradicional, as relações entre professor e aluno são reflexos da colonialidade devido à constante manutenção da dicotomia dominador- dominado, na qual dificilmente se encontra um lugar de diálogo e trocas de ideias de forma cooperativa. Em relação às práticas de ensino, é importante mencionar que “práticas dominantes” podem impactar em uma naturalização de determinadas formas de fazer, sem questionar seus fundamentos e possíveis efeitos colaterais. É crucial analisar se essas práticas são realmente as mais adequadas para promover o desenvolvimento integral dos aprendizes.

Dessa maneira, de acordo com Zeferino, dos Passos e Pain (2019), as pedagogias decoloniais podem ser entendidas como processo e prática sociopolíticos transformadores, assentados nas realidades de dentro e fora das escolas, que nasce das subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial/capitalista e, portanto, racializada e geneirificada.

Por esse viés, a escolha de conteúdos e propostas didáticas, sob as lentes da decolonialidade sugere que o ato de aprender Libras vai além do simples conhecimento de uma nova estrutura gramatical. A proposta didática torna o ensino-aprendizagem um ato político e social, que desafia e transforma as relações de poder existentes.

A proposta didática que organizamos e a proposta didática que precisamos descolonizar para ensinar: Considerações Finais

Neste capítulo busquei trazer um olhar decolonial para a proposta didática no ensino de Libras como língua adicional, sob lentes baseadas nos estudos decoloniais. Propus a construção de um olhar crítico-reflexivo sobre as questões de uma colonização ouvintista socio-histórico-culturalmente dominante, que impõe seus padrões e valores sobre a comunidade surda. Trouxe à tona observações que ainda apresentam traços da colonialidade na organização de propostas didáticas no ensino de Libras para aprendizes ouvintes.

Propostas didáticas conteudistas, professores, sejam surdos ou ouvintes, como detentores do saber, oferecem pouco ou nenhum espaço de negociação de tarefas entre professor e aprendiz, conteúdos desconexos com o contexto de vida dos aprendizes. São estes, portanto, alguns pontos a se olhar nesse contexto de processo de descolinização linguística.

Sparano-Tesser (2015) defende que a língua está em constante movimento e vai construindo novos sentidos, a partir da interação entre os sujeitos e possibilitando novas construções e entendimento, logo, a língua é fundamental para a aprendizagem.

Para Sparano-Tesser (2021, p. 52) “a língua é poder. É o poder dado ao sujeito de enunciar em uma outra língua, de entender, se fazer entender, agir, apresentar pontos de vista, sustentar ideias, compartilhar experiências ideológicas vividas”. A autora afirma que por meio da língua é possível “expandir as possibilidades de ir para além e minimizar e/ou sanar os impactos de uma desigualdade social e linguística”. Isso porque, o uso da língua é livre e o espaço da sala de aula é, também, um potencializador do uso livre da língua.

O Decreto 5.626/05 estabelece um marco importante para a educação de surdos no Brasil, ao garantir a prioridade das pessoas

surdas na docência de Libras e ao valorizar a formação acadêmica e a fluência na língua (BRASIL, 2005). A descolonização do ensino de Libras é um processo complexo e contínuo que demanda a participação de todos os envolvidos: comunidade surda (surdos e ouvintes), profissionais da educação que compreendam que a docência de Libras demanda várias questões, como formação acadêmica, abordagem metodológica contextualizada, resistência a favor de direitos linguísticos e valorização dos espaços de ensino-aprendizagem de Libras.

O olhar aqui é apenas um ponto de partida para sugestões didáticas e a construção de um ensino de Libras mais justo e equitativo. Para tanto, é fundamental que cada professor(a) adapte a proposta à sua realidade e aos seus aprendizes.

Tenho em mente, ainda, que há muitas questões a serem trazidas sobre a decolonialidade para propostas didáticas no ensino de Libras como língua adicional, que inclusive poderão fazer parte de trabalhos futuros. Contudo, anseio que o olhar aqui apresentado possa incentivar professores(as), pesquisadores(as) e demais interessados(as), dentro de seu contexto de ensino-aprendizagem, a romper com as práticas ouvintistas colonizadoras de apagamentos sócio-histórico-culturais de colonialismo.

| Referências

BAKHTIN M. (VOLÓCHINOV) (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. [1975]. Diálogo I: A questão do discurso dialógico. In: _____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo, SP: Editora 34, 2016.

BARBOSA, B. C. Projetos de letramento: praxiologias decoloniais para formação antirracista de professores de línguas. **SOLETRAS**, Rio de Janeiro, n. 48, 2024.

BRAIT, B. Lições de gramática do professor. In: BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo, SP: Editora 34, 2013, p. 7-18.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm?undefined>. Acesso em: 18 Jun. 2024.

_____. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 18 Jun. 2024.

CUNHA JUNIOR E. P.; et al. A educação de surdos no bilinguismo e no multilinguismo brasileiro. In: LIBERALI F.; MEGALE A.; VIEIRA D. A. (Orgs.) **Por uma educação bi/multilingue insurgente.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

GESSER, A. **O Ouvinte e a Surdez:** Sobre Ensinar e Aprender Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: _____. **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas, RS: Educat, 2014, p. 21-48.

LIBERALI, F. C.. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C.; SANTIAGO C. Atividade Social e multiletramento. In: LIBERALI, F.C. (Org.). **A Reflexão e a Prática no Ensino Médio:** Inglês. São Paulo: Blucher, 2016, p. 19-35.

MOURA, M. C. A Cultura do Surdo. In: **O Surdo:** caminhos para um nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

NEW LONDON GROUP. (1996) A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies:** Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Cambridge, 2000, p. 9-37.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

SPARANO-TESSER, C. R. **O ensino de Libras como língua adicional: atividades sociais e os multiletramentos em propostas didáticas**. 2021. 152 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

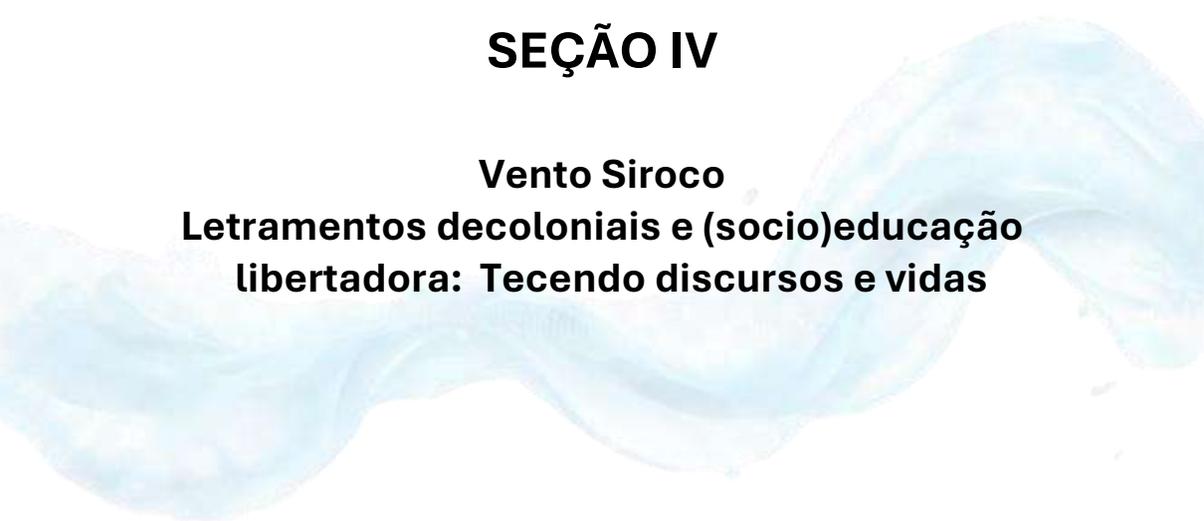
_____. **Atuação do intérprete de libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior: reflexões sobre o processo de interpretação educacional**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VYGOTSKY, L. S. (1934) **A memória e o ato de pensar**. In: _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEFERINO, J. C.; DOS PASSOS, J. C.; PAIM, E. A. (2019). **Decolonialidade e educação do campo: diálogos em construção**. **Momento – Diálogos em Educação**, n. 28, v.2, p. 21–36.

SEÇÃO IV

Vento Siroco
Letramentos decoloniais e (socio)educação
libertadora: Tecendo discursos e vidas





CAPÍTULO 11

Letramento do Professor Antirracista: Posições Interpretativas e Imagens de Controle

Bruna Carolini Barbosa

Não pode existir uma prática educativa
neutra, descomprometida, apolítica.
A diretividade da prática educativa que a faz
transbordar sempre em si mesma
e a perseguir um certo fim,
um sonho, uma utopia,
não permite a neutralidade.
(Freire, 1995, p. 37).

Introdução

A epígrafe deste trabalho acaba por antecipar sua finalidade: pensar a formação de professores em uma perspectiva crítica e contestadora de padrões hegemônicos. Alinhando-se a uma perspectiva freiriana, esperamos que a formação de professores de línguas adquira maior importância quando é abordada em sua dimensão política e social, como um modo de agir no mundo. A formação para lidar com a complexidade social requer um arcabouço teórico que vai além de métodos, técnicas e conhecimentos sobre línguas, textos e discursos. Cavalcanti (2013, p. 266) destaca que a formação “não pode ser apenas linguística; deve ser sofisticadamente interdisciplinar e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atenta e plural em seu foco”, tal perspectiva vai ao encontro dos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (LAC),

Para compreender a relevância da LAC no âmbito da formação de professores de línguas, é essencial considerar a interseção entre conhecimento e política. Pennycook (2001, p. 43) afirma que “todo conhecimento é político” e que essa dimensão política resulta em uma construção social e epistêmica que incorpora saberes críticos ao poder dominante (Kleiman, 2013). No contexto da LAC, considera-se a

importância dos sujeitos e contextos, incentivando a reflexão sobre questões sociopolíticas e desafiando discursos e práticas que perpetuam injustiças sociais, o que a caracteriza como ideológica. Portanto, a politização da pesquisa e a busca por alternativas sociais são aspectos essenciais das novas abordagens teóricas e práticas em LAC.

O fazer em LAC requer praxiologias que considerem a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na formação da vida social e pessoal (Moita Lopes, 2006, p. 22). Nossas epistemologias estão profundamente integradas com nossas práticas, a ponto de não poderem ser expressas separadamente. O termo ‘praxiologia’ substitui ‘teorias’ porque entendemos que, pelo menos em nosso campo, teorias não podem ser separadas da prática. Essa abordagem reflete a interpretação do argumento de Freire (2005) de que teoria e prática são inseparáveis, com cada uma fundamentando a outra (Pessoa, Silva, Freitas, 2021). Nesse sentido, quais praxiologias podem contribuir para uma formação que possibilite aos educadores adotar uma postura agentiva e crítica em relação aos padrões dominantes, especialmente em ambientes de sala de aula caracterizados pela diversidade cultural e pelos desafios inerentes?

Com base em uma concepção ampla de decolonialidade (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2020) como ferramenta de intervenção social voltada à transformação da ordem hegemônica vigente e ao rompimento com a pretensa neutralidade na produção de conhecimento científico, este trabalho argumenta em favor da formação crítica de professores de línguas. Propõe-se, assim, incentivar o engajamento com experiências subjetivas e promover uma práxis que favoreça a análise e a compreensão dos sistemas de opressão que operam/estruturam o sistema-mundo moderno/colonial.

A história social do Brasil é profundamente marcada pela colonização e suas consequências, que estabeleceram uma estrutura de opressão caracterizada pela dominação, exploração e violência — tanto física quanto simbólica — de determinados grupos. Essa trajetória histórica moldou de forma significativa as vivências de pessoas negras e indígenas na sociedade brasileira. Mesmo após o fim do período colonial, a lógica da colonialidade permanece, influenciando profundamente nossos modos de pensar, agir e perceber o mundo contemporâneo.

A partir da análise de eventos de letramento, este estudo discute as posições interpretativas dos sujeitos da aprendizagem em relação às questões raciais, destacando a urgência de uma abordagem antirracista

na formação de professores. As discussões lançam luz à compreensão da sociedade como um campo racialmente saturado (Butler, 2019 e promovem a reflexão sobre as imagens de controle (Collins, 2019) e sobre a branquitude (Bento, 2022), aspectos que influenciam a percepção sobre corpos negros. Busca-se, assim, fomentar uma formação crítica entre professores, incentivando o engajamento com experiências subjetivas e promovendo uma práxis comprometida com um projeto político-acadêmico que priorize as questões raciais, com vistas a compreender o papel estruturante do racismo no sistema-mundo moderno/colonial.

Formação de Professores em uma Perspectiva Decolonial, Antirracista e Ideológica

Ao considerarmos que a neutralidade é algo incompatível com a decolonialidade, podemos constatar que o pensar decolonial não é um fazer universal ou único. Segundo Menezes de Souza, no Brasil, há diversas pesquisas abordam essa reflexão, mas tratar dessa problemática de maneira única seria incoerente. As teorias decoloniais e as epistemologias do Sul são contrárias à universalidade, assim “não pode haver uma teoria decolonial única e universal. Qualquer estudioso da teoria decolonial, se for realmente decolonial, acaba situando, localizando a sua forma de pensar” (Menezes de Souza, Martinez, Diniz de Figueiredo, 2019, p. 8)

Menezes de Souza, Martinez e Diniz de Figueiredo (2019) defendem um fazer decolonial pensado a partir do *locus* de enunciação, ou seja, considerando que quem fala, fala de um lugar social, atravessado por histórias particulares, portanto, as interpretações que fazemos não são aleatórias, elas integram vivências acadêmicas, biográficas, subjetivas.

Adoto uma definição ampla da decolonialidade, entendendo-a como um modo de intervenção social, de transformação da ordem hegemônica vigente. Argumento em favor de uma decolonialidade que possibilite a expressão das histórias e subjetividades de sujeitos periféricos, da estética e arte negra, da decolonialidade como uma praxiologia para um projeto político-acadêmico que traga para o centro, para o primeiro plano, as questões raciais, uma vez que o racismo é estruturante do sistema-mundo moderno/colonial, bem como é um “princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não podem” (Bernardino-Costa, Torres, Grosfoguel, 2020, p.10).

A decolonialidade aqui vai além de um diálogo teórico, sendo uma tomada consciente de posição para uma formação docente antirracista. Em uma postura consciente de desobediência epistêmica, não viso apenas ao desenvolvimento de saberes técnicos, didático-pedagógicos, linguísticos, literários, entre outros saberes frequentemente privilegiados no contexto de formação de professores de línguas. Busca-se, sobretudo, criar condições para que os professores em formação se conectem com sua subjetividade; promover uma formação para a leitura do mundo, que precede à leitura da palavra (Freire, 2011).

Paulo Freire, em “A importância do ato de ler” (2011), resgata as memórias de sua infância, quando, a partir de um olhar para o contexto que o cercava, iniciava, já nos primeiros anos de sua vida, a leitura do mundo. Daí decorre uma de suas mais conhecidas citações “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. O autor convida a um retorno ao seu passado para a discussão sobre o ato de ler, em que critica a memorização mecânica e a magicização da palavra como algo capaz de revelar os sentidos e conhecimentos científicos mais profundos do mundo, algo irreal e que não abrange a complexidade e a profundidade crítica e subjetiva do ato da leitura. A leitura só se realiza e efetiva a partir da relação entre leitor, mundo e palavra.

As reflexões de Freire, embora fundamentadas em sua experiência com a alfabetização de adultos, mostram-se igualmente pertinentes para a formação inicial de professores. Essa associação se torna evidente quando consideramos que grande parte dos alunos das Universidades advém das camadas populares, como apontam os dados da pesquisa de Campos Almeida (2021), e que esses alunos passaram por processos de escolarização que não necessariamente promoveram práticas de letramento prestigiadas pela academia.

Ao não desenvolverem o domínio da leitura e escrita prestigiadas pela academia e pelas instituições de poder, os sujeitos, muitas vezes, são privados de participar efetivamente de práticas sociais nas quais tais habilidades são requeridas. Exige-se o domínio de conhecimentos específicos desse espaço sócio-discursivo, com o pressuposto implícito de que os indivíduos já estão familiarizados com tais práticas. Essa lógica nega o valor das práticas vernaculares de letramento, classificando-as como inferiores, o que acaba privando esses sujeitos da oportunidade de desenvolver estratégias baseadas nos conhecimentos que já possuem.

Dessa forma, é interrompido o continuum que poderia levar à apropriação de novos usos da escrita.

O mercado de bens simbólicos tem uma importância central na estruturação social, já que o consumo dos bens culturais pressupõe condições desiguais, impostas pela posição do grupo nas relações de produção. Assim, a fim de que essas desigualdades não sejam reproduzidas, a academia não deve operar como um agente de violência simbólica, mas promover o acesso ao capital cultural legitimado que organiza a configuração desse campo (Bourdieu, 2009).

Desse modo, a formação inicial de professores deve adotar uma abordagem que leve em consideração as práticas de letramento nas quais os sujeitos estão inseridos. É fundamental desenvolver uma praxiologia crítica que se oponha ao pensamento único, às identidades homogêneas e à mera reprodução dos conhecimentos valorizados na esfera acadêmica. Essas práticas devem sistematizar eventos de letramento em que a leitura e a escrita assumam um caráter ideológico (Street, 2014), promovendo, assim, perspectivas críticas, plurais e identitárias.

O caráter crítico e identitário do letramento na formação inicial de professores se reflete no modo como são concebidos, abordados e desenvolvidos os conhecimentos coerentes e de interesse dos sujeitos das práticas. Nesse sentido, quando esses sujeitos levantam uma discussão ou apontam a necessidade de aprofundamento em uma determinada temática, conteúdo ou ações, os professores formadores, comprometidos com uma formação que seja significativa e democrática, tornam-se corresponsáveis pela mediação desses pontos. Diante disso, desponta a necessidade em pensar uma organização didática que contemple saberes para além dos legitimados na academia e que rompa com o caráter autônomo do letramento (Street, 2014).

O Letramento Autônomo refere-se a uma perspectiva que considera o letramento como um conjunto de habilidades técnicas e neutras que podem ser adquiridas e aplicadas independentemente do contexto social ou cultural. Esse conceito de letramento é muitas vezes associado a uma visão tradicional da educação, onde o foco está na aquisição de habilidades formais, sem levar em consideração as práticas sociais e os contextos culturais nos quais a leitura e a escrita ocorrem. Contrapondo-se ao modelo autônomo, o conceito de letramento ideológico de Street propõe que o letramento não é apenas uma habilidade neutra, mas é profundamente enraizado nos contextos sociais, culturais, políticos e

históricos em que é praticado. Nessa perspectiva, o letramento não pode ser separado das ideologias e relações de poder que o moldam. Street argumenta que o letramento é uma prática social, e sua compreensão requer uma análise crítica das formas como ele é usado para perpetuar ou desafiar estruturas de poder dentro de uma sociedade (Street, 2014).

Essa concepção crítica do letramento converge com o pensamento de Pennycook (2001, p. 43), que afirma que 'todo conhecimento é político.' Essa inserção política dá origem a uma construção social e epistêmica que incorpora saberes críticos ao poder hegemônico (Kleiman, 2013). O fazer em Linguística Aplicada Crítica leva em conta os sujeitos e os contextos, promovendo reflexões sobre questões sociopolíticas e opondo-se a discursos e práticas que perpetuam injustiças sociais. Nesse sentido, pode ser compreendida como uma prática ideológica. Desse modo,

politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a LA necessita da teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal. (Moita Lopes, 2006, p.22).

A formação de professores de línguas torna-se ainda mais significativa quando analisada sob uma perspectiva política, considerando seu papel social e sua capacidade de influenciar a maneira como os sujeitos atuam no mundo. Entendida dessa forma, a formação de professores se insere em um movimento de suleamento, de decolonialidade epistemológica (Quijano, 2005), assim como a agenda de pesquisa em Linguística Aplicada, que é metodologicamente interventiva e pretende romper com a exclusividade do saber produzido pelas instituições de prestígio. Assume, assim, como objetivo, a formulação de currículos que favoreçam a apropriação dos saberes legitimados pelos grupos periféricos, bem como a legitimação dos conhecimentos produzidos por eles.

Compreendo, assim, a formação de professores em uma perspectiva decolonial, antirracista e ideológica, situada na convergência entre a Decolonialidade – entendida como uma praxiologia anti-hegemônica -, os Estudos do Letramento e a Teoria Crítica. Na convergência entre essas bases teórico-metodológicas, neste trabalho, socializo parte de um projeto de letramento desenvolvido com

professores em formação, em que alguns instrumentos mediadores, como Diários e Círculos de Cultura, são mobilizados com o intuito de discutir questões raciais e sociais mais amplas. Neste texto, as análises se aprofundam na discussão sobre como as posições interpretativas adotadas por professores em formação materializam ideologias raciais, evidenciando a branquitude como norma e perpetuando as imagens de controle associadas aos homens negros, frequentemente retratados como um lugar de violência iminente.

Branquitude e Imagens de Controle

A sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e racismo; isso porque – mesmo que de modo velado – a ideologia, o direito, a economia e a política mantêm relações com o racismo; trata-se de algo mais profundo que culmina nas expressões cotidianas de racismo. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea, não é, assim, uma manifestação patológica ou restrita ao nível da individualidade. Entendido como um sistema de opressão, o racismo é, portanto,

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (Almeida, 2021, p.32)

Racismo não é, portanto, apenas preconceito ou discriminação racial; ele existe quando essa discriminação é sustentada por poder. Nesse contexto, o pacto da branquitude surge como uma manifestação dessa lógica racial, uma vez que se refere ao acordo tácito para preservar e perpetuar privilégios raciais de pessoas brancas, frequentemente sustentando e replicando ideias que normalizam a branquitude e marginalizam outras identidades raciais. A branquitude pode ser compreendida, assim, como uma posição social e política de privilégio racial, que é muitas vezes naturalizada na sociedade (Bento, 2022).

Um dos poderes conferidos à branquitude, como posição de privilégio dentro da estrutura racial, é a capacidade de atribuir significados aos corpos. Esse processo de dominação, conforme descrito por Schucman (2014), é histórico e tem suas raízes na colonização. Ao atribuir

sentidos aos corpos negros, a branquitude acaba por racializar também os corpos brancos. No entanto, esse processo estabelece uma hierarquia em que o branco é visto como universal, como a norma, cujos saberes, cultura, beleza e capacidade são considerados superiores aos de outros grupos, que são relegados à condição de primitivos e subalternizados. O poder de produzir subjetividade no tecido social, conferido à branquitude, está intimamente ligado ao conceito de Imagens de Controle, proposto por Patrícia Hill Collins (2019).

As Imagens de Controle, sistematizadas por Collins (2019), atestam a dimensão ideológica da opressão racial. Trata-se de representações subjetivas, estereótipos negativos da condição da mulher negra, elaborados por brancos e utilizados para sustentar práticas sociais discriminatórias. Em uma ideologia amplamente disseminada de dominação, as imagens estereotipadas ganham um significado particular. A autoridade de definir valores sociais é uma ferramenta crucial de poder, permitindo que a branquitude manipule as percepções sobre a feminilidade negra. Isso ocorre por meio da exploração de símbolos já existentes ou da criação de novos. A perpetuação desses estereótipos, que posicionam as mulheres negras como "o outro", serve como uma justificativa ideológica para as opressões baseadas em raça, classe e gênero, com ideias fundamentais permeando essas e outras formas de opressão (Collins, 2019).

Entendidas como uma categoria de análise que se molda à matriz de dominação, as Imagens de Controle não são fixas, mas dinâmicas e potencialmente úteis para pensar a dimensão ideológica do racismo e a atribuição de sentidos aos corpos não brancos. Collins (2019) discute alguns estereótipos da masculinidade negra, como rótulos que hipersexualizam homens negros, por exemplo. Entre as imagens de controle associadas à masculinidade negra está a de que o homem negro “é violento, perigoso, uma ameaça”, estereótipo discutido também por Judith Butler.

Judith Butler (2020), filósofa e uma das principais teóricas do feminismo e da teoria *Queer*, ao analisar o caso de Rodney King, um homem negro violentamente assassinado pela polícia, identifica a existência de um campo de visibilidade racialmente saturado “que circunscreve a percepção de pessoas que se compreendem como brancas, cuja identidade se sustenta na projeção da violência sobre o outro racializado enquanto negro” (Butler, 2020, p. 1).

Neste estudo de caso de Rodney King, Butler analisa o fato de as imagens do ataque a Rodney King serem utilizadas tanto pela acusação quanto pela defesa. A autora questiona como um mesmo conjunto de imagens pode ser compreendido como demonstração da violência policial e como justificativa dessa violência, uma vez que a polícia justifica o espancamento alegando, a partir das imagens, uma possível reação da vítima. No julgamento, a absolvição da violência policial é explicada pela autora como “efeito de uma episteme racista” (Butler, 2020, p. 1).

A interpretação do vídeo é realizada a partir de possíveis lugares de identificação oferecidos: Rodney King, os policiais que o cercavam, aqueles que ativamente o espancavam, aqueles que testemunhavam, o olhar da câmera e, por implicação, o olhar do espectador branco que talvez sinta um ultraje moral, mas que também assiste à distância (Butler, 2020). Esses lugares que influenciam o modo como são vistos e compreendidos os fatos: i) de dentro de uma lógica da branquitude como episteme; ii) ou uma contraleitura, em que a “visão” da negritude toma lugar (Fanon, 2020). Nesse sentido, “é necessário ler não somente o ‘evento’ da violência, mas o esquema racista que ele orquestra e traz interpretação, que fragmenta a intenção violenta do corpo que a exerce e a atribui àquele que a recebe” (Butler, 2020, p.7).

A representação de King como ameaça violenta se dá no interior de um quadro de interpretação racista, que se produz a partir das projeções invertidas da branquitude. Trata-se de uma esquematização racial, uma produção racial do visível; “trata-se de um ver que é um ler, isto é, uma construção *contestável*, mas que ainda assim se passa por ‘ver’, uma leitura que se tornou, para aquela comunidade branca, e para muitos outros, o mesmo que ver” (Butler, 2020, p.3). Desse modo,

Não é uma questão, portanto, de negociar entre o que é ‘visto’, e um lado, e uma leitura que é imposta sobre a evidência visual do outro. Em certo sentido, o problema é ainda pior: na medida em que há uma organização e disposição racista do visível, ela funcionará para circunscrever o que se qualificar como evidência visual, de tal modo que, em alguns casos, é impossível estabelecer a ‘verdade’ da brutalidade racista por meio do recurso à evidência visual. Quando o visual está completamente esquematizado pelo racismo, a ‘evidência visual’ à qual nos referimos irá sempre e somente refutar as conclusões nela baseadas; é possível, no interior dessa episteme racista, que nenhuma pessoa negra possa recorrer ao visível enquanto terreno seguro de evidência. [...] O campo visual não é

neutro à questão da raça; é ele mesmo uma formação racial, uma episteme hegemônica e persuasiva. (Butler, 2020, p.4)

A análise realizada por Butler (2020) acerca do campo de visibilidade racialmente saturado e episteme da branquitude racista, bem como os conceitos propostos por Collins (2019) sobre as Imagens de Controle, permitem analisar as posições interpretativas de professores em formação que participaram dos eventos de letramento apresentados neste trabalho. Isso leva à reflexão sobre como ocorre a esquematização racial do campo visível e sobre o modo como os discursos sobre eventos da vida e da ficção se organizam dentro de um quadro racialmente saturado.

Não questiono se há uma produção/construção racial do visível, mas de que modo isso se dá; nos eventos de letramento, nos discursos sobre os eventos da vida e sobre a literatura, uma vez que o racismo pode ser compreendido como estrutural, institucional e, portanto, indiscutivelmente presente nas relações sociais. Ocupo-me, portanto, da discussão sobre como está disposta essa formação racial do visível nos dados apresentados e quais os lugares de identificação ocupados pelos sujeitos.

Práticas de Letramento e Formação de Professores: Entre o Hegemônico e o Vernacular

Neste texto, empregamos em diversos momentos o conceito “evento de letramento”. O termo foi inicialmente cunhado por Heath e é definido pela autora como “occasions in which written language is integral to the nature of participants interactions and their interpretative processes and strategies”¹ (Heath, 1982, p.319). Fundamental para pesquisas que se ocupam da investigação dos modos de apropriação de significados mediados pela escrita, “in such literacy events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events” (Heath, 1982, p.50).²

¹ Ocasões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos sujeitos e de suas estratégias e processos interpretativos (tradução nossa).

² Em tais eventos de letramento os sujeitos seguem regras estabelecidas socialmente para verbalizar o que eles sabem a partir do material escrito e sobre esse mesmo material. Cada

Street (2010), ao referir-se a tal conceito, estabelece as relações entre os eventos de letramento e os eventos de fala:

[...] essa expressão baseia-se na teoria que analisa os *eventos de fala* e é usada como ferramenta de pesquisa para ter a noção de evento de letramento no qual se pode dizer que há ali uma atividade, um evento. Há nele letramento suficiente para que eu possa chamá-lo de evento de letramento e, então, começar a descrever seus aspectos, textos objetos, falar sobre escrita, aprendizagem. (Street, 2010, p.38)

A descrição desses eventos de letramento possibilita a visualização de regularidades em que as próprias falas, discursos, gêneros discursivos e até mesmo certas vestimentas ritualísticas podem sinalizar para o seu reconhecimento, permitindo o agrupamento em conjuntos de eventos de letramento de forma a dar a eles um padrão, constituindo as práticas de letramento. Para Kleiman (2005, p.12), as práticas de letramento são um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias a sua realização”.

As práticas de letramento remetem às práticas sociais e concepções de escrita e leitura, ou seja, qual significado é atribuído ao letramento em determinadas situações. Street entende as práticas de letramento

como um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita. As práticas letradas incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e pre-concepções ideológicas que os sustentam. (Street, 2014, p.174)

Hamilton (2000) criou uma metáfora que explica e diferencia os eventos de letramento e as práticas de letramento. A autora utiliza a comparação das unidades à estrutura de um *iceberg*, sendo que os eventos de letramento podem ser entendidos como a ponta do iceberg, visível acima da superfície, passíveis de descrição. As práticas seriam o

comunidade tem regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimentos em eventos de letramento (tradução nossa).

que está abaixo da superfície, submerso, e corresponde à estrutura do iceberg, que não pode ser visto, mas pode ser percebido a partir da ponta, ou seja, ou eventos de letramento.

Os eventos de letramento são as situações de comunicação mediadas pela escrita e são passíveis de registro porque, em uma comunidade, é possível observar e registrar os eventos de letramento nos quais estão inseridos os indivíduos. As práticas de letramento, por sua vez, são constituídas pelo conjunto de eventos de letramentos, por sua regularidade e semelhança.

Adequado para compreender as práticas de letramento de acordo com os contextos é o conceito de esferas da comunicação discursiva (ou da atividade humana, ou da comunicação social) em que os enunciados são situados historicamente, desse modo, as esferas definem os modos de enunciar, os discursos e os gêneros (Bakhtin; Volóchinov, 2017). Vianna *et al* (2016, p.40) argumentam sobre a adequabilidade do conceito de esferas para compreender a relação entre as práticas de letramento em uma perspectiva sociocultural, “uma vez que concebe o discurso como uma construção sócio-histórica, na qual ecoam vozes que se relacionam com outros enunciados de maneira dialógica”.

O conceito de esferas da comunicação oferece uma estrutura para entender como os enunciados são historicamente situados. Essa abordagem é particularmente adequada para analisar as práticas de letramento dentro de uma perspectiva sociocultural, e nesse contexto, os conceitos de letramento dominante e vernacular, explorados por Hamilton (2000), complementam essa análise ao oferecerem uma visão crítica das diferentes práticas de leitura e escrita que coexistem nessas esferas.

O letramento dominante refere-se às formas de letramento que são valorizadas e institucionalizadas, frequentemente associadas ao poder e à legitimidade social, e promovidas por sistemas formais de educação e normas culturais estabelecidas. Em contraste, o letramento vernacular abrange práticas informais e contextuais de leitura e escrita que emergem dentro de comunidades específicas, muitas vezes desconsideradas ou desvalorizadas pelas instituições dominantes. Essas práticas vernaculares, apesar de não seguirem os padrões normativos, desempenham um papel fundamental na vida cotidiana das pessoas, permitindo-lhes negociar sua identidade cultural e resistir às imposições do letramento dominante. A distinção entre esses dois tipos de letramento revela as dinâmicas de poder envolvidas na valorização de

certos conhecimentos e habilidades em detrimento de outros, destacando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de práticas de letramento em diferentes contextos sociais.

Diante de um mundo marcado por desigualdades diversas, violências e opressões, a formação inicial de professores não pode se limitar a práticas autônomas e dominantes de letramento (Street, 2014). Compreendo, assim, que as práticas de letramento acadêmicas são, elas próprias, marcadas pela colonialidade do saber, desconsiderando saberes vernaculares, o que aponta para uma necessidade de insurgir à ordem colonial.

Neste trabalho, é a dimensão subjetiva que ganha destaque, a partir da qual se efetiva uma praxiologia situada e culturalmente sensível. O projeto de letramento em ocorreram os eventos de letramento dos quais extraímos os trechos analisados neste trabalho possibilitou discussões acerca das dimensões explícitas e implícitas do racismo, o que coaduna com uma formação docente mais crítica e atenta às demandas sociais.

O professor, muitas vezes, defronta-se com incidentes racistas e não sabe responder a perguntas relacionadas à temática ou como tratar do assunto com os seus pares; nesse sentido, possibilitar debates, estudos e reflexões sobre a temática torna-se relevante, contribuindo para que o assunto não seja tratado de modo inadequado, folclorizado, superficial ou restrito às datas comemorativas.

Como caminho para uma formação em sentido amplo, acredito ser efetiva a escuta desses professores em formação, o espaço para narrativas autobiográficas, para narrativas que contemplem um viver diverso, que contemplem identidades pluriversais, assim como propõe Garcez,

uma condição para contribuir para a formação de professores é ouvir esses professores, compreender a prática docente situadamente, isto é, no conjunto das contingências em que ele se dá, observar como os professores dão conta (ou não) das demandas complexas que se apresentam na sua rotina de trabalho e buscar com eles uma compreensão de como a prática docente satisfatória se dá, ou de como pode vir a se constituir. (2013, p.216-217)

A formação se converte em um espaço de diálogo justamente porque há escuta. Nessa perspectiva, é preciso refletir e dialogar não só sobre os saberes e narrativas legitimados, como é predominante, mas

também abrir espaço para o que é marginal – a margem converte-se em centro. Foi justamente a escuta que possibilitou sistematizar e discutir as questões raciais que são abordadas aqui: a dimensão ideológica do racismo, materializada na reprodução da imagem de controle do homem negro como agente da violência.

O lugar social periférico do corpo negro como agente da violência

Os dados aqui analisados foram extraídos de alguns dos instrumentos mediadores (como os Diários de Leitura, Resenhas e os Círculos de Cultura) mobilizados em um projeto de letramento desenvolvido junto a professores em formação, alunos da disciplina “Leitura e Produção Textual”, do curso de Letras de uma instituição de ensino superior pública³. No projeto, os alunos realizaram a leitura de obras literárias escritas por autores negros, registraram suas impressões em diários de leitura, participaram de Círculos de Cultura e, por fim, escreveram resenhas críticas das obras lidas, publicadas em um painel virtual colaborativo.

Os diários de leitura possibilitaram uma reflexão acerca das questões raciais. Com base em algumas entradas específicas dos diários de alguns sujeitos da pesquisa, bem como em transcrições e excertos dos Círculos de Cultura, focalizarei a questão da posição interpretativa dos sujeitos participantes. As análises e discussões consideram uma amostragem dos dados, selecionados atendendo ao princípio central deste trabalho: a implicação da subjetividade à discussão das questões raciais, ressignificando a formação do professor para além dos aspectos técnicos e pedagógicos.

Os dados permitem a observação das posições axiológicas discursivas (Volóchinov, 2017) dos professores em formação em relação à dimensão ideológica do racismo. Vale mencionar que os diários de leitura não são entendidos aqui somente como um gênero mediador do letramento acadêmico, mas, alinhados a uma prática cursiva de leitura (Rouxel, 2012), revelam subjetividade, destacando a relação valorativa sobre os objetos do discurso e a relação com outros discursos já-ditos.

Para a discussão, apresento as percepções de leitura acerca do conto “Espiral”, de Giovani Martins. São quatro entradas de diários de

³ Para mais sobre o Projeto de Letramento e suas etapas ver Barbosa (2024). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/83176>. Acesso em 12 ago. 2024.

sujeitos diferentes, bem como um trecho da resenha de um deles. Sintetizamos algumas informações dos sujeitos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Breve perfil

| 1 – D.N. | 2 - G.C. | 3. M.T. | 4 – M.D. |
|--|---|---|--|
| Mulher negra | Homem negro | Homem branco | Mulher branca |
| Residente em um distrito com cerca de 3 mil habitantes | Residente em um distrito com cerca de 15 mil habitantes | Morou até os 22 no Rio de Janeiro; atualmente reside em uma cidade próxima à Universidade | Residente em uma cidade com cerca de 100 mil habitantes. |
| 17 anos | 19 anos | 23 anos | 17 anos |
| Educação Básica em Escola Pública | Educação Básica em Escola Pública | Educação Básica em Colégio Militar (pai militar) | Educação básica em Colégio Privado |
| 1ª geração da família a ingressar no ensino superior | 1ª geração da família a ingressar no ensino superior | Pais com ensino superior completo | Avós e pais com ensino superior completo |

Fonte: a própria autora

“Espiral” é o segundo conto do livro “O Sol na Cabeça”, um dos livros lidos durante o projeto. No livro, ao longo dos contos, Giovani Martins ficcionaliza as várias dimensões da vida de sujeitos periféricos no Rio de Janeiro, construindo um panorama sobre vida dentro das favelas, sobre as desigualdades, sobre a segregação e sobre o contraste marcante entre as classes e raças.

O conto “Espiral” é narrado em primeira pessoa e apresenta o comportamento de um homem cujo nome não nos é informado. O fato de esse personagem não ter um nome próprio, ou seja, não ter identidade marcada nominalmente, permite a correlação de sua história com a de outros indivíduos, representando, portanto, uma identidade que pode ser comum, coletiva. No conto, as características físicas do personagem não são apresentadas, mas há uma descrição do componente social que permite visualizar a distância social entre as classes:

As pessoas costumam dizer que morar numa favela de Zona Sul é privilégio, se compararmos a outras favelas na Zona Norte, Oeste, Baixada. De certa forma, entendo esse pensamento, acredito que tenha sentido. O que pouco

se fala é que, diferente das outras favelas, o abismo que marca a fronteira entre o morro e o asfalto na Zona Sul é muito mais profundo. É foda sair do beco, dividindo com canos e mais canos o espaço da escada, atravessar as valas abertas, encarar os olhares dos ratos, desviar a cabeça dos fios de energia elétrica, ver seus amigos de infância portando armas de guerra, pra depois de quinze minutos estar de frente pra um condomínio, com plantas ornamentais enfeitando o caminho das grades, e então assistir adolescentes fazendo aulas particulares de tênis. É tudo muito próximo e muito distante. E, quanto mais crescemos, maiores se tornam os muros. (Martins, 2018, p. 17-18)

Esse menino sem nome, desde cedo, percebe os olhares cheios de medo daqueles que o viam como uma ameaça, sem ainda, no entanto, compreender a dimensão discriminatória daquele gesto:

Andando pelas ruas da Gávea, com meu uniforme escolar, me sentia um desses moleques que me intimidavam na sala de aula. Principalmente quando passava na frente do colégio particular, ou quando uma velha segurava a bolsa e atravessava a rua pra não topar comigo. Tinha vezes, naquela época, que eu gostava dessa sensação. Mas, como já disse, eu não entendia nada do que estava acontecendo. (Martins, 2018, p. 17)

Em um desses episódios em que alguém lançava olhares atravessados pelo julgamento e medo, o menino resolveu “encenar” aquilo que, posteriormente, desencadearia uma obsessão em perseguir pessoas cujas características situavam-nas entre aquele grupo que ele descreve como parecendo pertencer a uma mesma família:

Nunca esquecerei da minha primeira perseguição. Tudo começou do jeito que eu mais detestava: quando eu, de tão distraído, me assustava com o susto da pessoa e, quando via, era eu o motivo, a ameaça. Prendi a respiração, o choro, me segurei, mais de uma vez, pra não xingar a velha que visivelmente se incomodava de dividir comigo, e só comigo, o ponto de ônibus. No entanto, dessa vez, ao invés de sair de perto, como sempre fazia, me aproximei. Ela tentava olhar pra trás sem mostrar que estava olhando, eu ia chegando mais perto. Ela começou a olhar em volta, buscando ajuda, suplicando com os olhos, daí então coleí junto dela, mirando diretamente a bolsa, fingindo que estava interessado no que pudesse ter ali dentro, tentando parecer capaz de fazer qualquer coisa pra conseguir o que queria. Ela saiu andando pra longe do ponto, o passo era lento. Eu a observava se afastar de mim. Não entendia bem o que sentia. Foi quando, sem pensar em

mais nada, comecei a andar atrás da velha [...] Não sei quanto tempo durou tudo aquilo, provavelmente não mais que alguns minutos, mas, para nós, era como se fosse toda uma vida. Até que ela entrou numa cafeteria e seguiu meu caminho. [...] Por mais que às vezes me parecesse loucura, sentia que não poderia parar, já que eles não parariam. As vítimas eram diversas: homens, mulheres, adolescentes e idosos. Apesar da variedade, algo sempre os unia, como se fossem todos da mesma família, tentando proteger um patrimônio comum. (Martins, 2018, p. 18)

A perseguição, que inicialmente acontecia com pessoas aleatórias, passou, em um determinado momento, a ser direcionada a apenas um homem: Mário. De acordo com o narrador-personagem, “obsessão foi ganhando forma de pesquisa, estudo sobre relações humanas. Passei então a ser tanto cobaia quanto realizador de uma experiência” (Martins, 2018, p. 19). Vale destacar que o fato de o sujeito perseguido ter nome, enquanto o narrador-personagem não tem, não é desprovido de significado. Ao ganhar um nome, uma identidade, aquele que pertence à classe social e à cor de prestígio passa a representar, simbolicamente, a configuração social que percebe e valida alguns, enquanto invisibiliza e generaliza outros: classes média e alta branca e classe baixa e negra, respectivamente.

O trecho “a velha que visivelmente se incomodava de dividir comigo, e só comigo, o ponto de ônibus” permite inferir que esse menino possui uma característica diferente das dos demais sujeitos que dividem o ponto de ônibus, a cor, talvez, embora isso não seja explicitado. Contudo, Tanto G.A. quanto D.N., em seus diários, descrevem o personagem de modo semelhante, caracterizando-o como negro:

Quadro 2 - Espiral D.N.

Na sequência com a linguagem coloquial temos: Espiral – espiral significa basicamente desenrolar, e é isso que o personagem busca. Ele tenta entender por qual motivo as pessoas correm, mudam de calçada, temem sua presença quando ele se aproxima, sem que ele dê motivo para estas ações dos indivíduos. O motivo é bem triste e mais triste é saber que eu já cometi esse preconceito, estava voltando do trabalho a noite, rua escura, quando percebi um rapaz negro, com roupas sujas andando rapidamente atrás de mim. Ele usa maconha e mora em um bairro considerado perigoso na minha cidade. Tinha apenas ele e eu na rua, não pensei duas vezes e comecei a andar mais

rápido foi aí que ele percebeu que estava correndo dele e começou a andar rápido também, quando ele chegou perto disse boa noite e seguiu em frente. Depois do ocorrido passei a cumprimenta-lo todos os dias refleti muito sobre minha ação [...]

Fonte: excerto do diário de leitura de D.N.

D.N., ao relatar um caso parecido com o do livro, descreve o homem como negro, ao comparar indiretamente com o personagem do livro. Já G.C. é mais explícito ao descrever o menino do conto, associando o tratamento diferenciado conferido a ele a sua cor e classe social. G.C. demonstra compreender, inclusive, que a classe social do homem negro é mais um fator que influencia no modo como será tratado, o que comprova a interseccionalidade marcada nas relações raciais e sociais:

Quadro 3 - Participante G.C.

Li o capítulo “Espial” (sic.). Se trata de um rapaz que, tomado pelo ódio que tinha em ser julgado com preconceito pelas pessoas devido a sua cor e classe social, decidiu perseguir pessoas na rua como se fosse assaltar, mas não o fazia. Até que um dia, escolheu uma vítima para se aprofundar na sua “experiência” e isso foi ficando mais intenso. No fim do capítulo mostra que isso acabaria num possível crime e o narrador se deixou levar e acabar se tornando a pessoa que “aparentava” ser no julgamento das pessoas.

Fonte: excerto do diário de leitura de G.C.

M.T. não descreve o sujeito em seu diário, mas o faz em sua resenha, atribuindo ao narrador-personagem a mesma característica que D.N. e G.A. atribuíram: ser negro. De forma semelhante a G.A., M.T. também menciona a classe e o lugar social periférico desse sujeito, retomando o trecho do conto em que fica evidente o caráter histórico do lugar social da violência que os corpos negros ocupam: “poeiras de outras épocas”.

Quadro 4 - Descrição do protagonista de “Espiral”

Um conto no qual podemos claramente perceber essa desigualdade social é o segundo, Espiral, que mostra um jovem que se surpreende ao perceber que as pessoas tem medo dele. Sempre que ele se aproxima, as pessoas abraçam suas bolsas, fogem para lojas, mudam de calçada, mesmo sem ele ter feito nada. Talvez pela cor da sua pele, lugar onde mora, origem; um medo gerado por “poeiras de

outras épocas”, nesse conto acompanhamos como o ódio do protagonista surge, como ele planeja lidar com esse medo dos outros.

Fonte: excerto da resenha elaborada por M.T.

Na entrada do diário de M.T., relativa ao conto Espiral, ele demonstra dificuldade em compreender a ação do narrador-personagem:

Quadro 5 - Espiral M.T.

Espiral – Não entendi a ambição com Mário, apesar de concordar que é extremamente desconfortável ser julgado o tempo todo por alguém. Não me sinto capaz de julgar com maestria a situação, pois nunca me confundiram com um ladrão ou algo do tipo, mas entendo que o rapaz do conto apenas perseguia por pirraça aos que o julgaram mal.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

O modo como M.T. se reporta ao ocorrido no conto traz uma valoração negativa, sobretudo se considerarmos a escolha lexical para nomear a ação do narrador-personagem: “ambição”. A motivação do ato – “pirraça” - demonstra uma incompreensão das questões implicadas na ação de projetar nas pessoas a quem persegue o que sentiu toda a sua vida, sendo olhado de modo diferente.

Ao “reconhecer” o narrador-personagem como negro, embora sua cor não seja revelada explicitamente no conto, os sujeitos da pesquisa retomam discursos sobre os corpos negros que os situam nesse lugar social periférico. Além disso, esses discursos, motivados por uma episteme racista, caracterizam esses corpos como lugares de violência iminente (Butler, 2020; Collins, 2019). Ao compreenderem que o homem negro sofre discriminação e preconceito racial, tanto D.N. quanto G.A. revelam já um contradiscurso antirracista, que desvela o preconceito contra os corpos negros masculinos periféricos, geralmente vistos como fonte de perigo e ameaça. Em contrapartida, pessoas brancas são frequentemente compreendidas como vítimas frágeis, evidenciando que a atribuição de sentidos sobre os corpos é uma ferramenta de poder da branquitude, capaz de criar narrativas positivas sobre corpos brancos e negativas sobre pessoas negras (Schucman, 2014).

Butler (2020) sustenta que, a partir de uma episteme racista que estrutura o campo visível, “o corpo negro é circunscrito como perigoso, antes de qualquer gesto [...] a violência é a ação iminente daquele corpo

negro masculino”. Além disso, acrescento que, considerando o contexto brasileiro, o lugar social periférico ocupado por esse corpo negro masculino acentua ainda mais essa produção visual da violência, a partir de uma episteme da branquitude racista. Esse discurso, que posiciona o corpo negro como lugar de violência e o corpo branco como indefeso em relação ao corpo negro, pode ser observado na entrada do diário de M.D.:

Quadro 6 - Espiral M.D.

No segundo capítulo, “Espiral”, ele começa falando sobre escola particular, e eu me identifiquei, estudei minha vida inteirinha em colégio privado (somente agora na faculdade, estou tendo a experiência contrária), sentia medo de andar na rua de uniforme, atravessava a rua sempre que podia, e quando tinha que passar do lado deles, suava frio, e isso acontece até hoje, Aquilo que se enraizou conforme o tempo, de que menino de escola pública é “maloqueiro”, “drogado”, “ladrão”; e as meninas são “putas”, “rodadas”, está até hoje, e é difícil não ter preconceito.

Sinto raiva quando ele relata sobre a rápida perseguição a velha, porque eu sei bem como é isso, principalmente sendo mulher e adolescente, a palavra “medo” não consegue realmente expressar, passa tantas coisas na cabeça, como medo de ser estuprada, morta, roubada, medo e raiva, por ser tão frágil.

Na última parte do capítulo, fiquei com dó, pois o menino poderia ter tomado um rumo diferente, poderia ter estudado, arrumado um trabalho bom, construído uma família, mas resolveu ir pelo caminho da criminalidade.

Fonte: excerto do diário de leitura de M.D.

Embora M.D. reconheça que possui preconceito e que isso está enraizado, ao produzir seu discurso a partir da posição interpretativa que ela ocupa – a de mulher branca – quando evoca a origem desse preconceito, ela o faz quase que na tentativa de justificá-lo. Esse perigo que o corpo negro representa dentro de uma episteme racista vem acompanhada de “dó” ao observar que o narrador-personagem “resolveu ir pelo caminho da criminalidade”. Mesmo essa visão é atravessada pela esquematização racial do visível (Butler, 2019), já que M.D. compreende as ações do narrador-personagem como violentas e criminosas, mas não as do personagem Mário, um homem branco, que porta e aponta uma arma para ele.

Os excertos podem ser discutidos a partir das relações dialógicas que mantém entre si, especialmente no que diz respeito ao modo como descrevem esse sujeito, atribuindo a esse narrador-personagem uma característica – a cor – que não é mencionada explicitamente no conto. Além disso, eles refletem sobre o corpo negro periférico, que é circunscrito como perigoso. Ao racializar como negro o personagem do conto, os sujeitos da pesquisa resgatam uma imagem estereotipada dos sujeitos periféricos como sendo negros, determinando a esses corpos um lugar que é a periferia, à margem da sociedade. A racialização como homem negro periférico e violento reproduz, assim, imagens de controle da masculinidade negra (Collins, 2019).

Os excertos transcritos evidenciam a proposição bakhtiniana de que enunciados distantes em relação ao tempo e espaço são capazes de revelar relações dialógicas e de sentido (Bakhtin, 2011), neste caso, sobre o lugar social ocupado pelos corpos negros periféricos.

Além da racialização como homem negro, outras características são atribuídas ao personagem, como aquele que é “tomado pelo ódio”, o que faz “pirraça”:

“[...]perseguiu por pirraça aos que o julgaram mal.

“[...] nesse conto acompanhamos como o ódio do protagonista surge[...]”

“[...] rapaz que, tomado pelo ódio[...]”

Tais características atribuídas ao narrador-personagem revelam o estereótipo atribuído aos corpos negros: o de raivoso e violento. No conto, o narrador-personagem fala sobre o ódio, nome que ele escolhe dar ao sentimento dilacerante de indignação, vivenciado quando é julgado e/ou quando e as pessoas sentem medo e ficam incomodadas com a sua presença. No entanto, ao não compreender o motivo que desencadeia esse sentimento, a descrição realizada por G.A., M.D. e M.T. deixa de contemplar as implicações raciais das ações empreendidas pelo protagonista. O ódio, nesse sentido, não é imotivado ou motivado por motivo torpe; é parte da incompreensão e da angústia sentida devido aos olhares tortos que o perseguiram por toda a vida. Essas questões, narradas ao logo do conto, remetem a outros discursos que colocam o negro neste lugar: o da ameaça, o do ser julgado pela sua cor, o da pessoa raivosa que, segundo a episteme visual da branquitude, ao defender-se das violências raciais que sofre, age com ódio, revolta.

Ao mesmo tempo, essa característica atribuída às pessoas negras coloca sobre elas uma pressão social para serem sempre “dóceis”, “cativos”. Essa pressão e expectativa destituem os corpos negros de sua humanidade, uma vez que não são livres para expressar suas dores, assim como fazem as pessoas brancas, sob o risco de receber o rótulo racista de “revoltado” ou “barraqueiro”, outras imagens de controle discutidas também por Collins (2019).

G.C., em seu diário, registra que *“No fim do capítulo mostra que isso acabaria num possível crime e o narrador se deixou levar e acabar se tornando a pessoa que “aparentava” ser no julgamento das pessoas.”*, fazendo referência ao desfecho do conto:

Alguns minutos depois apareceu Mário, completamente transtornado, segurava uma pistola automática. Sorri pra ele, percebendo naquele momento que, se quisesse continuar jogando esse jogo, precisaria também de uma arma de fogo. (Martins, 2018, p. 21).

O conto tece uma rede de ações e reações que partem, inicialmente, de uma violência sofrida pelo narrador-personagem e de uma espécie de obsessão que é reativa a essa violência. No entanto, as percepções dos autores dos diários aqui analisados apontam para uma valoração negativa de suas ações, mas não das que ele sofre. Uma exceção é D.A., que compreende a natureza das relações entre o narrador-personagem e as pessoas que ele persegue, mencionando inclusive uma ocasião parecida vivenciada por ela, na posição de quem julga.

O modo como M.T. fala sobre a situação do narrador-personagem do conto “Espiral” revela uma posição discursiva/interpretativa que influencia sua compreensão das dimensões raciais, reduzindo a complexidade instaurada nas relações como mera “ambição” ou “pirraça” do narrador-personagem. As escolhas lexicais indicam uma força semântica que desvela o lugar interpretativo de M.T., uma leitura desenvolvida em um campo visível racialmente saturado, moldado por uma episteme racista (Butler, 2020).

Vale mencionar que o modo como os quatro autores dos diários se referem ao narrador-personagem é sempre em relação a àquele que é o outro, que não sou eu e com o qual eu não tenho semelhança. As posições discursivas/interpretativas assumidas são as de observadores, distanciando-se da negritude: o negro é sempre o outro, ainda que dois dos sujeitos sejam negros.

O modo como o narrador-personagem é descrito pelos sujeitos revela relações dialógicas que generalizam e homogeneizam as histórias dos corpos negros, negando-lhes o direito a identidades diversas e múltiplas, a outras narrativas sobre seu modo de estar no mundo, destinando a eles um lugar social único, marcadamente periférico, marginalizado e criminalizado.

A leitura que os autores dos diários realizam acerca das ações do narrador-personagem, descrevendo-as como motivadas pelo ódio e atribuindo a elas um caráter violento, vai ao encontro das proposições de Butler (2020), de que, no imaginário racista, o corpo negro masculino está sempre performando o lugar de ameaça, de fonte de perigo. Esse imaginário racista pode ser observado também em uma das discussões realizadas no primeiro Círculo de Cultura:

Quadro 7 - Imaginário racista

M.D.: É a mesma coisa que eu notei de escola pública e escola particular, é nada comparado ao que M.T. falou, mas é a mesma coisa, igual, quando eu ia embora a pé pra casa, morria de medo de:::, mesmo até hoje né, quando tem um grupinho, assim, querendo ou não é preconceito também, racial, têm esse medo, eu::: atravesso a rua, exatamente igual ele falou aqui “ah, por que né(?)”, mas é que a gente acaba generalizando, tem esse medo

Professora: nessa::: situação, é mais cuida:::do ou preconceito?

M.D.: até é cuidado, mas... ((aluna para de falar e balança a cabeça afirmativamente e com uma expressão de auto desaprovação))

A.P.: (...) da forma que a MD colocou, na verdade, eu não vejo nada de preconceito, eu vejo assim que é um instinto natural, a gente tem que evitar mesmo e ter a precaução, porque, na verdade, isso aí acontece no dia a dia a gente não sabe quem é quem e também não tem bola de cristal pra adivinhar o que pode acontecer, o que possa, na verdade, o que possa acontecer (.) É::: recentemente houve um homicídio aqui em Cornélio pelo fato de::: , tem uma senhora que ela trabalhava na Prefeitura e ela foi cedida para o::: para o Tiro de Guerra, né (?) ela foi cedida para o Tiro de Guerra e ela ia todo dia pela manhã, 5 horas da manhã, 4h30 da manhã, 5 horas da manhã fazer o café para os atiradores, e aí ela atravessava a avenida Paraíso ali, ela atravessava a linha a linha do trem porque ficava mais perto pra ela né(?) porque ela não ia sentido avenida Paraíso, ela atravessava ali,

então o que que aconteceu (?) Um dia, ela foi atravessar lá e avistou um rapaz na linha, isso de madrugada, em torno de 4h30 da manhã, quinze para as cinco da manhã, avistou o rapaz (.) Se ela usasse o instinto natural e falasse assim “ó, por precaução, não, primeiro que aquele rapaz ali não conheço, não vou passar perto dele, é a linha, não tem ninguém pra me proteger, eu estou sozinha e tal e voltasse, desse a meia volta, talvez não aconteceria nada com ela, o que que aconteceu (?) (+) Ele abordou ela, ela estava com o celular, ele acabou roubando o celular dela, abusou dela, e acabou acabou matando (.) Então, o que a MD ((se dirige para a aluna)) não é::: preconceito não, eu, eu evito, eu evito andar pelas ruas de Cornélio e outra coisa, se eu ver que tem rodinha numa calçada, eu atravesso a rua, e se eu ver que também eles se deslocarem também e forem atravessar a rua, eu volto (.)

Professora: É, vamos problematizar essa fala (.) Quando a gente fala é::: sobre atravessar a rua quando vê uma pessoa negra vindo, não que a gente esteja dizendo que você deva continuar na mesma calçada todas as vezes em que, na calçada da noite, você ver uma pessoa vindo né (?) Mas assim, é:::, como eu posso dizer (?) Isso, tem aí nesse ato de atravessar a rua quando vê uma pessoa vindo um preconceito velado porque as pessoas geralmente atravessam quando é negro, mas não atravessam quando é branco, assim, em uma situação do dia a dia, isso é habitual, ou melhor, estrutural, mas é o que eu falei, é cuidado ou preconceito (?) Porque a gente também não pode ser é:::, achar que, poxa, se você está sozinha, passando em um lugar sozinha, principalmente se for mulher, né (?) ((algumas alunas assentem com a cabeça, outras verbalmente)) O perigo é maior (.) Está passando em um lugar sozinho, um lugar perigoso, à noite, de madrugada né (?) Muita gente sai pra trabalhar de madrugada, vê uma pessoa, precisa ter cuidado, provavelmente atravessar a rua ((alunos comentam)) (...) E eu entendo AP, que além das questões raciais, o Brasil é um país violento (.)

J.M.: Quando eu tinha uns 4, 5 anos, eu lembro nitidamente, gente, e cê vai falar “nossa, cê tinha 4 anos, cê lembra(?)” Eu lembro (.) Porque foi um trauma muito grande (.) Eu:::, tinha um mercadinho perto de casa, pra ver como que não é preconceito, tinha um mercadinho perto de casa e minha vó tinha saído e eu falei “nossa, mas eu quero doce”, e eu fui atrás da minha vó (+) No que eu fui atrás da minha vó, eu fui subindo, eu era criança, criança mesmo, eu até carregava assim,

nossa eu era muito pequenininha, e era uma rua que eu era habituada, porque::: minha mãe sempre me levava ali, eu só saí, abri o portão e fui atrás da minha vó, no que eu cheguei na esquina, um carro preto, gente, era um Corola, eu lembro até hoje, um Corola preto, tipo, cê fala “não é um carro barato, é um carro bom”, o cara desceu do carro, o vidro era preto, aí o homem desceu do carro, um homem de terno, daí desceu, no que ele desceu ele falou assim “você quer entrar (?) eu tenho doce”, por coincidência eu tinha ido comprar doce, daí a minha vizinha de frente conhecia eu desde pequena e falou assi:::m, e saiu pra fora, porque ela viu que tinha alguma coisa, e eu inocente “nossa, você é meu tio(?)” Daí ele falou assim “Sim eu sou seu tio”, Aí eu falei “Cê é meu tio Loris”, aí ele falou assim “sim, eu sou seu tio Loris”, eu era inocente, gente, eu era criança, daí no que a minha vizinha foi, minha vizinha viu, pegou eu e saiu correndo, ela foi teve um ato de coragem, não sabia se o cara tinha uma arma, alguma coisa, e até hoje, toda vez que eu passo ali naquela rua, e eu desço do ônibus por ali pra mim ir pra minha casa, eu já fico, gente eu fico temerosa, mas porque, o que que isso eu quis dizer, era um homem branco, que tinha um porte bom, era preconceito (?) NÃO, ele ia me fazer mal, não ia me fazer bem, e a a minha vizinha sempre lembra disso e tipo, o que eu falo, é porque o cara é negro, é porque o cara tá vestindo uma roupa deselegante que vai me trazer medo (?) Não, entendeu (?) Então por isso que eu, é é duro

Professora: JM, não era mesmo preconceito racial, até porque o cara era branco, como você disse, estava bem vestido, de carro, então::: não é a imagem que a sociedade associa ao perigo, entende (?) Então, não é MESMO preconceito, não é sobre isso (.) Bom, agora a gente vai sair do Rio e vai pra Nigéria (.)

Fonte: excerto da transcrição do Círculo de Cultura

Os excertos anteriores são transcrições do momento em que os alunos discutiam a obra de Giovanni Martins. O modo como concebem o perigo iminente nos trechos acima parte de um lugar de interpretação em que acreditam sempre correr perigo e que a violência sempre parte do outro. Assim, em vista desse perigo iminente, atravessar a rua diante de um sujeito negro ou um grupo é sempre tido como “cuidado” ou mesmo “instinto”. A discussão que segue também evidencia a complexidade da questão, já que vivemos em um país com altos índices de violência. No entanto, minha intervenção foi no sentido promover uma reflexão antes de

nomear, automaticamente, uma ação que pode ser racialmente motivada, como algo “instintivo”.

Essa ação que é tida como instintiva é produzida dentro de um quadro de interpretação racista, que constrói o homem negro como violento. Trata-se de uma narrativa que consolida uma visão racializada do homem negro:

o corpo negro é circunscrito como perigoso, antes de qualquer gesto, de qualquer erguer de mão, e o leitor branco infantilizado é posicionado na cena como alguém indefeso em relação ao corpo negro, alguém que precisa de proteção [...] O medo é que certa distância física será ultrapassada e que a santidade virginal da branquitude estará ameaçada por tal proximidade (Butler, 2020, p.5).

Esse comportamento é uma produção racial do campo visível, que se confunde com o ato de ver, uma transvaloração da episteme racista, um ler que passa por ver (Butler, 2020, p. 3).

A.P. inclusive busca respaldo em fatos da realidade para fundamentar sua visão, mas, ao fazer isso, ignora que o sujeito praticante do crime ao qual se refere não foi identificado, desse modo, evidenciando assim que desconsidera a questão da cor desse homem. Ele argumenta que atravessar a rua é uma questão de segurança, independentemente da cor, mas não explicita que compreende a cor como um fator que, em muitos casos, leva ao medo generalizado, construído a partir de uma narrativa racialmente orientada.

Tanto A.P. quanto J.M. analisam a situação de atravessar a rua ao ver um sujeito apenas a partir de um viés social da violência, sem considerar o aspecto racial. Justificativas que focam em um fator e ignoram o outro são frequentes. Como busquei enfatizar na mediação, a questão racial precisa ser incluída na discussão/reflexão, sob o risco de se invisibilizar essa dimensão da questão e práticas como essas continuarem a acontecer a pretexto da segurança, mesmo quando forem motivadas pelo racismo. Essas atitudes reproduzem a ideologia dominante, marcada pela neutralidade racial ou ainda pela cegueira da cor.

É nesse sentido que práticas antirracistas, como as desenvolvidas neste projeto de letramento, tornam-se eventos formativos. Enquanto o racismo explícito e a injúria racial são facilmente identificados pela sociedade, o racismo sutil, velado, presente na dimensão ideológica e nas

imagens de controle, muitas vezes não é reconhecido como motivado por questões raciais. Assim,

Para interpretar discurso e evento como racistas, obviamente precisamos em primeiro lugar, saber o que é racismo. [...] Mas para saber que uma situação, evento, ação ou discurso é racista, precisamos não apenas ativar e aplicar nosso conhecimento sobre o racismo e sobre a violação de normas e valores sociais específicos. Podemos precisar analisar uma situação social, incluindo seus participantes, ações, interações ou objetivos assumidos dos participantes e suas identidades, papéis e relações atuais.” (Dijk, 2021, p. 30).

Esse racismo sutil, velado, pode não ser passível de ajuizamento, ou seja, na interpretação da lei, não ser reconhecido como racismo. No entanto, ele ainda reproduz o sistema de opressão racial, ferindo a dignidade negra e desumanizando-a.

É possível perceber esse ato de atribuir ao corpo negro periférico o lugar da violência iminente como a reprodução de uma imagem de controle (Collins, 2019), ao passo que reduz a existência negra a um estereótipo produzido pela episteme racista.

A identificação dos modos como o racismo se manifesta – seja de modo explícito ou velado – permite uma atuação mais direcionada por parte das instituições. Ao identificar como os sujeitos expressam discursivamente a ideologia racista dominante, as práticas interventivas podem ser pensadas de maneira mais situada, partindo das questões apresentadas por eles, consciente ou inconscientemente. Assim, os eventos de letramento figuram como espaços formativos antirracista.

Considerações Finais

Este estudo buscou evidenciar a importância de uma formação docente crítica e antirracista, partindo da compreensão de que o letramento é uma prática social profundamente enraizada em contextos históricos, culturais e políticos. A análise dos eventos de letramento, juntamente com a discussão sobre as posições interpretativas dos professores em formação, revelou como as ideologias raciais e as imagens de controle influenciam as percepções e práticas no ambiente educacional.

A formação de professores, ao considerar o racismo como uma questão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial, deve

promover um espaço de reflexão crítica que desafie as normativas dominantes e valorize as experiências subjetivas e os saberes vernaculares dos educadores e educandos. Assim, o engajamento com práticas de letramento que ultrapassem as dimensões linguística, textual e discursiva e que considerem a diversidade cultural e as dinâmicas de poder presentes nas relações sociais é fundamental para uma educação que seja verdadeiramente emancipatória.

O trabalho demonstrou que o reconhecimento e a problematização das imagens de controle, bem como da branquitude enquanto norma, são passos essenciais para desconstruir os estereótipos que sustentam a desigualdade racial. Além disso, a criação de espaços de escuta e diálogo, onde as narrativas de professores em formação possam ser valorizadas e discutidas, se configura como uma estratégia eficaz para enfrentar as manifestações sutis e explícitas do racismo. Uma formação decolonial e antirracista é, assim, não apenas necessária, mas urgente, para que o processo educativo se torne um instrumento de transformação social, capaz de promover a justiça e a equidade em uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

| Referências

BARBOSA, B. C. Projetos de letramento: praxiologias decoloniais para formação antirracista de professores de línguas. **Soletras**, v. 44, n. 1, p. 145-162, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/83176/49893>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BAKHTIN, M. **Dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. São Paulo: Unicamp, 2011.

BAKHTIN, M. (Volóchinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

BENTO, M. A. S. **O pacto narcísico da branquitude**. 2 ed. São Paulo: Pólen Livros, 2022.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BUTLER, J. **Em perigo/perigoso: racismo esquemática e paranoia branca.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.46, e460100302, 2020.

CAMPOS ALMEIDA, A. L. **Encontros dialógicos com a escrita nas histórias de letramento de professores de língua portuguesa.** 2021 (no prelo).

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, L. P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 2011-226.

DIJK, T. A. V. **Discurso antirracista no Brasil: da abolição às ações afirmativas.** São Paulo: Contexto, 2021.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 73ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

GARCEZ, P. [Conversa com] Pedro Moraes Garcez. In: Silva, K.; Aragão, R. (orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas.** Campinas: Pontes, 2013.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy social practice. In: Barton, D.; Hamilton, M; Ivanic, R. (Org.) **Situated literacies.** London: Routledge, 2000, p. 16-34.

HEATH, S. B. What no bedtime story means. *Narrative skills at home and school.* **Language in Society**, 11(2): 49-76, 1982.

HILL COLLINS, P. **Pensamento feminista negro: conhecimento consciência e a política do empoderamento.** São Paulo: Boitempo, 2019.

HYMES, D. (1989). **Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice.** London: Taylor & Francis.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar o letramento”? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: Moita Lopes, L. P. da. **Linguística aplicada na**

modernidade recente: *festchrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

MARTINEZ, J. Z.; Diniz de Figueiredo, E. H.; Menezes de Souza, L. M. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X Curitiba**, volume 14, n. 5, p. 05-21, 2019.

MARTINS, G. **O sol na cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005, p. 117-142.

ROUXEL, A. **Práticas de leitura:** quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** branquitude hierarquia e poder na construção da identidade brasileira. São Paulo: Annablume, 2014.

STREET, B. V. **Os novos estudos sobre o letramento:** histórico e perspectiva. In: Marinho, M.; Carvalho, G. T. (orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIANNA, C. A. D. et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: Kleiman, A. B.; Assis, J. A. **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016, p. 27-59.



CAPÍTULO 12

Antropologia das linguagens e territórios translíngues: infinitas possibilidades de (re)existências

Henrique Rodrigues Leroy

Certa vez, fui questionado por um pesquisador de Cabo Verde: “Como podemos contracolonizar falando a língua do inimigo?”. E respondi: “Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las.

(Bispo dos Santos, 2023)

Essa é a língua do colonizador, mas preciso dela para falar com você.

(bell hooks, 1994)

Esses excertos dos nossos saudosos Antônio Bispo dos Santos, quilombola e pensador brasileiro, o Nêgo Bispo (2023), e bell hooks (1994), ativista, feminista, pedagoga e professora estadunidense, me levam para um campo do saber muito específico; a antropologia das linguagens, uma vez que esse campo poderá me oferecer alguns instrumentais para enfraquecer e potencializar palavras, textos ou discursos diversos. Pensemos na palavra *territórios*. Para discorrer sobre este vocábulo à luz da antropologia e da etnografia das linguagens, precisarei mobilizar alguns dispositivos analíticos pertencentes a esse campo do saber específico.

O primeiro desses dispositivos é o que chamamos de *entextualização* (Rampton, 2006; Blommaert, 2012). As palavras viajam o tempo todo (Fabrício & Moita-Lopes, 2020). Isso quer dizer que elas podem deixar de ser proferidas em um determinado contexto para se manifestarem em outros. A esse fenômeno de “extrair” a palavra, o texto ou um discurso do primeiro contexto onde eles foram performados, isto é, do seu primeiro contexto interacional, a fim de levá-los para outros espaços e contextos denominamos *entextualização*. E quando essa produção linguística deixa de ser performada em um espaço específico, ela também deixa

de ser produzida por um locutor específico. Consequentemente, ao mudar de contexto e de locutor, ela também mudará de interlocutor, o que pode mudar a inteligibilidade dessa linguagem específica. Portanto, a *entextualização* provoca mudanças nos contextos interacionais. Ao mudar as situações de interlocução, mudamos a inteligibilidade produzida ou os sentidos diversos produzidos a partir daquele texto específico.

Isso quer dizer que esse novo contexto interacional fará com que essa unidade lexical, textual ou discursiva mobilize e indique novos sentidos e inteligibilidades. A essas novas possíveis leituras daremos o nome de *indexicalidade*. A indexicalidade (Hanks, 1999) é mais uma categoria analítica advinda da antropologia das linguagens e ela faz com que a unidade lexical, textual ou discursiva analisada indexicalize, indique ou mobilize diferentes discursos que podem ser locais, globais, (trans)locais ou glocais (simultaneamente, global e local). A indexicalidade é a ferramenta da antropologia linguística que fará com que ideologias linguísticas (Silverstein, 2003) várias entrem em disputa, podendo ter características colonizadoras ou libertadoras.

Voltemos aos *territórios*. A partir da Antropologia das Linguagens, podemos afirmar que a palavra ou o indexical *território* pode ser entextualizada quando ela, uma palavra que vem do campo geográfico, é apropriada por outras áreas do saber, como a área dos Estudos Críticos das Linguagens. Essa entextualização faz com que a palavra *territórios* indexicalize discursos locais, globais e translocais que manifestarão ideologias linguísticas e sentidos que problematizarão o território como um espaço colonizador, hegemônico, homogeneizador, monolítico, estanque, fixo e, sobretudo, monolíngue. Por isso, a partir desse instrumental antropológico e linguageiro este texto tentará ampliar o que se entende por territórios, sobretudo no que concerne à diversidade de práticas languageiras locais e translocais que são performadas em territórios específicos.

Esses territórios, aqui entextualizados, podem indexicalizar discursos locais e, sobretudo translocais, pois refletirão ideologias linguísticas e subjetividades que me levarão à Ilha de Martinica, terra de Aimé Césaire, Frantz Fanon (2020) e também do filósofo, poeta e romancista Édouard Glissant, responsável por nos estimular a

pensar nos arquipélagos como territórios da expansão e da diversidade. Em seu último livro, publicado no Brasil em 2023 pela Cobogó, *Conversas do arquipélago*, uma série de confluências filosóficas, literárias, políticas, econômicas, sociais, culturais e, sobretudo, linguísticas vêm à tona a partir de um diálogo com o suíço, curador e historiador de arte, Hans Ulrich Obrist.

Nessa instigante conversa, Glissant professa que o arquipélago é um território que funciona como metáfora fundadora da sociedade do futuro. Tal sociedade do futuro contemplará o que Glissant chama de *mondialité* ou globalidade. Penso que essa globalidade seria correspondente à “outra globalização” do geógrafo e pensador brasileiro Milton Santos (2020). Uma globalização cuja esquizofrenia dos territórios, isto é, os conflitos crônicos entre opressores e oprimidos, formariam novas conscientizações visando às solidariedades dos *existires*, esta, uma expressão performada por Paulo Freire que se assemelha às *solidariedades horizontais* de Milton Santos. Este autor nos diz que, ao mesmo tempo que os territórios refletem e replicam vetores da globalização, obedecendo a uma ordem ou lógica capitalista, eurocentrada e racista, eles também refletem e replicam uma contraordem resistente. Por isso, para Santos, o território é esquizofrênico.

Penso nessa esquizofrenia como a “poética do tremor” de Glissant, em que um estímulo e uma intuição nos impelem a não aceitar as perversidades e as dominações do sistema-mundo moderno/colonial e da colonialidade do poder (Leroy, 2021). As vivências que se transformarão em experiências dentro desse conflito esquizofrênico produzirão (i)rracionalidades e contrarracionalidades. A esquizofrenia começará a ser resolvida a partir da descoberta da diferença ou do contexto proposital de opressão por meio da consciência, que só será alcançada quando a situação crítica se transformar em visão crítica.

Fazendo um paralelo com a obra-prima de Paulo Freire, a *Pedagogia do Oprimido*, publicada pela primeira vez no Brasil em 1974 e reeditada, ainda hoje (Paz & Terra, 2013), a conscientização só será atingida quando os percebidos-destacados aflorarem das situações-limites para se transformarem em inéditos-viáveis. Aí, sim, poderemos resistir para pensar o futuro, fazendo com que as existências diversas produzam suas próprias pedagogias. E aqui

voltamos aos arquipélagos e à *mondialité* de Glissant, pois tais existências e vivências (re)existirão por meio dos territórios onde elas habitam e, sobretudo, por meio das linguagens que essas existências performam, uma vez que existimos por meio das linguagens vivas e dinâmicas que nos constituem. E aqui, entextualizaremos um outro vocábulo, a *crioulização*. E para refletir sobre ela e sobre os sentidos e as ideologias linguísticas que essa palavra indexicaliza, chamarei para este ensaio uma praxiologia que embasa a antropologia e a etnografia das linguagens, quais sejam, as práticas translíngues.

Primeiramente, gostaria de frisar e de deixar bem nítido nestas linhas que trazer aqui a crioulização entextualizada e, por isso, ressignificada, significa ir além do que a sociolinguística tradicional e o modelo clássico linguístico chamam de “línguas crioulas”. De maneira alguma estou também desconsiderando o quão traumatizante e criminoso foram muitos desses contatos entre línguas-culturas, sobretudo, durante o período de escravização e das diásporas africanas. O que trago aqui neste ensaio é a ampliação do que se entende por línguas crioulas e pelo processo de crioulização das línguas. Tal qual aconteceu com os termos *negro*, *preto*, *ladino*, *pretuguês*, *pretunhol*, *portunhol* dentre muitos outros, a expressão *línguas crioulas* também foi afetada positivamente por esse necessário instrumental da antropologia das linguagens que é a entextualização e a conseqüente ressignificação do termo, indicando novas indexicalidades e, a partir daí, visibilizando outras ideologias linguísticas.

Neste sentido, abomino e evito a classificação racista, hierarquizadora e desumana que a ciência positivista e cartesiana deu às línguas crioulas. Na série de entrevistas *O imaginário das línguas* (2010), Glissant, em conversa com a escritora e crítica literária canadense Lise Gauvin, nos ensina que a crioulização é um processo infinito e que ela ocorre por meio de contatos entre línguas-culturas diversas. A partir desses contatos, algo inédito e inesperado pode surgir. E esse necessário processo acontece o tempo todo nesse mundo emaranhado de línguas-culturas e territórios.

Assim, as línguas que falamos em diversos contextos e territórios, estejamos nas ruas, nas nossas casas, nas periferias ou nos grandes centros são crioulizadas e estão em constante processo de crioulização. O professor, linguista, escritor e tradutor Caetano

Galindo, em seu livro *Latim em pó* (Companhia das Letras, 2022), nos explica que a palavra *crioulo* vem do verbo *criar*. Essa outra entextualização produzida por Galindo em seu livro me remete à “autopoiesis” dos biólogos e pensadores chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela presente no livro *El árbol del conocimiento* (Editorial Universitaria, 1998). E esse diálogo entre livros me leva a uma outra entextualização. A *autopoiesis* é um termo que advém da reprodução celular, no sentido de que as células se auto constroem ou se reproduzem e também se constroem e se reproduzem em interação com as outras células com que estão em contato em um ambiente-território específico. E essa ideia ou esse processo biológico de reprodução celular foi entextualizado para o mundo das linguagens, ou das reproduções e das criações de novas línguas advindas dos contatos consigo mesmas e com outras línguas. Tal processo autopoético é uma das bases que fundamentam o construto praxiológico das práticas translíngues, das translinguagens ou das expressões transidiomáticas.

A exegese teórica das práticas translíngues advém de ampliações entextualizadas e ressignificadas de construtos da chamada sociolinguística tradicional. Muito além do que se entende por bilinguismo ou plurilinguismo em um sentido aditivo ou subtrativo, ou até mesmo de um bi(pluri)linguismo de elite, as translinguagens, primeiramente problematizam a ideologia de língua rígida, fixa, estanque e, sobretudo, estrutural. Assim, para a episteme que embasa as práticas translíngues, o sujeito não possuiria a mente compartimentada onde estariam sua língua materna e outras línguas adicionais ou estrangeiras que ele aprendeu. Essa compartimentação não existe para as translinguagens. O que existe é um *continuum* linguístico-cultural flexível e dinâmico que performará estrategicamente as línguas que o compõem, de acordo com a necessidade e exigência daquele contexto interacional específico. A ideologia linguística que embasa o construto translíngue considera a língua como um construto vivo, dinâmico, flexível e que também apresenta uma estrutura que está sujeita a constantes mudanças.

Daqui vem a fundamentação autopoética das práticas translíngues. Ademais, as translinguagens também problematizam o romantismo alemão do século XVIII, a tríade formulada por Herder,

que postulava a existência de uma língua para um povo e para um território. Assim, as práticas translíngues desafiam, chacoalham e abrem gretas e fendas nas dimensões linguageiras da colonialidade do poder, à qual chamamos de colonialidade das linguagens (Veronelli, 2021), sendo racista, eurocentrada e mercadológica. Entretanto, o fundamental das práticas translíngues não advém de sua exegese teórica, mas sobretudo dos diversos territórios e contextos onde elas são performadas. São os territórios somados às subjetividades, identidades, vivências e histórias de vida desses falantes que serão visibilizados por meio das práticas translíngues. Falantes que são subalternizados e invisibilizados, muitas vezes, por performarem variedades de línguas que não obedecem e que desafiam as “normas cultas” vigentes. E aqui destaco o caráter político, ético e cidadão dessa praxiologia chamada de translanguagens ou de práticas translíngues. Chamo de praxiologia porque essas práticas locais de linguagens advêm de contextos e territórios específicos. Advêm da própria sociedade. E são as subjetividades que compõem o social que vão nos inspirar na construção de lentes teóricas para pensar essas práticas plurais e diversas de linguagens.

Por isso, a reflexão parte da sociedade para a academia e não o contrário. E isso nos faz corroborar o fato de que as translanguagens sempre existiram como práticas locais e situadas de linguagens, sendo a sua teorização algo mais recente e aqui voltamos à antropologia e à etnografia das linguagens, campos do saber que teorizaram as translanguagens por meio de vários antropólogos, linguistas e etnógrafos das linguagens, fazendo com que as urdiduras deste ensaio pudessem ser tecidas dentro de um emaranhado de temas, ideias e territórios.

Essas translínguas autopoéticas que se recriam e se recriaram o tempo todo por meio de contatos podem, na visão crítica deste ensaio, ser chamadas de línguas crioulas, pois esse processo autopoético de transformação e de recriação estratégica, inclusive para resistência e sobrevivência, pode ser considerado como crioulização entextualizada e ampliada. As nossas línguas brasileiras ou as variedades brasileiras do português podem, a partir desta visão ampliada, ser consideradas como translínguas que passaram e passam por constantes processos de crioulização. Acredito

firmemente, assim como Galindo, que a nossa língua brasileira não foi apenas influenciada lexicalmente por línguas indígenas e africanas, mas que nossa língua brasileira foi, sobretudo, estruturada pelas línguas indígenas, pelas línguas africanas, principalmente das famílias Banto e Yorubá, pela língua europeia portuguesa e por diversas línguas de imigrantes, e ela continua sendo estruturada autopoeticamente o tempo todo.

Os processos de crioulização estão intimamente ligados aos territórios onde as línguas são performadas e tais processos podem ser tão complexos que, a partir deles, línguas consideradas territorializadas podem ser desterritorializadas para, conseqüentemente, serem reterritorializadas. E as práticas translíngues atravessarão esses processos incessantemente. A antropologia das linguagens, por meio de suas entextualizações, contribui muito para a desterritorialização e a conseqüente reterritorialização das práticas sociais de linguagem. Podemos citar alguns exemplos, como o entextualizado “pretuguês” de Lélia González (1984). Esse exemplo comprova o papel fundamental dos escravizados negros no fato de falarmos de norte a sul e de leste a oeste deste país essas variedades brasileiras do pretuguês. Lélia González e as próximas personagens que citarei, de agora em diante, já traziam as práticas translíngues em seus trabalhos muito antes desse construto teórico existir. Por isso, pode-se dizer que são verdadeiros ancestrais dessa concepção contemporânea de linguagem (Leroy, 2023).

A essa ancestralidade ontoepistêmica, todo o meu respeito e admiração. O “pretunhol” da poeta e escritora afro-peruana Victoria Santa Cruz, do antropólogo, escritor e médico afro-colombiano Manuel Zapata Olivella, do afro-equatoriano Juan García Salazar, historiador e guardião da memória afro-equatoriana, da poeta afro-colombiana Mary Grueso e de tantos outros também é exemplo de reterritorialização por meio das práticas translíngues. O movimento literário Portunhol Selvagem (Pires-Santos, 2017) também é um emblemático exemplo de movimento literário fronteiro que visibiliza as histórias de vida de comunidades fronteiriças translíngues por meio de poemas e textos diversos performados em várias línguas como o guarani, o yopará (guarani e espanhol), o espanhol, o português e o inglês.

A indígena Gloria Evangelina Anzaldúa (1987), lésbica, chicana, doutora em literatura, também manifesta a crioulização translíngua por meio das línguas fronteiriças nahuátl, espanhol, chicano (Anzaldúa ressignificou e entextualizou a palavra *chicana* no sentido de visibilizar sua identidade racial nahuátl). O que interessa para Anzaldúa não são as identidades nacionais, assim como para as translínguas, cujos territórios e práticas languageiras vão muito além das fronteiras de um Estado-Nação. O que interessa para Anzaldúa é a identidade racial de seu povo nahuátl e das línguas-culturas performadas por eles. Portanto, essas translínguas, assim como os animais, não reconhecem fronteiras militarmente construídas sob o jugo de uma ideia positiva e moderna de Estado-Nação.

A próxima ancestral do futuro que trago para estas linhas para exemplificar a crioulização por meio de práticas translínguas é a ativista negra estadunidense e doutora em literatura, bell hooks (1994), que nos brindará com o construto praxiológico da contralíngua, isto é, da língua contra-hegemônica e resistente que os negros escravizados das *plantations* de algodão estadunidenses performavam. Essas performances deram origem ao *black english* ou *ebonics*. Criado a partir do diálogo entre as línguas africanas e a língua inglesa, tendo como uma de suas características a proposital rebeldia sintática.

Ailton Krenak (2022) e Davi Kopenawa Yanomami são mais dois ancestrais do futuro que trago aqui neste texto para ilustrar as práticas translínguas como processos de crioulização. Os diversos livros falados publicados por Ailton Krenak, somados a um dos nossos maiores tratados indígenas, *A Queda do céu* (Companhia das Letras, 2015), de Davi Kopenawa Yanomami e Bruce Albert, nos revelam as translínguas por meio das “peles de imagens”, chamadas de páginas dos livros, repletas de textos escritos na língua yanomami e na língua portuguesa bem como de textos imagéticos que trazem para todos nós princípios fundamentais para uma sociologia das imagens, um campo do saber fundamentado pela indígena, ativista e socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2021).

E como fomos para o campo das imagens como recurso textual, nossa também ancestral do futuro Leda Maria Martins, Rainha de Nossa Senhora das Mercês do Reinado de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá, em Belo Horizonte – MG, professora, poeta, ensaísta e

dramaturga, também nos brinda com práticas translíngues e de criouliização a partir de suas oralituras e de suas afrografias da memória (2021), me permitindo entextualizar, uma vez mais, a palavra *território*, trazendo indexicalidades e ideologias linguísticas outras. O território, a partir de agora, também poderá estar manifestado nos corpos, nas poiesis e autopoiesis dos corpos-tela, dos corpos-imagem, imagens que podem ser também sonoras e cinéticas.

Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, nosso ancestral que se encantou há pouco tempo, prova para todos nós que o que existe é o começo, o meio e o começo de novo, uma vez que seus ensinamentos estarão sempre se renovando a partir das entextualizações de suas oralizações e escritos. Em sua obra *A terra dá, a terra quer* (Ubu Editora, 2023), Nêgo Bispo vai ressignificar várias palavras: ao invés de *desenvolvimento*, ele vai propor *envolvimento*, no lugar de *desenvolvimento sustentável, biointeração*; ao invés de *coincidência, confluência*; em lugar de *saber sintético, o saber orgânico*; em vez de *transporte, transfluência*; *dinheiro* ou *troca*, por *compartilhamento* e, para substituir a *colonização*, ele sugere a *contracolonização*. E quando ele faz digressões sobre territórios, neste caso específico, no capítulo sobre cidades e cosmofobia, ele nos ensina que não são os quilombos dos Luízes, dos Souza, Manzo Ngunzo Kaiango e Mangueiras que estão em Belo Horizonte, mas é Belo Horizonte que está nesses quilombos, uma vez que essas comunidades já ocupavam esse território há muito tempo, bem antes de 1897, data da fundação da então Cidade de Minas.

E chamo o nosso ancestral cordisburguense, o escritor, médico e diplomata João Guimarães Rosa (2019), para trazer um pouco do caráter gasoso e volátil da linguagem. Esse aspecto mutante e movente da poiesis rosiana manifesta a criouliização e as práticas translíngues nas línguas brasileiras sertanejas, que se rebelam contra um padrão e uma “norma culta” que matam e asfixiam, contra um padrão que homogeneíza e que, em nome de um discurso cristão-moderno-colonial, comete linguicídios e epistemicídios. Entretanto, essa translíngua autopoética de Rosa fará com que um projeto de Brasil nasça a partir de grandes territórios-sertões que habitam os rincões destes Brasis. Territórios-sertões-veredas que, por meio de processos de criouliização, manifestarão práticas

translúngues que visibilizarão comunidades e subjetividades sertanejas, barranqueiras e ribeirinhas. Comunidades e subjetividades que habitam um Brasil que fala, um Brasil da oralidade, um Brasil griô e não um Brasil douto, citadino e grafocentrado.

Volto ao território antilhano da Ilha de Martinica, trazendo o poeta Édouard Glissant para nos apresentar a Acoma, uma árvore muito bonita e resistente da região. Glissant nos diz que, após o corte desta árvore, ela permanece cheia de seiva e com o cerne úmido, como se tivesse acabado de ser cortada. O símbolo da Acoma é uma lembrança de que os arquipélagos, tal qual a seiva que permanece pulsante em seu tronco apesar de todas as adversidades, são territórios que nos fazem buscar por futuros possíveis. Precisamos nos lembrar desses territórios, desses arquipélagos, como faróis para um mundo repleto de vidas em relação, no sentido de podermos nos transformar na relação com o outro sem perder as nossas performances identitárias.

Assim, após tantas entextualizações, indexicalidades e ideologias linguísticas a partir do vocábulo *línguas crioulas*, sugiro, por fim, pensarmos nos territórios como futuros ancestrais, como arquipélagos que vão ampliar e confirmar as diversidades, como possíveis inéditos-viáveis e como a busca pela utopia de que é possível nos entendermos mesmo sendo diferentes. Buscar as “solidariedades dos existires” é um dos grandes objetivos provocados pela análise do vocábulo *território* a partir da antropologia das linguagens, das práticas translúngues e dos processos de crioulização.

Por fim, recuperando a máxima de Nêgo Bispo (2023) sobre “o começo, o meio e o começo”, as entextualizações e as indexicalidades vêm para potencializar palavras e expressões que, mesmo sendo inventadas pelos colonizadores para diminuir e “serem menos” (Freire, 2013), podem se transformar e se ressignificar em “seres mais” (Freire, 2013). As palavras “negro”, “ladino” e “pretuguês” são exemplos de palavras que foram enfraquecidas a partir de seus vieses colonizadores para serem potencializadas e fortalecidas a partir de vieses outros decolonizadores. E tal qual bell hooks (1994) nos ensinou, utilizei a língua do colonizador ressignificada, isto é, decolonizada,

anticolonizada ou contracolonizada, para falar com os futuros leitores destas páginas ou destas “peles de imagens” (Kopenawa, 2015) não somente para ressignificar o que entendemos por “territórios” e por “línguas crioulas”, mas também como um estímulo e um lembrete para todes, todas e todos de que podemos resistir por meio das (língua)gens que nos constituem, mesmo sendo essas (língua)gens advindas dos colonizadores. Elas podem ter vindo dos colonizadores, mas ao chegarem aqui, se transformam e transbordam em infinitas possibilidades de (re)existências.

| Referências

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera: the new mestiza**. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BLOMMAERT, J. Chronicles of Complexity: Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. **Tilburg Papers in Culture Studies**, artigo 29, 2012.

CASTRO, Y. P de. **Camões com Dendê: O Português do Brasil e os falares afrobrasileiros**. Topbooks: Rio de Janeiro, 2022.

CUSICANQUI, S. R. **CHI ´XINAKAX UTXIWA: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores**. Rio de Janeiro: N-1 Edições, 2021.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. Historicity, Interdiscursivity and Intertextuality. In: DE FINA, A.; GEORGAKOPOLOU, A. (orgs.). **The Cambridge Handbook of Discourse Studies**. Cambridge: CUP, p. 70-90 (2020a).

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALINDO, C.W. **Latim em pó: um passeio pela formação do nosso português**. São Paulo, Companhia das Letras, 2022.

GLISSANT, E.; OBRIST, H. U. **Conversas do arquipélago**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

GLISSANT, Édouard. Édouard Glissant entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009) - **L'imaginaire des langues**. Paris, Gallimard, 2010.

GONZALEZ, L. (1981). Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs.

HANKS, W. Indexicality. **Journal of Linguistic Anthropology**. 9: 124-126, 1999.

hooks, b. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. Nova York: Routledge, 1994.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEROY, H. R. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.

LEROY, H. R. Por uma tentativa corazonante de decolonizar o “decolonial”: a decolonização das linguagens como lutas anticoloniais. *In*: DE SÁ, R. L.; CHAVES, P. J. **Decolonialidade & Educação: esperar em tempos de perplexidade**. Campinas: Pontes Editores, 2023. v. 9, cap. 3, p. 67-92.

MARTINS, L. M. **Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte (MG): Mazza Edições, 2021.

MATURANA, H.; VARELA, F. **The tree of knowledge: the biological roots of human understanding**. Boston; Londres: Shambhala, 1998.

PIRES-SANTOS, M. E. ‘Portunhol selvagem’: translinguagens em cenário translíngua/transcultural de fronteira. Gragoatá, Niterói, v. 22, n. 42, p. 523-539, 2017.

QUEIROZ, S. **Palavra banto em Minas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

RAMPTON, B. **Language in Late Modernity**: Interaction in an Urban School. Cambridge: CUP, 2006.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, M. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVERSTEIN, M. *Indexical Order and the Dialects of Sociolinguistic Life*. **Language na Communication**, v. 23, p. 193-229, 2003.

VERONELLI, G. A. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80- 100, 2021.



CAPÍTULO 13

“Eu sou uma pessoa!”:

Narrativa de um fazer decolonial-freiriano na Socioeducação

Maria Salete Peixoto Gonçalves
Lucas Wendell de Oliveira Barreto

Introdução

A Socioeducação, política pública desde 1990, define-se como uma resposta do Estado aos atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes. Mais que isso, trata-se de um conjunto de instituições, planos, leis e projetos, cujo discurso se compromete com a educação e Justiça Restaurativa; porém, sua historicidade revela tecnologias estruturadas e enraizadas na colonialidade e no neoliberalismo. Estamos diante de um dispositivo de poder que avalia, enquadra, vigia e pune, ao passo que produz o sujeito infame e delinquente e faz troça das possibilidades de insurgência e de uma educação propositiva em função de uma pena-pedagogia.

Diante deste cenário de desafios, é objetivo deste capítulo refletir sobre aspectos gerais e basilares de nosso trabalho pedagógico alicerçado nos direitos humanos e comprometido com a justiça social em contexto socioeducativo de privação de liberdade. Trata-se de um ensaio que narra práticas transgressoras ou, em outras palavras, fala sobre a abertura de gretas (Walsh, 2019) mediante ações colaborativas decoloniais/freireanas que vêm a público no “Programa de atendimento a meninas adolescentes de 12 a 20 anos em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães (CSMM)”, vinculado à Universidade Federal do Acre (Ufac).

Nossa aposta teórica reside primordialmente nos estudos latino-americanos pós-coloniais, especificamente a Pedagogia Decolonial (Walsh, 2009), travando diálogos com outros autores que, mesmo não dialogando necessariamente entre si, contribuíram com o nosso entendimento acerca do dispositivo de socioeducação e que

nos serviram de base para elaborar nossas ações – a exemplo de Salete Gonçalves, Paulo Freire, Jorge Larrosa, Joaquim Flores, dentre outros. O motivo desse encontro teórico se dá pela sua vitalidade: toca em questões políticas que dizem respeito ao vivido por corpos socialmente lidos como delinquentes e em privação de liberdade; ao mesmo tempo em que nos permite esperar e compreender tramas, relações de saber-poder, paisagens socioculturais, políticas e econômicas em tempos de neoliberalização da educação e das instituições.

Desta forma, este trabalho de pesquisa-ação emerge de experiências vividas por esses autores-sujeitos nas ações colaborativas (Rios, Menezes, 2020) no CSMM. As experiências que aqui iremos narrar nos colocarão em face de uma dura realidade que interdita corpos e mentes adolescentes, mas que de forma sensível, apontam caminhos outros por meio de propostas pedagógicas que reconfiguram os sentidos de socioeducação e transgredem os efeitos do poder disciplinar. Isso porque percebemos a experiência através de uma relação de troca, de alteridade humanizada, com algo que, ao passo que nos é exterior, toca-nos, afeta-nos e nos faz padecer, pois “a experiência supõe um acontecimento exterior a mim, mas o lugar da experiência sou eu” (Larrosa, 2011, p. 6).

A presente narrativa emerge de algumas urgências. Nas lentes jurídicas dos direitos humanos, é necessário a construção de práticas sociais emancipadoras que encare a dignidade de adolescentes em privação de liberdade como um bem essencial a sua vida (Flores, 2009). Em perspectiva pedagógica, é preciso que essas práticas ultrapassem os muros das universidades e se teçam em outros espaços educativos em direção à insurgência, tensionando as lógicas colonialistas e a racionalidade neoliberal (Walsh, 2009). No âmbito acadêmico-científico, vale apontar que a representatividade do Norte quanto às pesquisas no campo da Socioeducação é ínfima, necessitando que pesquisadores lancem olhar para esta região do país e articulem pesquisas propositivas e não meramente denunciativas (Gomes, 2022). Em se tratando do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães (CSMM), para além de ser a instituição onde o Programa atua, é o mais antigo centro e o único voltado para o atendimento de meninas, justificando, assim, o nosso contexto empírico.

Entre o enunciado e o vivido: o que significa o dispositivo da Socioeducação?

Na virada de sua fase arqueológica para a genealógica, Michel Foucault se afastou do conceito de epistême para trabalhar o conceito de dispositivo, sendo este, diferentemente daquele, um conjunto não só de discursos, mas também de práticas não-discursivas. Efetivamente o autor teceu elaborações do conceito de dispositivo, vendo-o como o objeto dos arranjos de poder que envolve produção de saber, regimes de verdade, agendas públicas e privadas, sendo essencial para pensar as formas de governabilidade, ou seja, o governo da vida e suas coisas (Agambem, 2005). Para Foucault (1999), o dispositivo é o conjunto de estratégias e relação de forças que não somente instituem saberes, como também são gestadas e sustentadas por eles, ou:

Um conjunto heterogêneo que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico, no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve em uma relação de poder. É algo geral (um reseau, uma “rede”) porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que, em certa sociedade, permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico, daquilo que não é científico (Agambem, 2005, p. 9-10).

A criação de um dispositivo articula uma série de discursos e práticas nada coerentes, porém que se incidem sobre ele, sendo, pois, produto de uma mobilização de redes mediante uma urgência histórica (Deleuze, 1990), com uma finalidade prática: de gerir sujeitos através dos modos de subjetivação/sujeição; instituir saberes e assegurar sua permanência. Assim, estando intimamente ligado a governabilidade, essa gestão pode promover a vida, mas também pode torna-la precária quando sujeitos não se adequam aos regimes impostos pelos dispositivos.

Dito isto, percebemos a Socioeducação como um dispositivo em forma de política pública, uma vez que atende a uma urgência histórica de governar crianças e adolescentes em conflito com a lei, adequando aos seus regimes de verdade por meio de seus modos de

subjetivação. Mais que isso, constitui-se como um dispositivo de poder disciplinar (Melo, Souza, 2019) que é fabricado mediante leis, direitos da criança e do adolescente, regulamentos, instituições socioeducativas e discursos científicos e filosóficos cuja permanência se dá através da reedição de seus discursos e práticas.

De antemão, para a compreensão desse dispositivo, Rizzini (2004) aponta que é histórica a cultura de privação de liberdade de crianças e adolescentes no país, mesmo constando no Estatuto da Criança e do Adolescente que a medida de internação seria executada em último caso. É evidente o avanço em relação a este tema, tanto no contexto jurídico e legislativo, quanto no científico, já que atualmente podemos considerar a Socioeducação como campo de pesquisa da área da Educação. No entanto, Rizzini e Rizzini (2004) apontam que o dispositivo em foco ainda apresenta relação com práticas do passado que precedem a criação da política pública, na década de 1990.

A gênese deste dispositivo foi marcada pelo caráter corretivo, disciplinar e assistencial desde a promulgação do Código de Menores de 1927, determinando a criação de instituições para que crianças e adolescentes não fossem privadas de liberdade em cárcere comum, mas, em espaços de regime pedagógico. Ainda observamos reminiscências de tais bases na estrutura criada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase. Até hoje, a internação de crianças e adolescentes em instituições que as privam de liberdade está mantida pelo Estado (Gonçalves, 2022).

Na seara de mobilizações nacionais em torno do tema, ofereceu-se as condições de reformulação de regimes e criação de uma política pública de Socioeducação. A Constituição Federal de 1988 já discorria em seu artigo 227, parágrafo 3, sobre o ato infracional cometido por menores, priorizando a excepcionalidade e respeito a condição peculiar adolescente enquanto “pessoa em desenvolvimento” (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 13 de julho de 1990 mediante a Lei 8.069, reafirmou a prioridade absoluta deste tema. Assim, o Eca sancionou as medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes, denominados no documento como sujeitos em conflito com a lei. O estatuto pontuou que tais medidas

devem possuir caráter pedagógico, tendo como fundamento o termo ‘socioeducação’.

O Eca também apresentou como seu principal objetivo a “proteção integral” desses sujeitos, enfatizando que essa lei se aplica a todas as crianças e adolescentes de forma indistinta e definiu o público-alvo dessa política pública por faixa etária (crianças, de 0 a 12 anos incompletos, adolescentes, de 12 a 18 anos de idade). O documento, em seu art. 5º, ainda definiu que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990).

A condição de pessoa em desenvolvimento impede que o adolescente sofra penalidade pelo ato infracional cometido em sistema prisional, visando apenas à punição. Dito isto, são a eles imputadas as chamadas medidas protetivas e/ou socioeducativas, que possuem caráter de “responsabilização” ao adolescente pelos seus atos. Para que seja determinada o tipo medida, o adolescente terá que ser flagrado no momento do ato infracional. A segunda possibilidade para a determinação será mediante uma ordem emitida por autoridade jurídica competente. O Eca prescreve seis tipos de medida: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional, que é a que nos interessa, uma vez que nosso trabalho se insere em centro de internação.

Neste panorama, surgiu a resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda -, de 11 de dezembro de 2006, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase. Este se articula em conjunto fechado com o Sistema de Justiça e Segurança Pública, Sistema Único da Assistência Social – Suas, Sistema Educacional e Sistema Único de Saúde – SUS.

O Sinase foi somente aprovado em 18 de janeiro 2012, seis anos após a criação da/do resolução/documento Sinase (2006) e 22 anos após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990). A lei do Sinase trouxe legalidade para a Política Pública

da Socioeducação, definindo a organização, estrutura e o funcionamento dos Institutos e Centros Socioeducativos em todo o Brasil. De acordo com Gonçalves (2022), também houve a regulamentação de atividades, diretrizes e práticas de execução de medidas socioeducativas. Assim:

O Sinase é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público (Sinase, 2006, p. 26).

Pelo exposto, evidencia-se que o dispositivo em discussão, no Brasil, constitui-se a partir de um conjunto de normatividades que se apresentam como tecnologias de governabilidade dos corpos em conflito com a lei, enunciando uma certa preocupação com sua excepcionalidade: pessoas em desenvolvimento que precisam ser pedagogizadas rumo à restauração. No estado do Acre, o Instituto Socioeducativo do Acre (ISE) é a representação institucional da política pública em discussão, trata-se de uma autarquia estadual criada pela Lei Nº 2.111 de 31 de dezembro de 2008, sendo vinculado à Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos.

Tolêdo (2021, p. 7) apresenta como propósito do ISE “humanizar, planejar, coordenar, articular, supervisionar, fiscalizar e executar as diretrizes que preceituam a Constituição Federal bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”, no trato das medidas a serem aplicadas, evidenciando mais uma vez sua função pedagógica.

Porém, entendidos que “os domínios do visível e do enunciável estão muito mais no âmbito da articulação e da complementaridade do que da dependência ou da obviedade de seu possível encadeamento” (Marcello, 2004, p. 201), percebemos algumas tensões que se desenham entre a linguagem e a prática. Sabe-se que o dispositivo se constitui por eixos que se articulam para produzir saberes e fabricar sujeitos mediante suas disposições estratégicas, revelando, assim, sua multilinearidade (Marcello, 2004). A exemplo disso, nesse emaranhado multilinear de discursos que o constituem,

destaca-se o verbo humanizar. Que tipo de “pessoa em formação” a socioeducação pretende fabricar? E como essa humanização denota os efeitos de poder do dispositivo em tela?

A humanização, como técnica de governabilidade biopolítica, possui um sentido convocatório, pois se refere ao ato de tornar-se humano, de atingir a condição humana, de assumir uma postura de sujeito. Isso nos indica que, antes de o adolescente em conflito com a lei adentrar nos centros socioeducativos, ele não pertencia a essa escala de humanidade, minando suas experiências de vida e seus saberes (Gonçalves, 2022).

Seria ingenuidade nossa pensarmos que os processos de humanização empreendidos pelas tecnologias de poder do Estado se dão pela benevolência de seus anseios, alheios aos aspectos políticos e históricos que forjam suas convocatórias; principalmente num país onde impera a colonialidade, acentuando processos de marginalização. Assim, dialogando com Judith Butler (2015), o ato de humanizar dentro de um projeto disciplinar de socioeducação pode produzir efeitos contrários ao que se espera, ou seja, efeitos de desumanização e precariedade da vida, uma vez que conferir status de sujeito a alguém possui ligação íntima com os enquadramentos normativos.

Mas como isso funciona no contexto de privação de liberdade? Nossa perspectiva é a de que há a manutenção da delinquência e de uma subjetividade infame, uma vez que não há nitidez institucional e que a presente política pública se trata de uma reedição de métodos preexistentes a sua criação. Explicaremos a partir de duas vias que sustentam nossa argumentação: (1) o discurso de gestão dessa política pública se constitui como uma releitura neoliberal das formas de socioeducar; (2) a ausência do debate científico sobre o conceito de socioeducação na elaboração histórica da política pública.

Nos enunciados do Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Socioeducativo do Acre, percebemos discursos que classificam os adolescentes como

destrutivos e violentos e que diante disso, os centros de internação têm como objetivo, através do incentivo à reflexão, “os fazeres sociáveis” e convencê-los a abandonar o “comportamento delinquente” que apresentam” (PPPI/ISE/AC, 2019). Dessa forma, na linguagem do PPPI/ISE, há uma compreensão de que os adolescentes ‘em conflito com a lei’ são destrutivos, violentos,

insociáveis e delinquentes. Nessa lógica, as medidas socioeducativas se encerram como estratégias de docilização deste corpo, portanto, apresentando-se como um conjunto de técnicas de um projeto civilizatório ao qual os sujeitos em conflito com a lei precisam se adequar¹.

O ponto chave dessa discussão, para além de compreender a funcionalidade de um projeto disciplinar, é entender a problemática da historicidade que tais discursos não revelam. A pesquisadora Isadora Gomes (2020) veio apontar que, apesar de seu caráter universal, isto é, sem distinções, negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (como afirma a lei), o tratamento dispensado aos sujeitos em conflito com a lei, em verdade, é desigual. Isso porque, apesar de os Códigos de Menores terem sido extintos, a base epistêmica na produção de leis persiste através das colonialidades que revestem a mentalidade social e forja os dispositivos do Estado.

Segundo o PPI/ISE², a maioria dos internos e internas são pretos e moradores de periferia, logo, as leis não são suficientes para que haja transformações potentes no atendimento, visto que os adolescentes marginalizados, em sua maioria pobres, pretos e pardos, continuam a ser vistos como a classe perigosa, ou com um potencial à criminalidade, dignos das abordagens repressivas de policiamento e das medidas de internação.

Vale ressaltar que as teorias neoliberais, através das quais o Eca foi estruturado, não possuem um compromisso com um projeto menos desigual de sociedade, o que entra em conflito com os postulados do dispositivo legal de socioeducação. A criminalidade, por sua vez, é lida por essas teorias como a-histórica, portanto, sendo incapaz de ser eliminada. Além disso, tais perspectivas impedem aqueles que cometem crimes ou atos infracionais, de serem reintegrados socialmente, uma vez que há descrença na ressocialização. Dessa maneira, dificulta-se a elaboração de estratégias que visem à identificação e combate de condições de

¹ Ver mais sobre as técnicas civilizatórias de sujeitos em Bhabha (2013).

² INSTITUTO SOCIOEDUCATIVO DO ACRE. **Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Socioeducativo do Acre**, 2019. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Projeto-politico-pedagogico-ISE-2019.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2024.

emergência da própria criminalidade, centrando o foco apenas no caráter punitivo (Baratta, 2013), em detrimento do pedagógico.

Isso nos induz a pensar que a subjetividade infame/delinquente, por sua vez, configura-se como necessária aos projetos moderno-coloniais de Brasil, visto que é nela que se sustenta a existência desses projetos. Por outro lado, o trato com o sujeito delinquente vai além de uma necessidade de reforma do corpo pela punição, pois revela a urgência de manutenção da própria delinquência pelos próprios regimes coercitivos. A exemplo disso, em palestra intitulada *As malhas do poder*, proferida por Michel Foucault discutiu sobre a ineficácia do sistema carcerário em produzir sujeitos obedientes às leis e que, apesar dessa “contraprodutividade”, as prisões ainda permanecem. Para o filósofo:

A delinquência tem certa utilidade econômico-política nas sociedades que conhecemos. A utilidade econômico-política da delinquência pode ser facilmente desvelada: primeiro, quanto mais houver delinquentes, haverá crimes; quanto mais houver crimes, mais haverá medo na população; e quanto mais houver medo na população, mais aceitável e mesmo almejado se tornará o sistema de controle. A existência desse perigo interno é uma das condições de aceitabilidade desse controle (Foucault, 1981, p. 181).

Portanto, podemos inferir certa fragilidade no tocante à ressocialização e reconhecimento da humanidade de adolescentes no dispositivo da Socioeducação, sobretudo se o pensarmos inserido num contexto amplo de desigualdades sociais e precarização intencional de vidas marginalizadas.

Além disso, o termo “socioeducação” surgiu na Lei nº 8.069, no entanto, não há uma definição efetiva sobre que é socioeducação. Isso corrobora com o mapeamento das teses e dissertações presentes no repositório da Capes sobre o tema em foco feito por Isadora Gomes, no qual a autora aponta que o início dessas publicações ocorreu a partir do ano de 2006, o mesmo ano da publicação das orientações do Conanda para o Sinase. Isto é, para Gomes (2020), o desenvolvimento do sistema socioeducativo se deu distante de um aprofundamento científico acerca de seus próprios princípios. Nesse mesmo sentido, para Silva:

O termo socioeducação em derivações adjetivas como “atendimento socioeducativo” e “medidas socioeducativas” surge na literatura brasileira com o Estatuto da Criança e do Adolescente, porém, não há no Estatuto uma definição teórico-conceitual de socioeducação e das medidas socioeducativas (Silva, 2018, p. 105 e 106).

Partindo disso, há um esvaziamento no conceito de socioeducação que solapa os seus reais significados e impede que o adolescente seja ressocializado. Ou melhor, mina as possibilidades de que as medidas socioeducativas assumam seu objetivo pedagógico, focando apenas na punição. Em verdade, o que conhecemos enquanto conceito é derivado das produções deste campo científico:

A socioeducação é ação educativa que busca oferecer, desde as doutrinas legais, construção de autonomia, inclusão social, cidadania no contexto de pena e privação. Portanto, é educação desenvolvida em contextos da tensão pena-pedagogia. Esta tensão entre a punição e a educação não é tranquila e tem gerado debates por diversos atores sociais e em diversas áreas acerca do que vem a ser mais importante.

Para ele, esse esvaziamento se deve às práticas exercidas em Centros Socioeducativos que violam os direitos humanos da criança e do adolescente e lhes roubam sua dignidade por meio de maus-tratos. Segundo o autor, conseqüentemente essas práticas desestabilizam o ambiente pedagógico humanizador dessas instituições. Ele considera esses ambientes impróprios para o exercício da natureza pedagógica das medidas socioeducativas propostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em outra perspectiva, Vinagre (2017) aponta que essa problemática se dá pela ineficaz garantia do direito à educação dos adolescentes privados de liberdade, no contexto das leis pertinentes à área. Para essa autora, “tanto a socioeducação quanto a educação prisional não foram previstas como uma modalidade de ensino na legislação educacional vigente, quer seja no texto constitucional de 1988, quer seja na LDB de 1996” (Vinagre, 2017, p. 43). Assim sendo, se não há legislação educacional específica, não há formação que habilite suficientemente profissionais deste tipo de atendimento.

Vale destacar que hoje a legislação utilizada é a mesma usada para a educação nas escolas regulares.

Gonçalves (2022) aprofunda ainda mais essa discussão destacando que a socioeducação é a reedição de métodos e meios punitivos/pedagógicos, que preexistem a promulgação do Eca (1990) e do Sinase (2006), conforme pontuamos. Portanto nesse contexto, o caráter punitivo das medidas socioeducativas se sobressai diante das possíveis ações pedagógicas emancipatórias, mesmo o Sinase deixando claro que a medida socioeducativa se constitui numa ação educativa, aplicada por educadores, conforme cita Lira (2017), e ainda destaca:

A socioeducação só será possível e viável, quando a realidade se igualar ao que está posto no texto legal. Nesse processo educativo, é fundamental que o adolescente conte com a participação ativa da família e da comunidade, pois a sócio educação, aponta para o convívio social de onde o socioeducando veio e para onde retornará (Lira, 2017, p. 69).

Assim sendo, a ausência de nitidez institucional; a falta de um acompanhamento teórico-conceitual na construção histórica da política pública; as fragilidades na formação de socioeducadores; as negligências dos tempos neoliberais em que vivemos que aprofundam as desigualdades e reserva a criminalidade aos mais vulneráveis; os maus-tratos e desrespeito a dignidade humana da criança e do adolescente, não só esvaziam o sentido pedagógico da socioeducação, como retira a possibilidade de restauração e ressocialização das pessoas em formação, privadas de liberdade, contribuindo, assim, com a manutenção da delinquência. No próximo tópico mostraremos as práticas de resistência construídas diante deste cenário no contexto do CSMM, apoiando-nos na pedagogia decolonial.

É possível a Socioeducação decolonial-freiriana?

Ao viajarmos em nossas memórias, lembramos de um diálogo que nos afetou e que é efeito da nossa prática. Em algum dia de nossa ação, no mês de outubro de 2023, uma adolescente, com voz embargada, retratou-nos a ausência da compreensão e

reconhecimento de sua humanidade e que isso levou a redução de sua existência apenas ao ato infracional cometido. Ela nada mais era, nada mais significava, senão uma infratora. Ao olhar para a presente autora e coordenadora das ações, a menina proferiu uma mensagem de gratidão pelo olhar humano do nosso atendimento e que, diferente do que haviam apontado, ela não seria bandida e que faria diferente do que todos imaginavam ao seu respeito.

Isso é sintomático do que apontamos anteriormente acerca da produção da delinquência. Isso porque, o discurso de que os adolescentes são destrutivos, violentos, insociáveis e delinquentes, revela que o trato com a criminalidade se dá num campo “a-histórico”, sendo, pois, naturalizada e meramente punida. Mais que isso, trata-se de um problema histórico alicerçado em uma racionalidade moderno-colonial que transforma a socioeducação em instrumento a serviço do capitalismo. Para Foucault (1999), a punição, durante o decorrer dos séculos, foi vista como suficiente para o combate do comportamento criminoso.

Dessa forma, a partir do momento em que se naturaliza a criminalidade, reitera-se discursivamente a condição de criminoso, bandido e infame de corpos-alvo da necrobiopolítica que não só “retira deles a possibilidade de reconhecimento como humano e que, portanto, devem ser eliminados” (Bento, 2017, p. 7), como os faz acreditar na naturalização dessa condição. Além disso, o Estado reestrutura de modo permanente o pânico, o medo, para que se assegure e exerça o seu controle (Butler, 2019); não é à toa que o sistema socioeducativo é lido como uma faceta da realidade prisional do país, na qual a justiça social e restaurativa é desacreditada em função do castigo e a população carcerária é majoritariamente preta e parda, com sua existência precarizada e marginalizada desde os tempos coloniais.

Foi diante deste cenário que começamos a articular ações que vão na contramão da justiça retributiva, ou das práticas essencialmente sancionatórias, pois não há enquadramento de poder que não possa ser contornado. O lócus empírico de nossas ações é o CSMM, fundado em dezembro de 1993, que atende adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação e semiliberdade. Seu espaço comporta cerca de 27 adolescentes,

porém, em virtude do aumento do tráfico de entorpecentes, a unidade atingiu o pico de 67 internas.

Essa ocorrência interfere não somente na superlotação do espaço físico, como também no próprio trabalho das equipes e no cotidiano do centro. Isso porque, diferentemente das unidades masculinas, os gestores não separam as internas de acordo com as suas respectivas facções de tráfico, tornando conflituosa a experiência das equipes e a efetivação da ressocialização. Em diálogo com o gestor do Instituto Socioeducativo do Estado do Acre (ISE/AC), o autor do relatório de análise da execução das medidas socioeducativas em Rio Branco, Hérculis Tolêdo, trouxe a seguinte afirmativa:

Um dos maiores desafios hoje é conseguir conscientizar as meninas no desligamento das facções criminosas. É um desafio recorrente não só nas medidas socioeducativas, nos complexos penitenciários, bem como da Sociedade Civil em geral. Por mais que a Unidade faça essa conscientização e ofereça algum curso, não se sabe como elas vão ser recebidas quando saírem da internação, dificultando ainda mais a ressocialização dessas meninas (Tolêdo, 2021, p. 11).

Diante dessa realidade, na construção da tese de doutorado³, identificamos as marcas de colonialidades no conjunto documental que mantêm a dinâmica de funcionamento de centros socioeducativos. Em vista disso, no processo de defesa, um dos integrantes da banca questionou: "diante de tudo que você apresentou, das colonialidades e precariedade do serviço, você enxerga alguma saída?", naquele momento, a resposta foi "sim". Prova disso foi a materialização da tese em projeto e, posteriormente, em programa. No ano de 2022, criamos um projeto de extensão, na Universidade Federal do Acre, intitulado "A decolonização do olhar de meninas em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães"; um ano depois, em 2023, institucionalizamos o "Programa de atendimento de meninas e adolescentes de 12 a 20 anos em cumprimento de medidas socioeducativas".

³ "Marcas de colonialidades: Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães – Rio Branco/AC", da presente autora, Maria Salete Peixoto Gonçalves, defendida no ano de 2022.

Nossa práxis se alicerça na potencialização do empoderamento, na motivação de insurgências e na transgressão da marginalização de mentes e corpos juvenis em ambiente de privação de liberdade. O que nos leva a essa perspectiva são autores e suas teorizações, sobretudo decoloniais, que nos permitem vislumbrar um futuro outro cabível e possível, como Catherine Walsh e Paulo Freire. Nessas viagens teóricas, observamos a potencialidade de buscar (onde existe) ou criar (onde não visualizamos) brechas, arestas, fissuras e rachaduras para fraturarmos tecidos quase que calcificados no campo da socioeducação. Nesse sentido, a Pedagogia Decolonial, de Walsh (2013), convoca-nos a enxergar a invisibilidade de adolescentes antes, durante e depois da privação de liberdade. Para além disso, permite-nos construir conjuntamente ações colaborativas que contornam obstáculos que se impõem à nossa práxis, isso porque:

Compreendemos a necessidade de ir em direção as epistemologias e metodologias insurgentes que vem sendo produzidas no Sul e que promovem a possibilidade de leituras e reescritas do mundo escolar, de sua memória e historicidade a partir das autorias docentes. Nessa direção, reconhecemos o potencial das narrativas como possibilidades epistemopolítica por poder apresentar os mundos constituídos de sentidos pelas vivências curriculares, entender as relações que os professores estabelecem entre os acontecimentos e suas condições existenciais com corpos territorializados em tempos e espaços sociais, culturais e políticos (Rios, Menezes, 2020, p. 899).

Para tal, consideramos que o pertencimento a este campo, para além da competência epistêmica e política que nos reveste, só nos é permitido através do ser sensível, do ser humano aberto a propostas outras, para além dos métodos pedagógicos ensinados nas disciplinas acadêmicas. Nessa vertente, consideramos e exercemos a práxis horizontal que implica a reflexão e ação no e sobre mundo (Freire, 1987), com vistas à abertura de fraturas nos tecidos calcificados no campo da socioeducação. Isso se dá por meio das políticas de escuta e fala intrínsecas a nossa metodologia de trabalho, emergidas na ação colaborativa de “produção e interpretação da realidade constituídas nas/pelas narrativas” (Rios, Menezes, 2020, p. 899) e num “movimento de decolonização de

práticas investigativas e de formação que desterritorializa saberes hierárquicos e produz uma co-elaboração de conhecimentos pedagógicos” (Rios, Menezes, 2020, p. 899).

Em campo, nossa escuta é ativa, o ato pedagógico é dinâmico. Nesse contexto, trabalhamos no Programa com projetos que desenvolvem projetos de Arteterapia, Linguagens (língua portuguesa, inglesa e espanhola), Teatro, Filosofia, Psicologia, Horta, Educação Física, Ciências Sociais. Todos nós, professores, alunos e as adolescentes, protagonizamos discussões e reflexões sobre os temas geradores de cada oficina. As relações e trabalhos desenvolvidos não estão postos como uma educação bancária (Freire, 1987), isso porque provocamos a ação-reflexão responsiva (Bakhtin, 1981), a conscientização de si, de seu espaço no mundo, de seu lugar de fala (Ribeiro, 2017).

É necessário citar que mesmo após dois anos de exercício das atividades no centro socioeducativo, há resistência a nossa presença e às práticas desenvolvidas nos projetos, o que nos revela a organicidade da articulação neoliberal, discutida anteriormente, que permeia esse dispositivo; ou, em outras palavras, faz perceber a incompatibilidade das lógicas colonialistas que marcam o sistema socioeducativo, refletidas nas unidades, com as nossas práticas essencialmente emancipatórias.

Na esteira do que fora dito, há certa incompreensão por parte das equipes de agentes, de que todas as atividades ali desenvolvidas, possuem caráter pedagógico, aspecto já estabelecido na construção do Eca (1990) como fundamental. Nos últimos meses, até a escrita deste capítulo, passamos por quatro coordenações e uma mudança geral em todo o corpo de socioeducadores. No Acre, os centros socioeducativos estão ligados a Secretária de Segurança Pública do Estado e contamos com o apoio direto do Secretário de Segurança Pública e sua assessoria direta, como também da atual Direção Geral do Centro Socioeducativo, da coordenadora geral das equipes de trabalho e da Direção do Instituto Socioeducativo Acre. Tratam-se de parceiros que estão no seio do dispositivo e que tornam possível o nosso trabalho e nossa luta pela justiça social e restaurativa.

Não há como desnaturalizar a criminalidade ou conscientizar acerca do desligamento das facções criminosas se, socialmente,

não existem trabalhos pedagógicos que criem alternativas às condições de poder, ser e saber existentes ao dispositivo de socioeducação; ou ações que vão além da retórica simplista de acúmulo de direitos e percebam os direitos humanos como “processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana” dessas adolescentes (Flores, 2009, p. 19). Foi nesta seara que articulamos no Programa, juntamente com os professores e alunos vinculados, ações pedagógicas com vistas, inicialmente, à sensibilização, ao enfrentamento da pena-pedagogia em função do que Walsh denominou como humanização, isto é, criação de uma nova humanidade compromissada com a transformação (Walsh, 2009).

Para tal, partimos do fato de que a desumanização se trata de uma problemática epistêmico-pedagógica forjada pelas lógicas do colonialismo. Assim, institui-se na mentalidade latino-americana formas de ser e agir indiferentes às condições de desumanização; além de nos impedir de criar projetos contra a existência desumanizada de adolescentes em conflito com a lei (Walsh, 2009; Oliveira, Candau, 2010).

Sendo, pois, um problema pedagógico, a principal fratura não foi somente de transformar, mas, de criar, construir uma práxis como uma insurgência propositiva, ou seja, a partir das atividades desenvolvidas com os alunos no centro, possibilitar a criação de novas formas de pensamento que, futuramente, levem as meninas a experienciarem outras condições e práticas sociais e experimentarem sensações e sentimentos para além do medo, da repressão ou desesperança. Esta perspectiva nos exigiu pensar a pedagogia não como transmissão do conhecimento, mas como prática política, na qual o político “nada mais é que uma atividade compartilhada com outros na hora de criar mundos alternativos ao existente” (Flores, 2009, p. 76).

É neste sentido que o diálogo e a alteridade vem sendo peças basilares na construção das nossas metodologias. Para Freire (1987), o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos e, numa praxiologia educativa em contexto de privação de liberdade, o diálogo requer reponsabilidade e direcionamento para que haja um intercâmbio entre pessoas como

uma “tarefa social e política que interpela todo o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade” (Walsh, 2001, p. 11, tradução nossa)⁴.

A responsabilidade e direcionamento das atividades emergiram como necessárias à socioeducação decolonial-freireana, pois não se trata apenas de sensibilizar para que se desvincule da condição de infrator(a), mas que leve a entender e questionar a repertórios sociais que atuam na manutenção dessa condição. Isto é o que Franco (2016) chama de produção de rupturas cognitivas: trabalhar para além de uma sociedade idealizada ou romantizada, mostrando as violências epistêmicas e ontológicas da realidade necrobiopolítica; suas técnicas sistematizadas em função da vulnerabilidade daqueles que historicamente habitam às margens; e impactar suas visões acerca das condições em que vivem. Certamente não é uma tarefa fácil, trata-se de um parto doloroso (Freire, 1987) tanto para aquelas que estão internas na unidade e se veem desafiadas pelo futuro que as espera; quanto para nós docentes e discentes que saímos do contexto escolar/universitário, marcados pela colonialidade que muitas vezes não enxergamos, em direção a um ambiente de cárcere, com educandas privadas de liberdade. Isso, como nos ensinou Paulo Freire,

Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (Freire, 1992, p. 27).

Com efeito, em uma transmissão da conferência Juventudes insurgentes: práticas decoloniais freireanas em contexto socioeducativo, disponibilizada no Youtube pelo canal do Grupo de Pesquisa Ellae (UFAC), dois egressos do sistema socioeducativo - que

⁴ “Tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad” (versão original).

atualmente são membros do Programa – relataram os efeitos e importância das ações pedagógicas transgressoras e solidárias. Para o discente e bolsista Lucas Magalhães, do curso de Química da UFAC:

Fizeram eu acreditar em mim para eu chegar aqui hoje e ser palestrante numa conferência internacional e ser um exemplo para muitas pessoas; um menino que não tinha nada e que hoje está aqui contando o que é o prazer de estudar, de acordar e ver que o mundo não é pavoroso do jeito que eu pensava, do jeito que construíram. Então a Socioeducação me levou a ter esses traumas, mas ela me levou a conhecer pessoas que na minha vida foram cruciais até hoje (...) conhecer a professora Salete não foi por acaso, ela me guiou dentro desse mundo que é a UFAC e me mostrou que independente da maneira que me visto e que me porto, eu sou uma pessoa (sic) (Grupo de Pesquisa ELLAE, 2023, grifo nosso).

Acerca do reato de outra egressa do CSMM na mesma conferência, Adriana Matias, aluna do curso de Biologia, lê-se:

De onde eu e o Lucas viemos, por sermos marginalizados, muitos de nós passam necessidade (...) a [escola] Darquinho [do ISE] fez a gente enxergar um futuro melhor na vida da gente e para mim está aqui na UFAC cursando um curso de Biologia já é meio caminho andado. Quando a professora Salete chegou no Mocinha, todas nós começamos a fazer as artes do Gabriel [aluno do programa], era só pintura negra, era morte, era só sombra, só escuro. A professora Salete foi luz (...) porque isso aqui [a universidade] é uma realidade desproporcional. Eu creio que dona Salete vai arrastar muitas de nós para cá (sic) (Grupo de Pesquisa ELLAE, 2023).

É perceptível nesses discursos certa dualidade. De um lado, o “deixar morrer” (Bento, 2018) que foi reservado socialmente para esses corpos, negando-lhes sua humanidade e precarizando suas existências: do menino que não tinha nada e da menina que só pintava escuridão e que mesmo na universidade, ainda a vê como uma realidade desproporcional. De outro, o entendimento desses processos de marginalização e a esperança, por meio da educação e das rupturas cognitivas, em um mundo alternativo. Tratam-se de falas sintomáticas de que o “esperançar é juntar-se com outros para

fazer de outro modo” (Freire, 1992, p. 110-111) e do reconhecimento de sua humanização.

É imperioso ponderar que as experiências vividas afetam a formação pedagógica de todos. Em face da neoliberalização da educação que paira sobre nossa realidade, é comum nos depararmos com currículos voltados às exigências de mercado, priorizando as métricas, a concorrência, a eficiência, a celeridade. Na esteira desses fatos, há uma precarização do ensino-aprendizagem em função da racionalidade neoliberal que solapa, ao passo que torna urgente pedagogias transgressoras, solidárias, verdadeiramente comprometida com os direitos humanos e a alteridade, afinal:

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la (Freire, 2004, p. 34).

A prática social política que acolhe o outro, no pleno contato com pessoas em privação de liberdade não é comum aos alunos e professores, o que nos permite pensar com Larrosa (2011) que há em nossas ações o princípio de exterioridade. Aqui, a alteridade se dá com algo que não me é comum, que é exterior a mim, porém que me passa e me atravessa; que sai dos muros da universidade e vai em direção a experiência limiar COM outros sujeitos. Na relação dialógica, não só estimulamos a voz daqueles que historicamente são condenados ao silêncio, como desafiamos a forma em que professores e alunos pensam os processos pedagógicos (hooks, 2013).

Considerações Finais

A percepção da criminalidade como a-histórica passível de ser punida está intimamente associada com os processos de marginalização, de desigualdade social, uma vez que estudos vem demonstrando uma maior ligação entre a violência e a desigualdade, entre criminalidade, comportamentos periféricos e alguns marcadores sociais de raça e classe, como decorrência da

necrobiopolítica. Nesse sentido, ver o adolescente como pessoa em desenvolvimento e digna da justiça restaurativa e social, que necessita de uma ação educativa insurgente, implica contrariar as próprias expectativas do poder disciplinar que impera nessas instituições.

Em narrativas como esta, deparamo-nos frequentemente com palavras como disciplina, dispositivo, marginalização, delinquência, responsabilização e precariedade; mas também visualizamos palavras como alteridade, diálogo, práxis, horizontalidade, humanidade, solidariedade e insurgência. Esse jogo de palavras, por sua vez, é sintomático das relações de saber-poder que desenham a empiria – ou os contextos sociais sensíveis – sobre a qual nos debruçamos. É um jogo sobretudo político que nos convoca a vislumbrarmos um futuro possível, pois onde há as linhas do poder, sempre haverá as linhas de fuga. Aqui pudemos perceber que a resistência se dá mediante as práticas pedagógicas que priorizam a mobilização de saberes nas margens e com aqueles que nelas habitam; que borram as hierarquias, perturbam territórios e valoram experiências conjuntas.

A socioeducação decolonial-freireana que aponta para a insurgência somente será possível se nos percebermos não como exteriores ao sistema, mas como educadores partícipes da formação de adolescentes privados de liberdade e até mesmo dos agentes que estão nas entranhas desse sistema. Isso implica o afastamento de quaisquer posições maniqueístas que dicotomizam os sujeitos desse processo, afinal, não somos nós e eles - o centro socioeducativo e a universidade, os professores e os agentes, os alunos bolsistas e as educandas em privação de liberdade - somos nós: o organismo - heterogêneo - da socioeducação.

Haja vista que aqui nos restringimos ao objetivo de refletir sobre aspectos gerais e basilares das ações do Programa em foco, o presente capítulo nos instiga a discutirmos os nossos projetos e propostas pedagógicas com mais profundidade em narrativas futuras, afinal, entre parcerias transdisciplinares (às vezes inesperadas) e conflitos dentro da política pública, percebemos que é possível abrir brechas que indicam possibilidades de decolonização dos espaços, dos sujeitos envolvidos e do dispositivo da socioeducação para além da disciplina.

| Referências

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Tradução de Nilceia Valdati. **Outra travessia**. n. 5, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>. Acesso em: 21 mai. 2024.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARATTA, A. **Criminologia Crítica e crítica do Direito Penal**: introdução à Sociologia do Direito Penal. Tradução: Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BARBOSA, J. P. **Pedagogia Socioeducativa - Repensando a Socioeducação**: Um Encontro Entre Educação Libertadora e Justiça Restaurativa. 2013. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Vale do Rio dos Sinos, 2013.

BENTO, B. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União Brasília**: Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 mai. 2024.

BUTLER, J. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, J. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Tradução de Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo. In: DELEUZE, G. **Michel Foucault, filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

FLORES, J. H. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOUCAULT, M. **As malhas do poder**. Barbárie, nr. 4, pp. 168-188, 1981.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução Lígia M. Ponde Vassalo. 20ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 21 mai. 2024.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GOMES, I. D. **Socioeducação**: uma invenção (de)colonial. 2020. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

GONÇALVES, M. S. P. **Marcas de colonialidades**: Centro socioeducativo Mocinha Magalhães – Rio Branco/Acre. 2022. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2022.

GRUPO DE PESQUISA ELLAE. **Quarta Conferência do I Congresso Internacional do ELLAE**. Youtube, 19/10/2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zNutp3NiGVE&ab_channel=Gru+podePesquisaELLAE. Acesso em: 23 nov. 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcio Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO SOCIOEDUCATIVO DO ACRE. **Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Socioeducativo do Acre**, 2019. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Projeto-politico-pedagogico-ISE-2019.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2024.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Rev. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LIRA, J. A. d. **A Educação na Socioeducação**: um olhar para as ações educativas no contexto da medida socioeducativa de internação numa unidade de privação de liberdade. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MARCELLO, F. A. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educação e Realidade**, p. 199-213, 2004.

MELO, T. A. d.; SOUZA, E. M. d. A Socioeducação como Dispositivo de OLIVEIRA, L. F. d.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Belo Horizonte: **Educ. rev.** v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

Poder Disciplinar: Histórias Vidas. **RECADM**, v. 18 n. 3 p.349-370 Set-Dez 2019.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIOS, J. A.V.; MENEZES, G. Fissuras curriculares na profissão docente: narrativas pedagógicas na/com a diversidade. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.1 3, n. especial, p. 897-908, dez. 2020.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. A institucionalização de crianças no Brasil. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Celestino, 2004.

SILVA, J. P. d. **Tempo da Tranca, Tempo da Sala**: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco. 2018. 224 f. Dissertação

(Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

SISTEMA Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília-DF: **Secretaria Especial dos Direitos Humanos Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente CONANDA**, 2006. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/cije/publicacoes/sinase_2006.pdf. Acesso em 5 mai. 2024.

TOLÊDO, H. **Análise da execução das medidas socioeducativas de meninas adolescentes em privação de liberdade. Relatório por cidades**. Ministério Público do estado do Acre, 2021. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Relatorio-Analise-da-execucao-das-medidas-socioeducativas-de-meninas-Rio-Branco.pdf>. Acesso em 20 jun. 2024.

VINAGRE, M. B. A. **(Re)educar e punir: as diferentes faces da medida socioeducativa de internação**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Fundamentais Instituição de Ensino) - Universidade da Amazônia, Belém, 2017.

WALSH, C. Gritos, gretas e sementes de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, S. R. M; SANTOS, L. C. (org.) **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 93-120.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. F. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WALSH, C. **Pedagogía decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir**. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.



CAPÍTULO 14

Letramento Científico Decolonial

Iran Ferreira de Melo

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar postulados sobre os fundamentos e a prática de uma pesquisa científica – notadamente abordando o tema de forma crítica e com viés decolonial. Pretendo discutir os fundamentos e mecanismos práticos de produção de uma pesquisa científica, considerando o letramento acadêmico para a ciência no século XXI e abordagens decolonias da pesquisa científica acadêmica. Como influências para o pensamento, dialogo com Grosfoguel (2016), Freitas (2019), Dulci e Malheiros (2021), dentre outras referências.

Vamos lá!

Podemos começar com a seguinte pergunta: Como você definiria pesquisa?

De acordo com o pesquisador **Marcos Bagno**, linguista brasileiro famoso, em seu livro “Pesquisa na Escola. O que é, como se faz”, “pesquisa” é uma palavra que nos veio do espanhol. Este, por sua vez, herdou-a do latim. Havia, em língua latina o verbo “perquiro”, que significa procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca.

O particípio passado desse verbo latino era perquisitum. Por alguma lei da fonética histórica, o primeiro “r” se transformou em “s” na passagem do latim para o espanhol, dando no verbo “pesquisar” que conhecemos hoje. Perceba que os significados desse verbo em latim insistem na ideia de uma busca feita com cuidado e profundidade. Daí construímos o significado dessa palavrinha tão cara que usaremos neste capítulo.

Agora, antes de falar de pesquisa em si, vamos tratar de **teoria**.

Se você pensar direitinho, as teorias comumente se adequam aos valores da colonialidade, pois nascem nesse viés.

De acordo com o sociólogo peruano **Aníbal Quijano**, colonialidade quer dizer: o conjunto de valores decorrentes da colonização ocorrida a partir do século XVI com a expansão marítima (imagine aí uma série de valores ligados a: religiosidade, apreciação estética, ética, moral, educação...). O encontro da Europa com a América, a partir das navegações do século XVI, cria um conjunto de significações que divide as pessoas distintas entre essas regiões. Essas significações são parte do projeto de colonialidade.

A colonialidade nasce com proposições científicas, econômicas, ou como afirma **Boaventura de Sousa Santos** (2010), com uma matriz do conhecimento para nomear o mundo. Trata-se de um projeto da modernidade, que cria uma normalidade globalizante, por exemplo, com a classificação biológica em reino, filo, classe, ordem, família, haja vista que a lógica taxonômica serve melhor aos modos de exploração. Discursos como “o sujeito europeu é o ilustrado – os outros não são”, “os povos que não produzem ciência não são desenvolvidos” e também a instauração de gênero e sexo, por exemplo, como nos lembra a feminista **María Lugones** (2014), são exemplos de facetas da colonialidade, que se realiza pelo controle da economia, de recursos naturais, do corpo, da subjetividade e do conhecimento.

Desde já, antes que a gente prossiga, é bom que se diga que há uma diferença entre **colonialidade** e **colonialismo**, duas palavrinhas que você já viu por aí provavelmente.

Colonialismo significa: a prática em si de tomada de território e culturas ocorridas com a expansão marítima.

Colonialidade é: o rastro político que o colonialismo produziu (hegemonias sobre o corpo, as relações, a arte, os saberes, a religiosidade, as línguas).

A modernidade, com o colonialismo, legou-nos várias classificações daninhas. Podemos citar algumas dentro da reflexão sobre uma **colonialidade do poder**, que é um tipo de colonialidade da geopolítica de divisão internacional do trabalho. Os países do Sul estão submetidos a lógicas produtivas específicas que atendem à divisão internacional colonial. Onde se produz tecnologia e onde se extrai minério? O Norte realiza trabalho intelectual, de maior valor. E, assim, divide-se o tipo e o significado social do trabalho. Por exemplo, o Brasil depende de commodities e está necessariamente

entendido como um país menos evoluído. Nesse sentido, a colonialidade também instaura uma lógica do desenvolvimento – o modo de enriquecer como o dos Estados Unidos é o ponto de chegada para nós do Sul, considerados sociedade primitiva. Nesse sentido, a colonialidade do poder é o processo fundamental do sistema-mundo do capital. Para pesquisar numa perspectiva decolonial, o processo de colonialidade é como uma grande ferida em nós ao mesmo tempo que é parte de tudo o que fazemos em nossa vida numa sociedade como a que vivemos.

Também podemos falar de uma **colonialidade do saber** nessa relação que a modernidade nos trouxe. Quantos filósofos brasileiros nós lemos? Quantas antropólogas, médicas, cientistas, que não são do norte global, nós lemos? Instaura-se uma geopolítica do conhecimento. A lógica da colonialidade produz modos de subjetivação e modos de vida específicos, atendendo a uma divisão internacional da lógica de conhecimento. As universidades do Norte produzem teorias e no Sul essas teorias são aplicadas, lançando um ideário de superioridade intelectual, pois nos lembra que o conhecimento é melhor na Europa.

Um bom exemplo é observar como a nossa escola trata a antiguidade clássica. Ela é sempre europeia, lê-se muito pouco da Pérsia e do Egito e nada daqui da América. Isso valida a ideia de que há saberes mais e outros menos, válidos e inválidos, conhecidos e não reconhecidos. Emerge uma hierarquia interna (**endocolonial**) – onde há um saber universitário e científico e os saberes menores (os que não são saberes, mas superstição).

É preciso construir uma crítica radical ao eurocentrismo e aos imperialismos. As universidades do mundo imitam as universidades europeias. Sobre quais temas nós vimos mais filmes? Sobre quais temas aprendemos a chorar mais? Por que sabemos mais sobre o holocausto do que sobre o genocídio negro das Américas?

Há ainda o esforço de uma **colonialidade do ser**. As formas de existir também funcionam a partir da colonialidade do poder. Eis a invenção do sujeito latino a partir da percepção eurocentrada. É o mesmo exercício que inventa o povo indígena e outros sujeitos. Gênero, sexo e sexualidade tais quais conhecemos são estruturas da colonialidade do ser.

É na construção da modernidade que se vai unir raça e cor. Por isso pensamos todas as pessoas como europeus e brancos e tomamos os povos de África como se todos fossem negros. A modernidade homogeniza. A própria criação da Europa é formulada na modernidade. A colonialidade é a face sombria da modernidade. Não é possível falar de colonialidade sem falar de modernidade. A forma como a modernidade constrói categorias universais demanda categorias subalternas – sujeitos desgarrados da terra.

A herança da colonialidade, sobretudo da colonialidade do saber, é a maneira como pesquisamos na universidade. No entanto, você deve ter ouvido falar do chamado **pensamento decolonial** (PD), que resulta justamente de uma crítica à colonialidade.

Vão acompanhando o meu raciocínio!

O PD surge como contraposição à racionalidade e às práticas coloniais, apresentando outras experiências políticas, culturais, econômicas e de produção de conhecimento. Ele alerta para uma geopolítica que informa **alguns povos como fornecedores de experiências e outros como exportadores destas a serem aplicadas e reafirmadas**. Isso porque a colonialidade transforma diferença em desigualdade e impõe valores da cultura europeia, ocidental e do norte global como sendo universais e inquestionáveis. **A colonialidade tem cor, raça, gênero e sexo**, mas ela forja uma imagem de que não tem e nos faz seguir culturas colonizadoras como se fossem a nossa.

Parece que isso não tem nada a ver com o tema pesquisa científica, né? Mas calma! Vamos chegar lá.

Quando a gente fala de **decolonialidade** estamos nos referindo a deprender a lógica da colonialidade e seus efeitos, desapegando-nos do aparato que confere prestígio à Europa e ao imperialismo do norte global e do ocidente.

Antes do surgimento do PD como abordagem filosófica, outras teorias se afirmavam de modo semelhante.

Por exemplo:

- a **Teoria Pós-Colonial** - que já valorizava os saberes dos povos colonizados (tendo como grande expoente a ativista indiana **Gayatri Spivak**);

- e a **Teoria Descolonial** - que busca uma desconstrução dos saberes coloniais, do norte global, com a expectativa de **destruição**

do sistema da colonialidade vigente e em atuação fora dele (temos como mentor o conhecido professor português **Boaventura de Sousa Santos**).

A **Teoria Decolonial** (TD) já se propõe ser **desconstrução dos saberes coloniais**, do norte global, como a Teoria Descolonial, mas **utilizando-se do próprio sistema da colonialidade vigente como mecanismo de ressignificação da colonialidade** (foi o que apresentou inicialmente a introdutora da TD, a educadora equatoriana **Catherine Walsh**).

E mais uma vez você deve estar se perguntando: E o que a ciência tem a ver com isso? Calma. Você vai entender em breve.

Antes de passar para o próximo tópico ainda nesta seção, sugiro a leitura do artigo teórico “América Latina e o Giro Decolonial”, da pesquisadora brasileira **Luciana Ballestrin** – procure em plataformas digitais. Nele, a autora expõe a constituição, a trajetória e o pensamento do **Grupo Modernidade/Colonialidade**, constituído no final dos anos 1990 e formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas. Este coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção do que viria a ser o giro decolonial, gerador do PD.

História e implicações na universidade

O cartesianismo criou uma egopolítica na ciência e nas universidades. Tudo que não é egopolítico não é conhecimento considerado legítimo nesses campos. **Enrique Dussel**, um dos integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade, diz que existe uma relação entre o **ego conquiro** (eu da colonização) e o **ego cogito** (eu do conhecimento). Uma relação quase divina.

Para ele, entre o “conquisto, logo existo” e o “penso, logo existo”, há o “extermino, logo existo”, que é o que dá forma ao genocídio/epistemicídio que aconteceu no século XVI. Tal genocídio /epistemicídio se deu por meio dos seguintes acontecimentos.

- Da ação da monarquia cristã contra os povos muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus (antiga Península Ibérica), pela pureza de sangue – pois, para a monarquia cristã pessoas

muçulmanas e judias acreditavam num deus errado. Com isso, houve a expulsão de povos mulçumanos e judeus de suas terras e a conversão cristã compulsória.

- Da expansão marítima, com o racismo religioso (cujos princípios eram: “1. se você não tem uma religião, você não tem um Deus; 2. se você não tem um Deus, você não tem uma alma; e, por fim, 3. se você não tem uma alma não é humano, mas animal”). Com isso, o “índio” foi a primeira identidade moderna, pois foi o primeiro objeto do racismo, que, no período colonial, organizou a divisão do trabalho e o desenvolvimento econômico a partir da escravização. E os povos indígenas (considerados “sem deus”) ficaram sob o julgo da encomienda (modelo de relação com a cora ibérica na qual a serem cristianizados se tornavam pagantes de impostos). Os povos pretos de África (também chamados sem alma) foram escravizados e a escravização do povo negro de África foi inspirada em marcos de desumanização. Para **Grosfoguel**, o racismo já era um projeto biopolítico no século XVI, ao contrário do que registrou a arqueologia de **Michel Foucault**.

- Outra manifestação do genocídio/epistemicídio que está na base de uma sociedade colonial é a perseguição a mulheres, que Grosfoguel relata ter acontecido a partir do fim da Idade Média. Na Europa da época, muitas mulheres lideravam conhecimentos ancestrais e essa postura desafiava a aristocracia e conseqüentemente o poder religioso e econômico – a caça às bruxas (elas eram queimadas vivas), o que, para a teórica **Silvia Federici**, foi a face de um projeto econômico de detenção e acumulação de capital.

Sendo assim, há quatro **genocídios/epistemicídios** para iniciar a modernidade: sobre os **povos mulçumanos e judeus em Al-Andaluz**, os **povos indígenas**, **povos negros africanos** e as **mulheres**.

Nessa lógica, quem pensa, logo existe? Ser-humano, homem, branco, ocidental, cristão, detentor de riquezas materiais, cisgênero, supostamente heterossexual, lido como sem deficiência, oriundo dos cinco países mais poderosos (Alemanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália). Percebam que esse é um projeto político identitário. Tudo que escapa é zona do não-ser (como aponta Frantz Fanon) ou exterioridade (como diz Enrique Dussel).

As ciências naturais deram força à ideia de “povos sem biologia humana” e as ciências sociais, de “povos primitivos a serem civilizados”, intensificando o genocídio/epistemicídio. Como exemplo, na Filosofia, **Immanuel Kant**, a partir do sec. XVIII, afirma: o homem racional está no norte da Cordilheira dos Pirineus (que separa a Península Ibérica do restante da Europa). Nessa geoepistemologia, Portugal e Espanha não aparecem.

A **universidade** absorveu e reproduziu bastante esses genocídios/epistemicídios da modernidade. Qual a solução? Vamos continuar pensando?

Para pensar imbricar essa história com o papel da universidade e o trabalho de linguagem nela, vejamos. Em sua instigante e provocativa obra intitulada *Southern Theory*, **Raewyn Connell** (2007) reconstitui as relações entre a ascensão de uma ciência do social em fins do século XIX europeu e o contexto imperialista. Nela, ele afirma que, não por acaso, as ciências sociais emergiram em um momento histórico marcado pela ascensão e consolidação de um modelo de organização social e política que tinha na Europa, em particular na Inglaterra e na França, a quinta-essência da cultuada “civilização” e do que se consolidaria como sendo o Ocidente.

A ciência social conectava os interesses imperialistas europeus com os desejos das elites da parte colonizada do mundo de seguirem o caminho do progresso. O positivismo científico era uma linguagem comum cuja gramática garantia a hegemonia europeia ao mesmo tempo que acenava para o resto do mundo com a promessa de que, algum dia, este se tornaria como a metrópole. Na Europa e na América, a Sociologia e a Antropologia, por exemplo, adquiriram autoridade e reconhecimento dando aura de neutralidade a uma visão de mundo comprometida com os interesses e as alianças entre elites dos dois lados do Atlântico, o que fatos como o fascínio brasileiro e mexicano pelo positivismo comprova. Desse modo, uma aliança cultural e política entre elites de vários continentes adquiria status de ciência.

Este modelo de ciência do social não sobreviveu à Primeira Guerra e às crises que a sucederam. Segundo Connell (2007), é no Entre-Guerras que esse primeiro ensaio de constituição das ciências sociais é substituído por outro, mais poderoso e duradouro, nos Estados Unidos da América. É lá que, por volta da década de 1930, a

Sociologia cria seu mito originário atual e se transforma num discurso político para as elites modernizantes.

Nesse novo cenário, as ciências sociais se tornam especializações profissionais da classe média, associadas às demandas do mercado de trabalho, vinculando pesquisa e práticas político-administrativas – uma sombra que vivemos até hoje. Isso foi possível porque o culto do progresso como meio para chegar ao ideal de civilização europeu cedeu espaço a um culto ao ideário euro-americano de modernidade que se impôs e marcou fortemente a todas as áreas de pesquisa nas humanidades e ciências sociais.

Nesse mesmo contexto, o estudo da periferia do mundo tendeu a ser associado à Antropologia, constituída como expertise autônoma e progressivamente adquirindo um status que buscava distanciá-la dos conhecidos compromissos colonialistas do passado. Seu mantra passa a ser: estudar o Outro é compreender a alteridade e, em alguns contextos, até mesmo protegê-la. Este saber buscou “dá voz ao outro”, em geral falando por ele e se afirmando como a forma autorizada de discurso sobre a alteridade no mundo contemporâneo.

A ciência social se tornou não apenas uma forma mais organizada/institucionalizada de produção de conhecimento, mas também uma prática formadora de subjetividades na universidade sobretudo. E como isso impactou a maneira de pesquisarmos?

Quando pensamos numa pesquisa científica e em sua escrita, em seu letramento científico, que bases temos? Será que essas bases têm relação com toda essa história? Vamos verificar. Começemos a partir da seleção de um problema de pesquisa. Depois iremos para outros aspectos.

E daí? O problema é seu.

Realmente, o problema é mesmo seu.

Vejam só: fazer pesquisa institucionalizada no Brasil é ocupar um lugar bastante privilegiado. De acordo com registro recente da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, no Brasil, mais de 11 milhões de pessoas ainda não sabem ler. Conforme último censo da educação acadêmica em nosso país (em 2019), somente 20% da população têm acesso à

universidade. Nesse cenário, quem é você, pesquisador/a de instituição pública? UMA PESSOA PRIVILEGIADA. É ou não é?

Mas sabemos que esse privilégio não é fruto de sua meritocracia. Até porque, numa nação atravessada por tanto autoritarismo histórico colonial e uma abissal desigualdade de oportunidades, meritocracia é algo tão verdadeiro quanto o coelhinho da Páscoa. Você está onde está por uma série de fatores que fazem delirar as mentes fascistas. Muito provavelmente, foram vários anos seus de desafios. Só você sabe o duro que deu, né? Pois bem, agora que se estabilizou nalgum programa de pesquisa, o que fazer? Seguir aquele mesmo tema da pós-graduação que sua orientadora investigava e você acatou porque precisava da bolsa e queria ter uma experiência a mais no currículo? Colar na tendência dos estudos da área, pesquisando os fenômenos e a corrente teórica que está bombando em todos os congressos internacionais? Fazer aquele trabalho que o cientista fulano de tal desenvolveu em 1995, mas achando que está dando a sua contribuição só porque, em vez de usar os dados que ele usou no texto mimeografado, agora você está abalando por usar textos digitais da internet dos anos 2020?

Essas e outras questões podem rondar a sua cabeça. E vão continuar rondando até que você defina qual o seu **problema de pesquisa**. Não é fácil, mas este é o primeiro passo para começar a pesquisar. Eis que escolher o problema começa por você refletir sobre justamente quem é você, qual a sua história e que contribuições quer dar com essa oportunidade em fazer um trabalho científico numa conjuntura social tão dura como a brasileira. Podemos dizer que você está com a faca e queijo na mão para possibilitar que seu estudo seja ou reprodutor das mazelas de nossa sociedade – e aí você lava as suas mãos – ou colabore para a transformação real de condições da vida de nosso povo. É como o eterno mestre Paulo Freire nos escreveu e falou tanto, né? Não há meio termo. Ou se educa (e se pesquisa) para a manutenção ou para a mudança. De que lado você está?

Podemos dizer que, se você seguir seu desejo genuíno, não é exatamente você quem escolhe o problema de pesquisa. É ele que escolhe você. Vou explicar. O problema de pesquisa é seu, faz parte de sua ideologia; de seu querer no mundo, que se revela na sua postura como cientista. Pense numa pessoa que elege pesquisar

modos de catalogação da fala de um povo indígena que está sendo dizimado e em cuja população só restam 100 falantes de língua nativa. Seja por conveniência de alguém que se inseriu num cômodo grupo de pesquisa (por conformismo de compor este grupo desde a graduação), seja por idealismo de alguém ativista contra o genocídio e glotocídio das culturas indígenas ou seja pela atitude de uma pessoa descendente do próprio povo que pretende investigar, em todas essas possibilidades, a escolha por esse problema não é totalmente deliberada, mas está ancorada na ideologia de quem a fez. Por isso, seu problema de pesquisa É SEU! Vamos assumir?

Ele é seu. E não é nem deve ser pretensiosamente universal. Mas como assim? E as pesquisas não têm de responder a demandas do mundo? Opa! Demanda do mundo? A demanda de uma pesquisa é sempre situada, sempre localizada, mesmo quando não queremos. O seu problema de pesquisa é da sua comunidade, de sua cultura, do seu país, de sua profissão, de seu grupo populacional, porque reflete os seus interesses. E está tudo bem que seja assim. Quanto mais aceitamos que nos envolvemos emocionalmente com nossa pesquisa, mais felizes seremos e mais possibilitaremos ajudar pessoas de nosso campo ao redor, que, por sua vez, em desdobramento – com os resultados da pesquisa – vão poder ajudar outras pessoas mais. Por exemplo – para nos situarmos ainda no campo dos estudos da linguagem – vocês sabem como surgiu a Sociolinguística, importante área da Linguística? Sabem por que hoje conseguimos fazer políticas de várias ordens para respeitar diferentes variedades linguísticas que não são prestigiadas? Vou lhes contar esta história.

William Labov, linguista estadunidense muito sensível à diferença humana, nos anos 1960, recebia várias queixas de professoras da educação infantil da periferia de Nova Iorque, denunciando o baixo desempenho escolar de estudantes negres, latinoamericanos e pobres. Com essas professoras, ele foi investigar o que estava acontecendo e descobriu que o baixo desempenho se dava em função do preconceito que as crianças sofriam por falar um inglês não padrão. A partir daí, Labov foi identificando as variações do inglês e isso fez com que aquelas professoras enxergassem de forma diferente as falas das crianças e mudassem de ponto de vista sobre a maneira como estavam lidando com as variedades linguísticas na sala

de aula. Esse foi o estopim para uma mudança sociolinguística na escola e para Labov sistematizar um campo de pesquisas. De seu universo particular, de sua aldeia, de sua gente... aquelas professoras e o próprio William Labov influenciaram muitas outras pessoas em outros países. É como o efeito borboleta. Conhece?

Não subestime o fato de seu problema ser seu, ser de seu grupo, idiossincrático. Essa é uma premissa decolonial importante. Só posso conhecer os efeitos de uma mudança no resto do mundo se eu conheço a proposta dessa mudança em mim. Tudo parte de mim. É o contrário dos empreendimentos científicos que costumamos ver por aí, que seguem uma lógica típica da modernidade tardia: a homogeneização e a exteriorização dos saberes, como se o conhecimento fosse uma ferramenta para resolver o mundo, e não uma prática que está investida em quem você é. Conhecimento de pesquisa não é sabão em pó, controle remoto ou forno micro-ondas, instrumentos que uma pessoa pode usar e da mesma maneira. Conhecimento é parte de nossa compreensão sobre o mundo e parte de nós também nessa compreensão.

Nosso problema de pesquisa precisa ter a mesma cor de nosso cabelo, a textura de nossa pele. Precisamos ver nele a ranhura de nossas unhas, o cheiro de nosso corpo, o nosso suor e nossos fluidos todos. O problema é nosso sim. Assumamos.

Notas sobre pergunta e hipótese de pesquisa

Quando a gente faz uma pesquisa, nos perguntam: Qual é a sua **pergunta de pesquisa**? Calma! Isso aqui não é um trava-língua. O que quero dizer é que a pergunta sobre a pergunta nada mais é do que saber acerca de que inquietação nos leva a pesquisar.

Uma pesquisa é um exercício de curiosidade. Temos por trás dela uma pergunta, que demonstra nossa dúvida sobre algo. Se ela for uma pesquisa acadêmica, científica, então aí é que precisamos ter clareza da pergunta mesmo. Por quê?

Porque uma pesquisa assim nos responsabiliza diante da sociedade. Se vamos pesquisar algo (seja o que for – do cocô ao raio laser), precisamos ter clareza do que queremos investigar, pois, assim, temos também clareza sobre com o que queremos contribuir. A

equação é simples: Se tivermos consciência sobre o que nos inquieta, saberemos o que queremos descobrir para contribuir com o outro.

A inquietude é a mãe de uma pesquisa. É ela quem nos move a querer saber algo. Mas, numa investigação científica, feita num instituto de pesquisa ou numa universidade – como geralmente vemos no Brasil –, essa inquietude deve ser, ao mesmo tempo, de quem pesquisa e de uma série de pessoas ou grupos a quem pode interessar o mesmo tino curioso que move tal investigação. Isso porque, nessas instituições, ao pesquisarmos, estamos respondendo a demandas sociais. Nossa pergunta, portanto, nunca será apenas de quem estará à frente da pesquisa, de quem a idealizou. Esta pessoa nada mais é do que a canalizadora de uma inquietude social de uma parte ou de toda a população que clama perguntando o que também a pesquisadora pergunta.

Nessa seara, a pergunta, portanto, é sempre social porque ela olha para o problema, que é, por excelência, também social. Quando digo que ela olha, quero afirmar que ela é, nada mais nada menos, que a textualização do que queremos saber sobre o problema. Por exemplo, se o problema é alguma patologia considerada ainda incurável, a pergunta pode ser “como alcançar a cura de tal doença?”. Simples assim, como dizia o slogan daquela operadora telefônica rs.

Podemos fazer mais de uma pergunta ao nosso problema? Claro! Mas aí devemos ter a percepção de que isso demonstra o nosso interesse em descobrir mais de um dado sobre o problema. Para cada pergunta, um mundo de possibilidade de respostas se descortinará. Em casos assim, mostramos que buscamos explorar o problema sob diferentes perspectivas, examinando distintas dimensões dele. Isso acontece com frequência quando o problema é objeto da pesquisa de um grupo de pessoas, sobre a qual cada integrante se debruça para ver uma nuance diferente.

É comum, então, ouvirmos, em aulas sobre pesquisa, que, uma vez selecionando a pergunta de nossa pesquisa, temos de vislumbrar uma possível resposta que encontraremos, pois teríamos subjacente o propósito de encontrar algo – como, no exemplo que eu dei: a cura de uma doença. A resposta à pergunta de uma pesquisa assim se mostraria na forma de algum método, profilaxia, prevenção, medicamento ou qualquer outra coisa que ajude a banir a doença

estudada. Essa suposta resposta geralmente chamamos de **hipótese**.

A pergunta de uma pesquisa e a hipótese dela são quase irmãs gêmeas, andam juntinhas. Mas pode existir pesquisa sem hipótese? Sim. A hipótese é parte das expectativas que nós criamos sobre como “resolver” o problema. E aí eu abro um adendo para dizer que coloco entre aspas a palavra “resolver” porque nem todo problema de pesquisa está ali para ser resolvido. Alguns são sim obstáculos que buscamos solucionar, mas muitos outros são problemas que queremos conhecer melhor ou até otimizar. Por exemplo, quando alguém da Linguística se dedica a descrever recursos de uma língua, faz isso objetivando mapear aquela língua, e não solucionar algo nela. Outro exemplo é: numa pesquisa da Engenharia de Materiais que quer melhorar a durabilidade do produto usado no asfalto das rodovias, o que se busca é a otimização desse produto que já existe, e não simplesmente resolver um obstáculo, por mais que a gente entenda que essa otimização seja uma espécie de solução.

Mas voltando a discutir que a hipótese é nossa expectativa, eu diria que, se não criarmos muitas expectativas (nenhum expectativa não existe!) sobre nossos achados numa pesquisa, podemos deixar de lado a hipótese. Um bom exemplo para ilustrar é o de uma pesquisa cujo problema é a resistência de uma comunidade quilombola secular e que tem como pergunta “quais fatores levam essa comunidade quilombola a resistir por tanto tempo num cenário hostil de desvalorização cultural a sua ancestralidade e cultura?”. Quem desenvolve algo assim pode até pressupor respostas e ter hipótese, mas também pode fazê-lo para desbravar as múltiplas possibilidades do que vai encontrar pela frente, e não prever nada, simplesmente mergulhar na pesquisa, sem muita bússola das expectativas. Não ter hipótese numa pesquisa não é bom nem ruim, é apenas uma possibilidade. Porém, a hipótese é algo muito cultuado nos domínios científicos tradicionais.

Isso acontece porque para a ciência conservadora o papel de quem pesquisa é o de desbravador (e vai aqui o masculino genérico propositalmente) de uma solução. Então, nesse contexto, quem pesquisa deve ser como um Indiana Jones, espécie de bandeirante na floresta escura do problema, apto, a qualquer preço, descobrir o tesouro escondido. Esse/a cientista é guiado/a por uma razão

iluminada e seu faro detetivesco o/a levará ao triunfo da caçada, que será ocupar, extrair, obter o dado que se propôs a pesquisar. Nesta visada, há uma hierarquia de dominação entre quem pesquisa e o problema. As ditas ciências duras e consideradas ciências com “c” maiúsculo procedem muito assim: ramos das ciências da saúde, a biotecnologia, as engenharias, entre outras.

Mas também há aquelas vertentes de pesquisa que sequer programam uma pergunta para seus trabalhos. E aí não se comprometem de jeito nenhum com a hipótese. Afinal não há hipótese sem pergunta. Essa atuação pode acontecer com qualquer ramo científico. É uma espécie de Carolina na janela, que olha a vida passar sem nenhum esboço ou consciência, sem mover-se para revelar sua questão de pesquisa. Isso não significa que alguém que engendre uma pesquisa assim não tenha a curiosidade-mãe de que eu falei, mas quer dizer que não se conscientizou de que pergunta está fazendo em seu estudo. Nesse caso, a negligência com a pergunta (que leva a não ter nem de longe uma hipótese) é uma negligência com a inquietação de um povo – se pensarmos, como eu disse, que toda pesquisa é social. Essa negligência é uma postura ética questionável, pois, se me proponho a pesquisar algo, preciso ter clareza do que pergunto sobre esse algo, principalmente se concebo que essa pergunta é uma forma de textualizar o clamor que não é apenas meu.

Nem Indiana Jones nem Carolina. Bom senso com uma boa farinha não faz mal a ninguém! Que tenhamos honestidade e compromisso com nossas pesquisas, pois daí nasce o primeiro passo para uma verdadeira transformação que podemos fazer por meio da ciência.

E se minha pesquisa não tiver objetivo?

A nossa racionalidade é tética, isto é, herdamos um modo de pensar, que exige de nós sempre o alcance de metas. Essa forma de razão nos chegou com os povos dominantes no Ocidente. Em diferentes culturas pouco conhecidas, nem tudo o que as pessoas fazem tem necessariamente um ponto a ser alcançado fora da própria ação, ou seja, um objetivo.

Objetivo é tudo aquilo para o que miramos no exterior de nós, que ainda não alcançamos, que está fora do nosso alcance por enquanto. Tem aproximação etimológica com as palavras “ejetar” e “conjectuara”, ambas que também apontam para um “fora” de algum lugar.

Quantas coisas fazemos, em nosso dia-a-dia, com o desejo de chegar a algum lugar na exterioridade do que ainda estamos fazendo, com o afã de obter alguma coisa que está fora do processo que vivemos para alcançá-la? Fazemos isso diariamente e somos incentivados a alimentar essa prática. É assim nos universos do trabalho, da nossa formação escolar e acadêmica, bem como na vida social em geral. Pode observar.

Com o avanço do sistema socioeconômico neoliberal nos atravessando simbolicamente e com muita força ao longo dos últimos séculos, essa necessidade de termos objetivo cresce a todo instante. Sabemos que a racionalidade nesse sistema de nada tem de justo e equânime. Sua medida é o lucro dos setores hegemônicos. Trata-se de um *modus operandi* altamente excludente, cujo maior incentivo é a ideologia da meritocracia que nos impulsiona a buscar fora de nós (de preferência num outro que se quer destruir) a nossa suposta realização – a qual nunca é, de fato, plena para quem está na base dos direitos humanos. Nesse contexto, se você reparar, o nosso modo de operação mental para adquirirmos algo se assemelha muito ao esforço que uma empresa faz em ampliar as suas conquistas. Perceba se até os termos não são parecidos: “precisamos ser competentes e produtivos”, “termos estratégias”...

Não por acaso também percebemos a influência dessa lógica na maneira como a ciência, os institutos de pesquisa e as universidades têm tratado a produção de conhecimento, a reflexão filosófica e a construção das técnicas. Esses espaços de saber, avalizados politicamente em nossa sociedade, são cada vez mais utilitários e operacionais, como menciona magnificamente a filósofa brasileira Marilena Chauí em alguns de seus escritos. Eles fazem parte de uma estrutura social maior baseada no lucro financeiro, que, por sua vez, é decorrente de uma história de colonização econômica – perpetrada por culturas europeias – que reforça o objetivo como centro da ação humana.

Como consequência, as pesquisas que desenvolvemos nesses locais trazem o ranço dessa marca, impactando diretamente nossos discursos e nossas ações materiais. Por isso, nem questionamos por que cargas d'água sentimos a necessidade de um objetivo em nossas investigações científicas. Fica parecendo claro que todo estudo a ser desenvolvido precisa alcançar uma realidade tética, final ao trabalho, que não seja ele próprio.

Pode parecer estranho para você ouvir isso, mas o que você vem a fazer num exercício de reflexão e numa prática concreta com um trabalho de pesquisa é já, por si, uma contribuição que ele pode dar à realidade de que trata. Inegavelmente, dimensões da vida social como a Educação, a Saúde o Direito e tantas outras podem ser afetadas diretamente com as descobertas ou com as próprias interrogações que fazemos em pesquisa. Sabemos que políticas públicas, por exemplo, dependem de pesquisas científicas para se realizarem. (1) Quando a Psicopedagogia conclui que fatores estão causando baixa autoestima em crianças na escola; (2) no momento em que a Biologia define quais são as características da extinção de alguns animais; (3) quando pesquisas da Medicina verificam a melhor saída para a imunização de uma população contra uma doença; entre tantas outras experiências, é claro que o Estado pode absolver estes resultados e os reconfigurar em decisões jurídicas para, respectivamente, determinar políticas ao bem-estar na escola, legislar sobre a preservação de determinadas espécies e sancionar a elaboração e distribuição de vacinas.

Contudo, perceba que as pesquisas em si que chegaram a tais resultados descreveram seus objetivos (consonantes ou não às suas conclusões) a despeito de como esses resultados contribuirão realmente. Entre o projeto dessas pesquisas e seus fins se tornarem fatos nas mãos do Estado, muitas águas precisam rolar, e toda enxurrada dessas águas depende, inúmeras vezes, daquela mesma lógica neoliberal que especifica quem são as pessoas ou os grupos populacionais a serem contemplados com o que foi descoberto. Em outras palavras, muitíssimas vezes, para o resultado de nossos estudos se tornarem realidade na vida das pessoas será preciso a mobilização de sistemas poderosíssimos e bastante impenetráveis, os quais só se interessarão por nossas pesquisas se fizermos parte de algum circuito de poder alinhado a eles.

Uma perguntinha básica, então: Quantas pesquisas, na universidade, você conheceu que conseguiram transformar seus resultados em ações efetivas na vida das pessoas?

O que eu chamo de circuito de poder alinhado à estrutura neoliberal consiste em, respectivamente, no caso de nossos exemplos:

(1) ter modelos de sistemas educacionais que tratem a baixa autoestima das crianças no ambiente escolar na medida em que as incentivam a buscar um cuidado de si para se tornarem competitivas dentro da mesma lógica neoliberal que mencionei, tratando a autoestima como um exercício de individualização e habilidade, mais uma vez, para alcançar metas de hierarquização sobre as pessoas;

(2) conduzir formas de manutenção da vida animal em extinção, unicamente com o intuito de evitar o desequilíbrio dos ecossistemas que tem como fim uma preocupação política em preservar a vida humana, afetada, em última instância, pela escala de morte de certas espécies – o que segue um caminho especista típico da racionalidade tética ocidentalista e neoliberal;

(3) propiciar fármacos de imunização como trunfo mercantil a exemplo do que muitos países fazem, utilizando-se do poderio da indústria farmacêutica (o segundo maior commodity do mundo) como meio para o fortalecimento de uma necropolítica bastante engendrada ao longo da história (sob a prática de criar uma doença por falta de equidade social e solucioná-la com a síntese de uma vacina cuja detenção está sob o controle de Estados capitalistas).

Esses casos não nos servem para desanimarmos e pesarmos que os efeitos de nossas pesquisas não podem ser conduzidas sob outro caminho. Não! Eles servem para vermos que, por mais que criemos objetivos idealizados em nossos projetos de pesquisa, se eles são empreendidos por outro padrão de atuação no mundo, já conseguem em si serem potentes o suficiente para impactarem a realidade investigada. Por isso, eu lhe provo a pensar: Que tal se o objetivo de seu trabalho científico for apenas ele EXISTIR?

De acordo com as contingências de uma ciência tão operacional, utilitarista e desumana como essas que presenciamos em nossas universidades e institutos de pesquisa, o que definirá exatamente se seu estudo terá a relevância que procura são os modos de

socialização que você conseguirá exercer com ele. Onde o publicará? Apenas em revistas qualificadas pela Capes – braço de fomento à pesquisa no Brasil bastante tributário à lógica neoliberal? Unicamente por meio de livros vendidos, diversas vezes, por um mercado editorial altamente excludente e difundido apenas entre pares?

Já pensou que sua pesquisa vai ser ela mesma o seu objetivo o quanto mais ela for propaganda entre as pessoas a quem interessam o seu estudo? Se seu trabalho é sobre e para pessoas em situação de rua, é com elas que precisa fazer seu estudo, são elas que você precisa escutar para escrever e montar a execução de sua pesquisa e, por fim, é a elas que você precisa prestar satisfação. Se seu trabalho é sobre e para professoras da educação básica, elas lhe ensinarão as maneiras mais rápidas e eficazes para mediar a aprendizagem sobre a sua pesquisa (afinal fazem isso todos os dias e com muita maestria). Se sua pesquisa é sobre economia solidária e criativa, o que não falta são métodos de abrigar o seu estudo em plataformas emergentes de difusão e altamente acessadas hoje em dia – podcasts, redes sociais digitais, canais de vídeo na web.

Não me refiro aqui a necessariamente abandonar a textualização de objetivos em seu projeto, mas de pensar com criticidade a valia deles. Suas ações de saber podem e – aconselho – devem acontecer nas bordas da racionalidade dos objetivos. Se assim for, você dará facilmente ADEUS a esse plano de fazer de sua pesquisa algo para além do que ela é. Sua investigação em si já tem poder, não precisa esperar por uma exterioridade que, na maior parte das vezes, é objeto de manipulação de um sistema de poder com o qual você não concorda.

Alguns mecanismos decolonias simples do letramento científico

Para ratificar a nossa proposta decolonial, vou tratar de alguns mecanismos decoloniais do letramento científico. Vamos começar com a **autoetnografia**. Conhece?

Você conhece alguém que faz etnografia em pesquisa? Acho que sim. Mas conhece também alguém que faz autoetnografia?

A autoetnografia é método de pesquisa qualitativa que busca compreender um determinado fenômeno vivenciado pela própria pessoa que está pesquisando.

É um método que pode ser usado na investigação e na escrita e tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal de si, a fim de compreender uma vivência cultural particular.

No Brasil, existem muitas pessoas que fazem autoetnografia em pesquisa científica. No semestre passado, fui professor de um estudante de doutorado em Teoria Literária que examina elementos de uma forma de produzir literatura a partir das próprias experiências dele. Um nome muito inspirador para conhecer a autoetnografia, é a cientista **Viviane Vergueiro**, travesti pesquisadora que investigou gênero, no campo da Comunicação, a partir de própria vida, suas agruras pessoais a sua luta num mundo cisnormativo.

E a **citação**? É uma pedra no sapato de muitas pessoas, não é?

Citação é um recurso de menção pelo qual usamos de intertextualidade explícita (em discurso direto, indireto ou indireto livre) para mencionarmos a fala de alguém. A citação é, então, uma ação: a ação de trazer a voz de alguém para o meu texto, corroborando ou não com ela.

Como ação, a citação é um mecanismo que indica que ideologias nos regem e quais são seus efeitos em nós através da própria prática de citar. A citação acadêmica também funciona assim.

O citação acadêmica é regida no Brasil pela ABNT, que nos orienta a indicar, pela chamada, apenas o último sobrenome da pessoa citada. Com esse antropônimo, não damos a conhecer o possível gênero de quem citamos, além disso seguimos uma maneira colonial de ressaltar não o nome, mas o que indica a nossa herança familiar, prática muito aristocrática, ligada a difusão das ascendências sobretudo pelo sobrenome do pai.

Megg Rayara Oliveira, professora travesti feminista da Universidade Federal do Paraná (UFPR), propõe usar o nome completo da referência na primeira citação do texto, justificando que, assim evidenciamos se quem citamos é provavelmente mulher ou homem. Até porque há, no imaginário científico, a ideia que as citações são sempre de homens – não por acaso, já que a ciência é misógina e masculinista. Outro detalhe é que, quando mostramos o nome completo, expomos também o nome do que, na organização

do registro civil como o nosso, no Brasil, é o sobrenome da mãe, geralmente o segundo.

Essa prática de usar o nome completo sugerida por Megg Oliveira é uma ação anticolonial e antipatriarcal se nos opusermos contra a segunda razão que eu apresentei.

Nesse sentido, o uso de nomes completos são bem vindos, mas, como isso pode cansar a leitura – haja vista que num texto acadêmico usamos muitas citações – uma fórmula é escrever o nome completo primeiro e depois retomar não pelo último sobrenome, mas pelo primeiro e pelo último, como também pede a ABNT, ou ainda pelo primeiro apenas.

Sendo assim, uma autora como Megg Rayara, pode aparecer na primeira citação como Megg Rayara Gomes de Oliveira (ou para economizar, pelo menos, Megg Rayara Oliveira) e depois apenas como Megg Rayara ou apenas Megg. Já pensou? Causaria estranhamento – como toda ação decolonial –, mas é uma saída muito relevante.

E você já ouviu falar em **leitura sensível**?

Numa perspectiva de pesquisa que entendemos conforme o que disse antes acerca da participação das pessoas que são sujeitos de nosso estudo, a leitura sensível é um mecanismo interessante para compartilhar autoria.

Nada mais é do que dar a esses sujeitos acesso à enunciação da pesquisa desde o projeto. Pode ser por meio de leitura do próprio projeto, de vídeos sobre ele, de publicações da pesquisa em programas de vídeo, de áudio ou em postagens das redes digitais; de relatórios, apresentações em eventos, publicações científicas, entre outras possibilidades.

Chamamos de leitura sensível porque é justamente por ela que tais sujeitos percebem como estão sendo tratados, quais significações estão sendo tecidas sobre eles etc.

Vou dar outro exemplo para ajudar você.

Se sua pesquisa é sobre mulheres, violências contra as mulheres, mulheridades, alguma característica ou efeito do corpo que é identificado como mulher, mas você, pesquisador, não é mulher, e sim um homem, não hesite! Seu lugar de fala é muito importante como aliado das mulheres, mas sua experiência de gênero é outra. Consulte mulheres, peça leituras sensíveis delas para

a sua pesquisa. Mesmo que seu trabalho seja orientado por uma mulher, cabe saber como outras leem o que você vem investigando. #ficaadica.

Já sobre a **busca de referências...** Quem disse que a busca de referências precisa ser apenas em livros, dissertações de mestrado, teses, documentos oficiais, artigos científicos...?

É claro que esses instrumentos são importantes, mas não são os únicos. Vale a penas pensar que os saberes estão por toda a parte.

Por exemplo, informações de **plataformas livres na internet** também podem ser uma fonte de referência. Vamos pensar no Wikipedia.

Apesar de críticas pertinentes à baixa qualidade de alguns artigos da **Wikipedia**, textos da Wiki são uma maneira de democratização de conhecimento e construção participativa de usuárias. A democratização do conhecimento é algo essencial para a construção de uma sociedade crítica, não é? Toda informação, não importa sua fonte, sejam saberes populares, verbetes da Wikipédia, conversas diversas com as pessoas, processos autobiográficos, merecem ser levadas em conta se auxiliarem nos processos de construção dos saberes. Esta é, inclusive, uma prática fundamental de **decolonização do saber**.

Óbvio que você precisa conferir se a fonte é segura. Existem fake news, existem charlatões da ciência. Sim. Existem. Mas isso não significa que você deve desprezar a história oral de povos que contam maravilhas de testemunhos, que são importantes para uma pesquisa; textos noticiosos de jornais; textos poéticos; entre outras possibilidades de referências.

Outro dia, comentei no Instagram que um caso contado por seu avô pode ser referência de sua pesquisa (imagina o que seu avô não testemunhou como conhecimento empírico durante fases históricas que você só conhece por livros e enciclopédias). Daí um rapaz comentou que não achava justo comparar a história de um avô com um artigo qualificado (para ele, são pesos diferentes).

Eu respondi que não era para desprezarmos os artigos científicos (são importantíssimos e inclusive avaliados entre pares), mas isso não tira a força de uma história contada por uma pessoa, principalmente se você perceber que essa história pode contribuir

para o seu estudo. Ela não precisa ser apenas dado para análise como costumamos pensar, pode ser referência também.

Os critérios para definir uma referência descentrada assim são:

- Reconhecer a pertinência para o seu estudo;
- Atribuir confiabilidade ao que é dito;
- Identificar um valor não prestigiado por instituições de autoridade àquele dado.

Agora outra coisa. Toda pesquisa científica pode ter como **autor/a** uma ou mais pessoas.

Às vezes, a pesquisa tem **orientador**, às vezes não. Mas sempre tem alguém para chamar de **autor**.

Em vários tipos de pesquisa que tratam de indivíduos que são sujeitos sociais, é muito importante que não façamos apenas o movimento de extrair informações sobre eles ao favor da pesquisa. Se assim agirmos, corremos o risco de produzirmos uma **pesquisa extrativista**, mesmo que nós (quem faz a pesquisa) sejamos parte do grupo populacional que pesquisamos.

Por exemplo, eu pesquiso uma linguagem empreendida por pessoas não binárias – ou seja, pessoas que não se reconhecem como homens ou mulheres exclusivamente –, mas eu não sou uma pessoa não binária. Então o que devo fazer? Será que devo apenas extrair informações desse grupo populacional para usar na minha pesquisa?

O que uma pesquisa crítica, decolonial e atendida com o século XXI faz é estabelecer uma relação de **compartilhamento de autoria da pesquisa**, consultando as pessoas de cujas identidades pesquisamos para que elas opinem, comentem, sugiram, falem, programem algo em nossa própria pesquisa, afinal o estudo é sobre elas.

Isso não significa que pessoas das identidades que estamos pesquisando serão responsáveis pelo trabalho. Continuaremos sendo nós as pessoas responsáveis. Entretanto, não podemos mais tratar os sujeitos que pesquisamos como meros informantes, participantes ou colaboradores, porque, ao fim e ao cabo, interessa a essas pessoas o que abordamos sobre elas em nossa investigação.

O que podemos chamar de **compartilhamento de autoria**, nesse caso, é simplesmente ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre o caminho de nossa pesquisa.

- Será que alguém neurotípico, ao falar de pessoas dentro do espectro autista consegue enunciar bem sobre elas na sua pesquisa?

- Quem não é indígena tem tratado os povos ancestrais do Brasil com respeito em estudos científicos e estes se veem representados em tais estudos?

- Pessoas transgênero que são examinadas em pesquisas por pessoas cisgênero vem recebendo que tratamento?

É nesse sentido que conversar com pessoas cujas identidades são o tema de sua pesquisa, para que elas contribuam com o estudo é uma atitude que compartilha autoria também, sob uma ética que não objetifica as identidades investigadas.

Metodologicamente, isso pode acontecer: com conversas espontâneas, entrevistas que sirvam de referências e outras formas, de que falarei mais para frente.

As pesquisas são, em linhas gerais, divididas em pesquisas **qualitativas** e **quantitativas**. Basicamente, as pesquisas qualitativas são aquelas que visam a investigar algo por meio de uma análise para compreender como algo funciona, seus atributos, suas relações, seus valores, sua história etc. Em geral, as pesquisas quantitativas são aquelas que objetivam mensurar a quantidade de algum fenômeno (ocorrência, frequência, prevalência etc.).

Seja para a pesquisa qualitativa, seja para a pesquisa quantitativa, vale a penas pensar no lugar das pessoas cujas identidades investigamos.

Conclusão sem concluir nada

Gostaria de terminar esse capítulo com um trecho transcrito de uma entrevista que **Mia Couto** concedeu à jornalista Fernanda Mena para o programa Café Filosófico – CPFL. Você pode assistir em bit.ly/48D2Wt7 a partir da minutagem 15'20".

Entrevistadora: De que maneira a sua escrita, que é povoada por seres mágicos, feiticeiros, um universo de encantamento, é uma maneira do Mia Couto equilibrar a ciência, que pede um pensamento mais racional com esse lado biólogo? Dá pra dizer que uma coisa é produto da outra nesse sentido de você buscar um equilíbrio de um

pensamento mais racional com uma prosa, uma poesia mais fantástica?

Mia Couto: Sim. Essa condição de fronteira é o que me agrada. [...] Eu vou contar um episódio que me aconteceu. Eu estava a fazer pesquisa no norte de Moçambique. [...] E estávamos à espera do ornitólogo pra identificar os pássaros e, como ele não chegou, disseram “olha, tu és poeta, vai lá”. [...] Naquela altura eu não sabia nada de pássaros. E fui com um velho homem da aldeia que diria o nome na língua local dos pássaros. O primeiro pássaro que eu ouvi, eu perguntei “Ô, homem, esse pássaro aqui que está a cantar?”. Ele disse “Qual pássaro?”. “Esse que está aqui. Não está a ouvir, aqui atrás dessa árvore?”. “Ah, esse pássaro, esse pássaro... Bom, esse pássaro aqui nós não chamamos bem de pássaro, chamamos sapo”.

Entrevistadora: Existe quase uma questão espiritual no seu jeito de enxergar a vida talvez por conta do seu conhecimento da Biologia. Como é que funciona essa dinâmica, coisas que parecem antagônicas – espiritualidade e ciência?

Mia Couto: Eu acho que se tentou, sem muito sucesso, fazer esta distribuição de entendimentos do mundo. Uma visão cósmica, que é a nossa primeira. Em África, no meu país, é completamente dominante. As pessoas pensam em função dessas grandes harmonias, das conjugações etc. A doença é um soltar, de uma desarmonia. E depois uma visão religiosa, e depois uma visão científica, mais racionalista, que foi muito apropriada por um discurso muito seco, muito austero. Eu não gosto de ter só essa relação. A relação com o conhecimento tem que ser mais sensual. Eu não quero ter só um saber, eu quero ter um sabor. Apesar dessa visão mais racionalista, mais científica, ter tentado expulsar, tentado afastar, aquilo que era a visão cósmica, a visão religiosa, não conseguiu. Existe dentro de nós. Nós batemos na madeira. Todos nós fazemos e não sabemos que esse gesto que estamos a fazer tem milhares de anos e, há mil anos atrás, esses que chamamos de animistas faziam o mesmo gesto porque era assim que se despertava os bons espíritos que moravam numa árvore, no tronco de uma árvore. Então, felizmente, ninguém é completamente só uma coisa. Nós estamos misturando. Às vezes, misturando muito mal porque o domínio dessa coisa que a gente chama científica, e não é, é uma visão mais mecânica do mundo, porque, de repente, há uma

tentativa de explicar o mundo à maneira de Descartes, à maneira cartesiana, que é ser o universo como se fosse um [...] em engenhos, engrenagens. E querem explicar um organismo como o nosso dessa maneira.

Repare isso. O que é o saber? É universal? A que serve a ideia de que existe uma maneira padrão de produzir conhecimento? **Grada Kilomba** (2019), feminista negra, nos chama a atenção para isso. Nossa prática de linguagem, nosso letramento acadêmico e científico realiza colonialidade ou decolonialidade. Atentemos a isso. Esse texto não tem fim.

| Referências

CONNELL, Raewyn. O Império e a criação de uma ciência social. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2012, v.2 n.2, pp. Online em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/85>. Acesso em 25/12/2023.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Espirales**. VII Encuentro de Estudios Sociales desde América Latina y el Caribe. Edição Especial. Jan. 2021. p. 174-193.

FREITAS, Altieri Dias de; MORAIS, Jorge Ventura de. O “intelectual” segundo o pensamento decolonial de Walter Dignolo: redescritção e axiologia. **Revista interterritórios**. Recife. v. 05, n. 05, 2019. p. 27-53.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Trad. Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1 jan-abr, 2016. p. 25-49.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. Capítulo 2.

LUGONES, María. Rumo ao feminismo decolonial. **Estudos Feministas**. 22(3), set.-dez. Florianópolis. 935-952. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do conhecimento abissal: das linhas globais a uma ecologia do pensamento. In:_____; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRE OS ORGANIZADORES



PROFA. DRA. GRASSINETE CARIOCA DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA

Fugirei da biodata nestas linhas. Aqui citarei tanto no início quanto no fim, Adélia Prado (1995, p. 11): “[...] o que sinto escrevo. Cumpro a sina”. Sou uma pessoa. Venho de uma mulher forte, uma mãe que lutou sozinha para criar as filhas, como muitas mulheres deste mundo. Sou Mulher. Mãe. Esposa. Amiga. Professora. Companheira. Curiosa. Teimosa. Sou muitas. Gosto de ouvir as pessoas, de aprender e reaprender. De criar e trilhar caminhos. De discutir. De questionar, de conhecer novas pessoas, outros saberes e lugares outros. Afinal, “inauguro linhagens, fundo reinos, dor não é amargura. Mulher é desdobrável. Eu sou.”



PROF. DR. AMILTON JOSÉ FREIRE DE QUEIROZ

Em movimento de errância, nomadismo e diáspora nas entre epistemologias decoloniais, como minha companheira de escrita, adoto as palavras de Márcia Kambeba para tecer meu itinerário de vida, pesquisa e amor à literatura...

“Descobri, mãe, na literatura que a senhora me apresentou, ainda menina, lá na aldeia, a ferramenta necessária de comunicação entre nossa cultura e a cultura da cidade. Temos procurado criar pontes, causar reflexões - com amorosidade, sem agressão, convidando para uma interculturalidade. E quando quero receber um conselho para tomada de decisões importantes escuto a natureza e lá, no silêncio guerreiro, consigo lhe ouvir e ouvir meus ancestrais, porque é preciso silenciar para pensar na solução de frear a máquina da destruição que não pensa no outro, e, sim, no lucro, que não se importa com o Bem Viver, mas com o viver bem” (Kambeba, 2021, p.51)

PROF. DR. ANDRÉ EFFGEN DE AGUIAR

Então, diferente dos meus amigos da lida acadêmica, infelizmente, não dedico muito tempo à leitura literária, sou um cara mais técnico. Daí vem uma grande característica minha: não sou muito poético, sou um homem mais literal. Sutil como um rinoceronte, gosto das verdades e das cartas na mesa. Não dou muitas voltas para falar o que penso, o que por vezes é um defeito, mas em alguns momentos se revela como uma grande qualidade. Para entrar na linha de escrita de Amilton e Grassinete, apesar de pouca leitura, sou fã de Gabriel García Marquez, e, em um de seus livros que mais gosto de ler com meus alunos de espanhol, “El coronel no tiene quien le escriba”, Gabo, em um diálogo entre o coronel e sua esposa, diz assim: “*La ilusión no se come – dijo ella – No se come, pero alimenta – replicó el coronel.*”. Acredito que nesse mundo caótico em que estamos vivendo, com guerras e extermínios, uma colherada de ilusão antes de sair de casa é fundamental para nos ajudar a crer que as coisas vão melhorar. No fundo, o coronel sabia o que estava dizendo.



SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

PROF. DR. ANDRÉ EFFGEN DE AGUIAR



Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, com estágio doutoral na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB - Espanha). Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes - campus Vitória), atuando nos cursos de Letras Português (presencial e ead). É professor permanente do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras - Ifes) e do Mestrado em Ensino de Humanidades (PPGH - Ifes). É pesquisador do Grupo de Pesquisa ELLAE (Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino).

Email: andre.aguiar@ifes.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8710-5363>

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9897295456897064>

PROFA. ME. ANGELA GLAUCIA DA SILVA



Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL/Ufac). Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Membro ativa do Grupo de Estudo Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5545-5060>

E-mail: angelaglaucia053@gmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9965565606775215>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Angela-Glaucia-Da-Silva>

PROF. DR. AMILTON JOSÉ FREIRE DE QUEIROZ



Doutor em Literatura Comparada pela UFRGS, com estágio pós-doutoral pela UFMG. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens. Docente do Colégio de Aplicação da Ufac. É pesquisador do Grupo de Pesquisa ELLAE (Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8892-5435>

Email: amiltqueiroz@hotmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1943867841823471>

PROFA. DRA. BRUNA CAROLINI BARBOSA



Docente do Magistério Superior, com atuação na área de Linguística Aplicada. Licenciada em Letras Português e Inglês, mestra e doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Sua experiência profissional abrange a Educação Básica, nas redes pública e privada, e o Ensino Superior, na rede pública. Pesquisadora do grupo Gecal (Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem), do DIALE (Diálogos Linguísticos e Ensino: Saberes e Práticas) e do ELLAE (Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6454-7270>

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7712449419499963>

E-mail: brunacarolini.barbosa@uel.br

PROFA. DRA. CARLA REGINA SPARANO-TESSER



Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). Filiada ao grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividades do contexto Escolar (PUC/SP) - CnPq. Especialista em Libras e Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa InterTrads (Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais e Vocais). Atua como professora universitária e como Tradutora e intérprete na TV Cultura e em diversos contextos sociais e audiovisuais e produção de vídeos acessíveis para janela de Libras português/Libras.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9852287817286911>

E-mail: carla1sparano@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7823-8965>

PROF. DR. CARLOS GONTIJO ROSA



Doutor em Literatura Portuguesa pela USP. Professor de Teoria de Literatura e Literaturas de Língua Portuguesa na UFAC. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Humanidades e Linguagens (PPEHL-Ufac) e Professor Colaborador Externo do Programa de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa (USP). Pós-doutorando em Literatura Portuguesa (USP). Investigador visitante no CECS da Universidade do Minho (Portugal) e Visiting Researcher no CC Lab da Universidade de Exeter (Reino Unido). Bolsista de Cultura Portuguesa da Fundação Calouste Gulbenkian (Portugal). Líder do Grupo de Estudos do Teatro Ex-Cêntrico (ETEx).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6648-902X>

E-mail: carlos.rosa@ufac.br

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8599805579473553>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Gontijo-Rosa-2>

PROF. DR. ELIAS PAULINO DA CUNHA JÚNIOR



Pós-Doutorando em Educação e Currículo com foco em Educação na América Latina pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", em Cuba. Atualmente é professor pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) no campus Guarulhos. Também é Coordenador-líder Grupo de Estudos em Geografia, História, Antropologia, Sociologia, Filosofia e América Latina (EBGHASF-América Latina). Orienta nas seguintes temáticas: Movimento Político dos Surdos; Políticas Educacionais para Surdos; Antropologia Filosófica Materialista em Perspectiva da Educação de Surdos; História e Historiografia dos Surdos; Linguística em Libras; Transdisciplinaridade e Transversalidade na Educação de Surdos; Identidades, Professores Surdos e Surdos Professores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2349-853X>

E-mail: cunha.junior@unifesp.br / eliasprofessorlibras@gmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8394236490571078>

PROFA. DRA. FERNANDA COELHO LIBERALI



Professora Livre Docente da PUC-SP, no Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, no PEPG em LAEL, no PEPG em Educação; Formep e no PEPG em Educação: Currículo. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa IC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7165-646X>

E-mail: fliberali@puccsp.br

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0046483605366023>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Fernanda-Liberali-2>

PROFA. DRA. FERNANDA RIGHI



Doutora em Espanhol e Português (University of California, Davis). Docente no programa de espanhol e dos programas interdisciplinares de Estudos Latino- Americanos e Estudos de Gênero e Sexualidade (Roger Williams University). Presidente do Women and Gender Studies Caucus no NEMLA (Northeastern Modern Language Association). Pesquisadora/Colaboradora Estrangeira do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino – ELLAE.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0222-0561>

Email: frighi@rwu.edu

PROF. ME. FRANCISCO BARBOSA DE OLIVEIRA NETO



Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL/Ufac). Possui graduação em Letras Portugêses pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor efetivo de Língua Portuguesa. É membro atuante do grupo de estudo Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7194-789X>

E-mail: barbosaneto441@gmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4933899606283293>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Francisco-De-Oliveira-Neto-3>

PROFA. DRA. FRANCISCA DO NASCIMENTO PEREIRA FILHA



Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná/Ufpr (2022). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre/Ufac (2017). É professora do Magistério Superior (Ufac) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre/PPGE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7102-4814>

E-mail: francisca.filha@ufac.br

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5179390414267767>

PROFA. ME. FRANCISCA MAGALHÃES MELO



Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL/Ufac). É graduada em Letras e Ciências Biológicas pela mesma universidade. Com especializações em Informática Educativa pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), em Tecnologia da Informação e Comunicação pela UFAC e em Gestão, Planejamento e Implementação da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro ativa do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE). Contribui significativamente para o avanço da pesquisa educacional, das Tecnologias digitais na Educação e da Linguística Aplicada.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4496-9399>

E-mail: franmeloczs@gmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4907691186259232>

PROFA. DRA. GRASSINETE CARIOCA DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA



Pós-Doutora e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino Humanidades e Linguagens – Ppehl-Ufac, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-Ufac e do Programa de Pós- Graduação em Educação na Amazônia – Educantor. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino – ELLAE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2765-8705>

E-mail: grassinete.albuquerque@ufac.br

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6428710400766119>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/G-Oliveira-6>

PROFA. HELENA SANTOS DO NASCIMENTO



Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Mestre em formação pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Humanidades e Linguagens(PPEHL-Ufac) e bolsista CAPES através do mesmo programa.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0173-7301>

E-mail: helena.nascimento@sou.ufac.br

Curriculum Lattes:<http://lattes.cnpq.br/4280247693146932>

PROF. DR. HENRIQUE RODRIGUES LEROY



Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na área de Linguística Aplicada - Língua Portuguesa Adicional e Materna. Doutor em Letras - Linguagem e Sociedade (UNIOESTE), Mestre em Estudos de Linguagens (CEFET-MG) e Licenciado em Letras (UFMG). Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) e no Mestrado Profissional em Letras (Proletras), ambos na UFMG. Tem trabalhado a partir do diálogo crítico e libertador da Educação Linguística Ampliada com as Ciências Sociais, com a Antropologia das Linguagens e com os Estudos Literários.

E-mail: henriqueleroy25@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2902-1713>

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3180371724022378>

PROFA. HILARY CATERINE FURTADO ARAMBULO



Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL - Ufac) e bolsista CAPES através do mesmo programa. Bolsista do Programa Presídios Leitores do Grupo de investigação, leitura e vida (GIL - Ufac).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1541-2040>

E-mail: hilary.arambulo@sou.ufac.br

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6923093053980324>

PROF. DR. IRAN FERREIRA DE MELO



Doutor em Linguística (USP). Professor de Linguística Queer, Análise Crítica do Discurso e Educação em Direitos Humanos (UFRPE/UFPE). Coordenador do Núcleo de Estudos Queer e Decoloniais (NuQueer). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (Progel-UFRPE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UFPE). Pesquisador do Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso (NEAC-USP). Membro da Rede Nacional de Evidências em Direitos Humanos (ReneDH) do Ministério de Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5260-7267>

E-mail: iranmelo@hotmail.com

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4517549119922498>

PROFA. ME. JAMILE DA COSTA DIAS



Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL/Ufac (2024). Possui especialização em Ensino à Distância 4.0 pela FAEL (2021). Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre (2020). Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal do Acre (2022 - até o presente momento). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE). Atua como professora substituta do curso de Letras Espanhol da Ufac/Campus Floresta.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5942-1406>

E-mail: jamile.dias@ufac.br

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9630813015071303>

PROF. ME. LUCAS WENDELL DE OLIVEIRA BARRETO



Historiador licenciado e Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE), Especialista em Docência e Prática do Ensino em História, pesquisador do Grupo de Pesquisa em Práticas Decoloniais Freireanas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0074-2218>

E-mail: lucaswendellooliver@gmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0218489752465393>

PROFA. DRA. MARIA SALETE PEIXOTO GONÇALVES



Doutora em educação (formação de professores) Unit/SE. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-Ufac. Líder do Grupo de Pesquisa em Práticas Decoloniais Freireanas - Gppdef. Membro ativa do Grupo de Estudo Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE). Coordenadora do Programa institucionalizado de atendimento de meninas e adolescentes de 12 a 20 anos de idade em cumprimento de medidas socioeducativas (pesquisa, extensão e ensino).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0561-7742>

E-mail: maria.goncalves@ufac.br

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6059588338065529>

PROFA. MARIA ADRIANA SOARES DANTAS



Graduada em Pedagogia (Ufac), com especializações em Tecnologia e Saúde de mãos dadas com a Educação: A utilização das TDIC's na promoção de hábito alimentar saudável (FIOCRUZ/RJ); em Planejamento e Gestão Escolar na Educação Básica (IVE) e Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL/Ufac).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4547-5475>

E-mail: adrianajoiro@gmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4974836008792227>

PROFA. ME. PATRÍCIA CINTRA



Doutoranda em Educação Currículo pela Pontifícia e Mestra em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). Especialista em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP) e Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz (ISE SP). Diretora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Bandeirantes/São Paulo e professora no Curso de Pós-Graduação de Alfabetização no Singularidades/São Paulo.

E-mail: patriciacintrasp@gmail.com

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4590798149647755>

PROF. DR. RICARDO FERREIRA SANTOS



Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professor de Língua Brasileira de Sinais do Curso e Coordenador do Curso de Licenciatura em Química do IFSP – Campus Suzano, Participante do grupo de pesquisa: Linguagem, Identidade e Memória (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3794-5131>

E-mail: ricardo.libras@ifsp.edu.br

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3651126983915205>

PROF. DR. VICTOR SANTIAGO SOUSA



Professor adjunto de Inglês e literaturas de expressão inglesa da Universidade Federal do Acre (UFAC). É doutor em Literaturas de Língua Inglesa e mestre em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e graduado em Letras pela PUC-Rio. Assina a primeira tradução das duas versões de *Freshwater: A Comedy* (1923/1935), de Virginia Woolf, para o Português Brasileiro, as quais compõem a tese de doutorado *Freshwater: uma comédia de Virginia Woolf - uma farsa modernista em tradução* (2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6676-4212>

E-mail: victor.santiago@ufac.br

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6234774275104431u>

YNGRIDE FERNANDA MOURA DA SILVA



Graduada do curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Federal do Acre (UFAC), cursando atualmente o 7 (sétimo) período. Foi bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e CNPq através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8417-7375>

E-mail: yngride.silva@sou.ufac.br

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6726855558063174>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Yngride-Silva>



Esta obra apresenta abordagens decoloniais ao ensino de línguas-literaturas-linguagens. Traz reflexões de pesquisadores/as que investigam a intersecção entre línguas-literaturas-linguagens com culturas, poder, educação, censura e vozes marginalizadas. O livro constitui, pois, um território crítico-colaborativo desde o qual são articuladas metodologias de ensino mais inclusivas, suleadoras e transformadoras.