

## “REPETIR-REPETIR ATÉ FICAR DIFERENTE”: PRÁTICAS DESCOLONIAIS EM UM BLOG EDUCACIONAL \*

*(Repetition and change: decolonial practices in an educational blog)*

Branca Falabella Fabrício<sup>1</sup>  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)

### ABSTRACT

Contemporary concepts such as “unthinking” (Santos, 2010), “denaturalizing hegemonic thinking” (Mignolo, 2006), “decolonializing knowledge and power” (Grosfoguel 2011; Santos, 2010; Quijano, 2000), and “disinventing languages” (Makoni and Pennycook, 2007), among others, indicate the many decenterings implied in the expression decolonial turn – which criticizes persistent forms of coloniality in different contexts. The term, besides calling into question the truths and certainties of “modernity”, problematizes the monolingual and monomodal views that frequently underlie our beliefs, perceptions and actions concerning language and its everyday use. This paper explores some of the implications of the decentering metaphor – so much in vogue nowadays – for educational practices and teaching-learning processes in general. To do so it analyses data generated ethnographically in an educational blog. The analytical movement shows that the emergence of critical moments in educational activity may interrupt the reiteration of colonial stereotypes.

**Keywords:** Linguistic education. Decoloniality. Entextualization. Scale.

### RESUMO

Conceitos contemporâneos como “des-pensar” (Santos, 2010), “desnaturalizar o pensamento” (Mignolo, 2006), “descolonizar o saber, o conhecimento e o poder” (Grosfoguel 2011; Santos, 2010; Quijano, 2000), e “desinventar as línguas” (Makoni e Pennycook, 2007), entre outros, sinalizam múltiplos descentramentos captados pela expressão giro decolonial – termo empregado para aludir à crítica a diferentes formas de colonialismo ainda vigentes em diferentes contextos. Vinculado a processos de questionamento de verdades e certezas da “modernidade” em geral, o termo também problematiza a visão monolíngue e monomodal que costuma subjazer a nossas crenças, percepções e ações envolvendo a linguagem e seu funcionamento. Este artigo tem por objetivo refletir pontualmente sobre algumas implicações da metáfora da descentralização – tão em voga nos dias atuais – para práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem em geral em sua relação com práticas linguageiras. A reflexão, encaminhada a partir de dados gerados etnograficamente em um blog educacional, mostra que oportunidades de emergência de momentos críticos educacionais podem interromper a reiteração de estereótipos coloniais.

**Palavras-chave:** Educação linguística. Descolonialidade. Entextualização. Escala.

### DESPENSAR, DESPRATICAR, DESINVENTAR AS NORMAS

Conceitos contemporâneos como “des-pensar” (SANTOS, 2010), “desnaturalizar o pensamento” (MIGNOLO, 2006), “descolonizar o saber, o conhecimento e o poder” (GROSGOUEL 2011; SANTOS, 2010; QUIJANO, 2000), e “desinventar as línguas” (MAKONI;

\*O presente texto também integrará a coleção organizada por Fernando Zolin-Vez, *Linguagens e descolonialidades: arena de embates de sentidos*, vol. 2, a ser publicada pela Pontes Editores.

<sup>1</sup> Professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente investiga trajetórias textuais e circulação de textos em ambientes digitais com foco na fricção de discursos e em processos de repetição-transformação. <branca.falabella@pq.cnpq.br>

PENNYCOOK, 2007), entre outros, sinalizam múltiplos descentramentos captados pela expressão ‘*giro decolonial*’ – empregada por Walter Mignolo (2016) para aludir à crítica a formas de colonialismo ainda vigentes em diferentes contextos. Vinculada a processos de questionamento de verdades e certezas da “modernidade” em geral, a formulação também problematiza a lógica da colonialidade operante, segundo Walter Mignolo (2006, p. 15), em três níveis: “‘colonialidade do poder’ (economia e política); ‘colonialidade do saber’ (posicionamento epistêmico-filosófico-científico e visão da relação entre línguas e conhecimento); e, ‘colonialidade do ser’ (subjetividade e controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros)”. Sem perder do horizonte esse quadro amplo, minha proposta de trabalho é refletir pontualmente sobre algumas implicações da metáfora da descentralização (PENNYCOOK, 2012) – tão em voga nos dias atuais – para práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem em geral em sua relação com práticas languageiras.

A ideia de negação sugerida pelo prefixo *des-* sugere, grosso modo, oposição a verdades, certezas e padrões de normalidade produzidos pela chamada modernidade-colonial. Em relação à ideia de língua/linguagem, ela coloca em xeque a visão monolíngue, monomodal e representacional que, com frequência, sustenta crenças, percepções e ações quanto a processos de produção de sentido. Por outro lado, considerando-se práticas de ensino-aprendizagem, a noção de antagonismo se materializa na problematização do credo da transmissão do conhecimento e do panoptismo convencionalizado. Uma perspectiva descolonial nos convidaria, assim, a “despraticar as normas” (formulação que tomo emprestada do poeta pantaneiro Manoel de Barros) linguísticas e educacionais. Mas que normas exatamente deveriam ser “desfeitas”? Por quê? Como? O que colocar no lugar da norma aniquilada? O conjunto de autores acima mencionados oferecem um norte para a articulação de possíveis respostas. De acordo com eles, desfazer não significa simplesmente destruir; pelo contrário, implica desfazer e refazer em um mesmo gesto, caracterizando um desconstruir-recriar simultâneo, sempre em progresso.

Para desenvolver tal argumento, despratico algumas convenções da escrita acadêmica, infringindo-as de duas formas: explorando analiticamente os dados de minha pesquisa sem apresentar, logo de início, o arcabouço teórico-analítico orientador de minhas considerações; e, empregando nomenclatura conceitual sem discussão formal prévia, confiando em seus efeitos performativos na criação de entendimento sobre como me aproprio de noções de texto, contexto, língua, linguagem e escala. Ao longo do trabalho, entretanto, procurarei, na medida do possível, atar fios soltos, fazer remendos e projetar algum tipo de liame.

Sem mais paliativos, passo, então, a recontextualizar uma cena educacional, com base nos dados gerados em minha pesquisa atual<sup>2</sup>, desenvolvida na Escola Almirante<sup>3</sup> – uma instituição educacional militar localizada em um centro urbano de grande concentração populacional na região sudeste do Brasil. Como observadora não-participante, acompanhei uma professora de História em sua interação com quatro grupos de aluno/as do primeiro ano do ensino médio em um blog produzido cooperativamente por ela e por mim, com vistas a ampliar o espaço das discussões desenvolvidas em sala de aula. O enquadre de fórum de debate é sinalizado logo na apresentação do ambiente digital:

**Imagem 1** – Primeira página de blog educacional



Fonte: Blog educacional.

A motivação principal para a produção do website e do material nele presente era o histórico de racismo e homofobia da instituição, cuja persistência a professora buscava abordar pedagogicamente em sua prática educacional. No blog, tal ação se concretizava na integração ao currículo oficial de tarefas reflexivas que levassem o/as interactantes a explorar temas sociais importantes e produzir articulações entre “a História de ontem e a História em construção no aqui e agora”. Esse objetivo promoveu “encontros digitais” qualitativamente diferenciados que, de muitos modos, romperam com expectativas normativas forjadas por uma colonialidade persistente na arena educacional. No que se segue, utilizo um momento específico dessas “reuniões” para explorar algumas facetas da colonialidade persistente e possibilidades de perturbá-la.

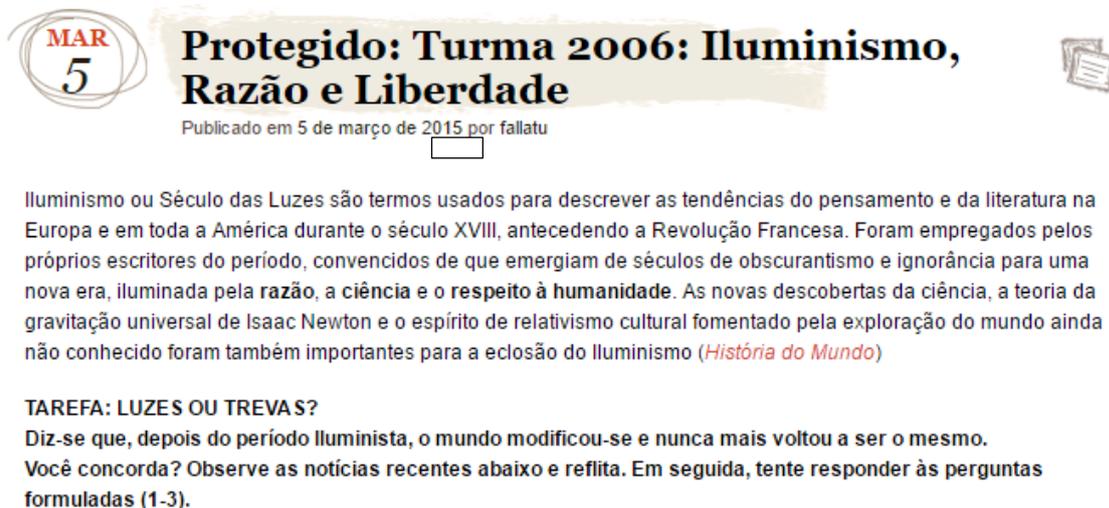
<sup>2</sup> Agradeço ao CNPq pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa, intitulada “O virtual em contextos de letramentos escolares: trajetórias de socialização e performances semiótico-identitárias (CNPq - 302989/2013-7). A pesquisa envolve trabalho etnográfico realizado em uma escola de nível fundamental e médio, na região sudeste do Brasil, ao longo de 2014-2015.

<sup>3</sup> Para preservar a anonimidade dos participantes, os nomes utilizados para qualificar a instituição educacional e seus integrantes são fictícios. Pela mesma razão, e pelo fato do acesso ao espaço digital ser restrito ao grupo de aluno/as focalizado, o nome do blog foi omitido.

## 1. LINGUAGEM-EM-MOVIMENTO E DISCURSOS “FORA DO LUGAR”

A interação online aqui reconstruída foi motivada pela primeira tarefa proposta às turmas<sup>4</sup> no ambiente virtual acima referido, intitulada “Iluminismo, razão e liberdade”, postada em 5 de março de 2015. Seu enunciado continha as seguintes orientações:

**Imagem 2** – Tarefa inaugural em blog educacional



**MAR 5**

### Protegido: Turma 2006: Iluminismo, Razão e Liberdade

Publicado em 5 de março de 2015 por fallatu

Iluminismo ou Século das Luzes são termos usados para descrever as tendências do pensamento e da literatura na Europa e em toda a América durante o século XVIII, antecedendo a Revolução Francesa. Foram empregados pelos próprios escritores do período, convencidos de que emergiam de séculos de obscurantismo e ignorância para uma nova era, iluminada pela **razão**, a **ciência** e o **respeito à humanidade**. As novas descobertas da ciência, a teoria da gravitação universal de Isaac Newton e o espírito de relativismo cultural fomentado pela exploração do mundo ainda não conhecido foram também importantes para a eclosão do Iluminismo (*História do Mundo*)

**TAREFA: LUZES OU TREVAS?**  
Diz-se que, depois do período Iluminista, o mundo modificou-se e nunca mais voltou a ser o mesmo. Você concorda? Observe as notícias recentes abaixo e reflita. Em seguida, tente responder às perguntas formuladas (1-3).

Fonte: Blog educacional.

Depois dessas orientações, havia um conjunto de 12 manchetes de notícias veiculadas por variados canais de informação (*GI, O Globo, News online, UOL Notícias e Veja*, entre outros), tratando de diferentes questões sociais, como, por exemplo, racismo no futebol brasileiro, pacientes abandonados nos corredores de hospitais públicos, escolas funcionando em condições precárias, crimes contra animais, terrorismo, reconhecimento da união homoafetiva pelo Supremo Tribunal Federal etc. Após esses textos, havia três perguntas encorajando um posicionamento por parte do/a leitor/a, como detalhado na Imagem 3:

**Imagem 3** – Perguntas orientadoras de proposta de reflexão em blog educacional

---

#### ACABOU DE LER? ENTÃO POSTE UM COMENTÁRIO

1. Qual das notícias acima mais te tocou? Por quê?
2. A notícia que você escolheu se aproxima ou se afasta dos ideais Iluministas? Justifique sua resposta.
3. Que outro exemplo você poderia acrescentar para compreendermos o debate iluminista no mundo contemporâneo?

Fonte: Blog educacional.

---

<sup>4</sup> A mesma tarefa foi proposta aos quatro grupos que interagem em áreas específicas do blog. Cada turma tinha uma senha específica de acesso a sua área no blog.

Em uma das turmas, na qual concentrarei meu foco de interesse para propósitos do presente artigo, a tarefa gerou 64 comentários entre os quais uma sequência de posts específicos – captados nas Imagens 4 a 9 abaixo – centrou-se na notícia “Casal de homossexuais espancado por cerca de 15 homens dentro de um vagão do metrô de São Paulo”. Tal conjunto de contribuições (envolvendo comentários, sugestões de links e post de imagens, textos e vídeos), embora nem sempre articulasse diretamente a notícia ao Iluminismo (como pedia o enunciado da tarefa), terminou por envolver o/as participantes em um tipo de conversa, a qual exploro, brevemente, pelas lentes da tensão colonialidade-descolonialidade.

Na Imagem 4 (que tomo como “início” da interação), Gina entextualiza a “notícia” projetando uma posição de indignação em relação ao “preconceito das pessoas” e sublinhando a ideia de respeito como forma de resistência. Na mesma postagem, ela também compartilha, como exemplo, uma experiência de exclusão e violência vivenciada por uma amiga.

#### Imagem 4 – Interação em um blog educacional – sequência 1

Gina em 12 de março de 2015 às 22:45 disse:

a noticia que mais me tocou foi um casal de homossexuais serem espancados por cerca de 15 homens ,essa noticia me deixou indignada com o tamanho do preconceito das pessoas de hj em dia ,as pessoaa tem o direito de escolher oque quer ser ,e acho que os outros deve respeitar suas escolhas (...)

O exemplo que eu posso citar foi o que aconteceu com uma amiga minha ,ela nao tinha amigos ,era zuada ,era izolada pelo simples fato dela ter aids ,todos ficavam com medo de se aproximar e alem disso ofendia ela.

○ Liz em 23 de março de 2015 às 22:54 disse:

A intolerância contra as pessoas escreveu páginas de nossa história que chegam a dar uma dor no fundo dos olhos quando são lidas. Sejam elas prostitutas, leprosos, loucos, negros e homossexuais foram vítimas das incompreensões de outros e sofrem na pele as marcas desse ressentimentos, preconceitos que são vividos desde de muito tempo até hoje (...).

Fonte: Blog educacional.

O post de Gina recebe um comentário de Liz, que é, na verdade, a entextualização de um excerto de um texto acadêmico<sup>5</sup>, que ela encontra na internet. Ao justapô-lo à contribuição de Gina, a jovem agrega à ideia de preconceito as noções de intolerância, dor e sofrimento, estendendo-as a outras categorias sociais marginalizadas (“prostitutas, leprosos, loucos, negros e homossexuais”).

Na sequência (Imagem 5), a noção de respeito reaparece na postagem de Joice, entextualizada como estratégia de aceitação da diferença. Ao movimentar-se entre escalas espaço-temporais entrelaçadas (trans-local, local e pessoal), a participante projeta uma variedade de

<sup>5</sup> Oliveira, W. V. Intolerância étnica e racial: o pensamento eugenista no Brasil e o ideal de “purificação” das raças. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, n. 36/37 ,ano 20, p. 75-82, 2007.

tempos-espacos: o tempo-espaco do ideário Iluminista; o tempo-espaco de suas aulas de História na escola; o tempo-espaco de uma outra matéria jornalística; e, o tempo-espaco da notícia presente na tarefa. Observemos:

### **Imagem 5** – Interação em um blog educacional – sequência 2

Joice em 12 de março de 2015 às 23:41 disse:

(...) eu fiquei realmente pasma foi a dos homossexuais, agredidos .. Não sei explicar por que , mas esse tipo de coisa , sempre mexe cmg .. como as pessoas não enxergam , não tem consciência, de que aquele indivíduo, é semelhante a ele , não consigo entender .. Acho que me chamou mais atenção, é as pessoas ainda não entenderam de vivem no século 21 , que as coisas mudara, que o normal , agr está diferente, e as pessoas , não conseguem aceitar o diferente, na sociedade(...) a tal noticia se afasta e se aproxima do iluminismo.. se aproxima , poq o que os homossexuais procuram é extamente isso , que as pessoas usem a razão, para ver que eles são seres humanos normais , igualdade e mais repeito .. mas concordo tbm , que se afasta , pois os homens que fizeram essa barbaridade, não usam a razão e mt menos possuem respeito pelo próximo.Como eu disse na aula de hoje , o menino que levou uma surra, apenas por ter pais , homossexuais. E em nossa escola tbm , teve um caso , não vivenciei, mas as meninas da sala, contaram.. Do menino que se assumiu como homossexual e o pai o fez sair da escola, por achar que a escola o influenciava ..

Fonte: Blog educacional.

A construção multidimensional acima caracteriza, de forma bastante ampla, a má organização para a diferença “na sociedade” como atos de “barbaridade”, violência e des-razão. Embora Joice essencialize a razão iluminista delineando-a como prática salvadora, sua entextualização desarticula, em algum nível, a ideia de normalidade, ao incluir nessa categoria “os homossexuais”, seres abjetos segundo perspectivas coloniais. Tal movimento têm continuidade nas contribuições de Ema e Nena que, ao agregarem novas nuances de significado à ideia de respeito, reconstroem o exemplo de Joice sobre “o menino que levou uma surra, apenas por ter pais, homossexuais” (Imagem 6).

### **Imagem 6** – Interação em um blog educacional – sequência 3

Ema em 20 de março de 2015 às 0:28 disse:

“Morre menino espancado em escola por ser filho de casal gay” link da

notícia:<http://gazetaweb.globo.com/noticia.php?c=390185&e=17>

O caso desse menino é um outro exemplo, que me chamou muita atenção. Onde será que esse mundo irá parar?

Quando as pessoas vão ter respeito uns pelos outros? Quando vão aceitar as escolhas dos outros ? Enquanto as pessoas não tiverem respeito pela humanidade, não respeitarem a opinião das pessoas, cada vez mais nos afastaremos dos ideais iluministas.

○ Nena em 26 de março de 2015 às 21:32 disse:

Eu acho um absurdo,uma pessoas morrer por não ser tradicional ou por ter pais que não são tradicionais...essas pessoas tem que entender que não temos direito que tira a vida de ninguém e muito menos educar sua escolhas,a bíblia mesmo fala que podemos fazer nossas escolhas.

Então quem são essas pessoas que acha que pode DECIDIR nossas vida.

Fonte: Blog educacional.

Ema, tendo rastreado a matéria citada por Joice na web, disponibiliza o link da notícia para o grupo. Além de replicar os conceitos de respeito e aceitação empregados por Joice, ela os amplia

para o tempo-espaço da “humanidade”. Respondendo diretamente à colega, Nena se posiciona em concordância com ela, invocando um tempo-espaço bíblico e predicando o referente “respeito” como acatamento das escolhas e opiniões das pessoas. Ao fazê-lo, recorre a uma escala pessoal, ressemiotizando o discurso religioso autoritário e trazendo a autoridade para o campo das preferências individuais.

Naiara dá prosseguimento à conversa relocalizando vários aspectos presentes nas contribuições anteriores. Mesmo de forma indireta, ela recontextualiza as questões do “respeito à humanidade”, da razão iluminista e da religião, associando-as à questão racial já colocada por Liz (cf. Imagem 4 acima). Na construção de sua argumentação, ela insere um link para um vídeo no Youtube cujo tema é um experimento sobre racismo realizado na Lituânia em 2015, que, na época, viralizou na Internet. O vídeo mostra como pessoas reagem quando têm que traduzir para um jovem negro uma mensagem racista escrita em lituano. A produção é transmodal e transidiomática, pois inclui vários signos (imagens, cores, textos escritos, falados etc.) e idiomas: o lituanês que aparece nas referências locais (como créditos do filme, cartazes do cenário, e legendas eletrônicas), o inglês falado pelos interactantes, e as legendas em português para o público brasileiro (sobrepostas às legendas em lituano, como mostra a Imagem 7). Observemos:

#### Imagem 7 – Interação em um blog educacional – sequência 4

Naiara Oliveira em 21 de março de 2015 às 17:35 disse:



Acredito que o assunto abordado no vídeo se relaciona com os ideais iluministas porque os mesmos defendem a igualdade, fraternidade e o respeito à humanidade (características contrárias ao racismo). O racismo nada mais é do que um julgamento completamente errôneo sobre a natureza humana, um pensamento irracional e que demonstra clara ignorância. Levando em consideração que o iluminismo também defende a racionalidade e o conhecimento, a pessoa que pratica o racismo pode ser considerada completamente ignorante ou simplesmente ter feito a escolha de ser tola e ignorar o que é óbvio: todos nós somos iguais, independente de raça, religião e afins..

Fonte: Blog educacional.

Naiara qualifica como “ignorância” o desconhecimento dos ideias iluministas e, recorrendo a uma escala universal, situa o racismo como “pensamento errôneo”, “irracional” e, portanto, “ignorante” da condição de humanidade que nos une “independente de raça, religião e afins..”. Os recursos semióticos “afins” e “..”, com valor de “etc.”, apontam para outros agrupamentos subalternizados e parecem influenciar o post de Ana, logo a seguir (Imagem 8) contendo uma imagem retirada da Internet.

O novo texto multissemiótico (articulando signos linguísticos e não linguísticos) indexa diferentes categorias identitárias, construindo um mosaico interseccional de religião (evangélico / espírita / católico / kardecista / budista), sexualidade (homossexual / heterossexual), etnia (oriental / nordestino / índio), raça (negro / branco) e classe social (rico / pobre). A composição sugere um enquadre didático, de “lição contra a ignorância”, por assim dizer, sinalizado de múltiplos modos: pela orientação “Observe”; pela repetição de um mesmo signo (um corpo humano masculino); pela repetição de adjetivos nas legendas; pela descontextualização das imagens; e, pela pergunta “Entendeu, agora????”, enfatizada pelo uso de quatro pontos de interrogação.

**Imagem 8** – Interação em um blog educacional – sequência 5

Ana em 24 de março de 2015 às 19:42



Fonte: Blog educacional.

Embora as diferenças de gênero não figurem no esquema, o que projeta uma perspectiva androcêntrica, os recursos utilizados reconceitualizam a ideia de “respeito” em uma escala ampla e universalizante, privilegiando a categoria “humano”, mesmo que esta ainda esteja ligada ao universo masculino. Nessa recontextualização a reflexão e o conhecimento aparecem como estratégias de combate ao preconceito contra as diferenças – “ponto disparador” da conversa “iniciada” na sequência 1 (imagem 4).

As escalas universalizante e didática, associadas à ideia de justificativa irrefutável, construídas por duas formulações encadeadas (o imperativo “observe” e a interrogativa “Entendeu, agora????”), poderiam sinalizar um final conclusivo da conversa. Entretanto, Joana (Imagem 9), em um momento confessional inesperado, dá prosseguimento ao debate com uma performance narrativa.

### Imagem 9 – Interação em um blog educacional – sequência 6

Joana em 28 de março de 2015 às 23:45 disse:

vou contar uma historia para vocês tenho um tio q ele era homem agora e mulher, minha família não aceitava muito bem essa historia por falta de ser de uma família tradicional do inteiro de pernambuco meu avô não aceitava minha tia e (tia ta pessoal ela não gosta quando chamo ela de ele) pq ela era diferente dos outro não tratava ela bem essas coisas q você sabe muito bem, meu vô nem olha na cara dela. Ela se descobriu que era “diferente” depois de uma festa q tinha sempre no sitio onde ela mora, meus tios e minha mãe e minha avó aceiram bem o problema de tudo era meu vô ,ao 17 anos minha tia saiu de casa foi mora em são paulo ,passou muita dificuldade morou nas rua durantes 1 ano mais ela tinha um objetivo na vida dela. 1 ano Deus sabe faz as coisa apresentou uma pessoa muito importante na vida dela, depois de 10 anos morando juntos ele deu 2 presentes para ela q ia mudar sua vida para sempre saber oque era a tao sonhada cirurgia para mudar de sexo e ainda a mais linda foi 3 filhos 2 meninas e 1 menino q hj são tudo para nossa família hj ela e dona de 3 empresas e e muito feliz hj seus filhos estão com 3 anos de idade são as coisas mais linda. sabe oq aconteceu com meu

vô ele caiu de casa e minha vô não tinha forza para cuida dele sozinha meu pai não podia pq trabalhava muito e viajava tb meus outros tios nem tava ai para ele minha tia saiu de são paulo e foi morra em pernambuco só para cuida dele deixo tudo na mão do marido e levou as 3 crianças para mora la, graça a deus q ele ta bom e hj ele morra com ela e ele e muito grato por ela hj. o preconceito começa em casa essa e um pouco da historia da tia [REDACTED]

Fonte: Blog educacional.

Operando segundo uma escala pessoal, a narrativa produzida por Joana, articula discursos, corpos históricos e espaços (SCOLLON; SCOLLON, 2004) “fora do lugar” segundo a ordem do discurso educacional produtora da episteme que regula ações e práticas corpóreo-discursivas pedagógicas, como currículo e seleção de conteúdos, por exemplo. O tema da transgeneridade, o exemplo de um tio que se submete à cirurgia de redesignação de sexo, a avaliação positiva dessa experiência e a ratificação da nova identidade da “tia --” desconcertam as conhecidas matrizes binárias de gênero e sexualidade que banem do currículo escolar oficial corpos e subjetividades considerados “anormais” ou “desviantes”.

É digno de nota, que a excepcionalidade dos discursos que Joana faz circular é gerada em meio a uma série de outras contribuições, também inesperadas, sobre preconceito racial, étnico e religioso e sobre a má organização para a diferença do “outro”. Em seu conjunto, elas forjam um “território labiríntico” – termo utilizado pela professora da turma na avaliação da interação dos participantes – que propicia possibilidades de ação educacional, afastadas de rotinas retóricas, interacionais, pedagógicas e metodológicas “esperadas”, porque conhecidas e habitualizadas pela sua repetição, como, por exemplo: controle da agenda tópica exclusivamente pelo/a professor/a;

interação desenvolvida pela sequência I-R-A (iniciação, resposta, avaliação) segundo a qual mestres perguntam e avaliam - estudantes respondem; transmissão-reprodução de conteúdo; e, foco no produto da aprendizagem.

Assim, dentro das restrições do ambiente institucional, os enquadramentos padronizados da organização interacional, os níveis de assimetria, os papéis de autoridade e mecanismos de vigilância, os sistemas de hierarquização e visibilidade, as possibilidades de “conversar”, e a agenda tópica educacional podem ser renegociadas, gerando não apenas condições para a realização de atividade reflexiva, mas também, para posicionamentos em favor da multiplicidade de modos de vida. As propostas de fricção do currículo oficial de História (a questão do Iluminismo, no caso em questão) e de sua entextualização problematizadora (na tarefa postada no blog) propiciaram negociações no aqui-e-agora do encontro digital focalizado que são indicadoras de experiência significativa de *resistência crítica* (PENNYCOOK, 2012) à colonialidades ainda compondo nosso repertório social e institucional (tema da discussão a seguir). Estas precisam ser colocadas sob escrutínio reflexivo, pois, como bem nos alerta Santos (2010, p. 8) “o fim do colonialismo político não significou o fim do colonialismo nas mentalidades e subjetividades, na cultura e na epistemologia. Pelo contrário, continuou reproduzindo-se”. Tal posição é partilhada por vários pensadores descoloniais.

## **2. DES-PENSAR A COLONIALIDADE PARA PODER PENSAR A DESCOLONIALIDADE**

A dificuldade em imaginar uma alternativa ao colonialismo reside na ampla “gramática social” dele derivada, que, se espraiando em todas as direções, atravessa as sociabilidades, os espaços públicos e os espaços privados (SANTOS, 2010, p.14-15). Dela fazem parte práticas de divisão e classificação de coisas, pessoas e fenômenos que, capturadas por uma lógica dicotômica, pensam o mundo e a existência de modo binário, sem nuances, aprisionando-os em categorizações totalizantes – norte/sul, desenvolvido/subdesenvolvido, produtivo/improdutivo, racional/irracional, natureza/cultura, preto/branco, heterossexual/homossexual etc., em escalas bem sedimentadas e previamente definidas. Os pares opostos embutem a hierarquização de seus termos e sua valoração segundo um escalonamento dual que, atribuindo positividade, normalidade e visibilidade ao primeiro, denigre e despreza o segundo. É essa episteme simplificadora que, assentada na classificação social e naturalização de diferenciações e hierarquias, configura a colonialidade do saber-poder.

Produzida, a princípio, na suposição da existência de superioridade e inferioridade racial (de base biológica) – na verdade um modo de legitimar as relações de dominação entre o conquistador

européu e conquistados – a dicotomia projetada expandiu sua potência classificatória em todas as direções, tomando o universal, o natural e o progresso como escalas dominantes (SANTOS, 2010; QUIJANO, 2000) na proclamação da subalternidade, esterilidade, anormalidade e subdesenvolvimento do “outro” não-europeu. A classificação racial, seguida da sexual, foram as taxonomias que um capitalismo “branco e heterossexual” reconstruiu com maior profundidade (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2006; GROSVOGUEL, 2011a, 2011b), mas a prática de divisão da experiência social em dois territórios com demarcações precisas – de um lado os visíveis, inteligíveis e úteis; do outro os invisíveis, ininteligíveis, esquecidos ou perigosos (Santos, 2010) – tornou-se de tal forma abrangente que não conseguimos pensar o mundo por outras lentes (sobretudo as raciais e sexuais), fora da mecânica escalar catalogadora que determina “o lugar apropriado ou merecido” de coisas e indivíduos.

Designado “pensamento abismal” por Boaventura de Sousa Santos (2010), tal *modus vivendi* rotulador e organizador da vida social produziu fossos entre sujeitos, corpos, territórios, línguas, e saberes, sob a autoridade epistêmica das ciências em desenvolvimento na época, como antropologia, medicina, psiquiatria e linguística. Na tradição ocidental eurocentrada, atrelada ao colonialismo fundante e renitente, qualquer conhecimento chancelado como científico é alçado ao status de verdade objetiva, totalizadora e incontestável, de forma que imaginar uma alternativa descolonial é tarefa complexa. Demanda, de acordo com os autores aqui reunidos, distanciamento teórico-epistemológico da tradição moderno-colonial-ocidental simplificadora da multiplicidade que – dentro um sistema de saber-poder abrangente – operacionaliza uma série de binarismos estereotipados (entre os quais raça e sexualidade constituem referências centrais). Advertem, entretanto, que uma virada descolonial não se calca simplesmente na destruição ou rejeição apressada e ingênua de construções sociohistóricas solidificadas pela repetição. Pelo contrário, significa conhecê-las, reconhecer seus efeitos concretos e embrenhar-se na seguinte dinâmica: ter clareza do “não-mais” (o que se repete, mas que se quer deixar para trás) e investir no “não-ainda”, i.e. no nível emergente, incerto, e imprevisível do presente e do futuro, plenos de possibilidades plurais. Segundo Sousa Santos (2010, p. 25), “o futuro se inscreve no presente e o dilata” e é essa possibilidade de ampliação do tempo atual que caracterizaria a empreitada descolonial, sem a qual, não se consegue des-pensar a colonialidade.

No que se segue, gostaria de argumentar, na companhia de teorização contemporânea sobre linguagem e discurso, de que são práticas linguageiras como as que as blogueiras da Escola Almirante desenvolveram que podem abalar a performatividade branca-heterocapitalista, imaginar novos repertórios e práticas de significação, e orientar a construção de um “não-ainda” descolonial.

### 3. PRÁTICAS LINGUAJEIRAS E O “NÃO-AINDA”

Um exemplo eloquente do dispositivo de secessão acima discutido é a formulação herderiana<sup>6</sup>, no séc. XVIII, “uma nação, um povo, uma língua” que dá sustentação à invenção das chamadas nações, línguas e culturas modernas, codificadas como entidades autônomas, autocontidas, cujas propriedades essenciais garantem coerência interna, hegemonia e coesão (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; BAUMAN; BRIGGS, 2003). Diferentes autore/as nas Humanidades em geral atestam a faceta discursivo-semiótica (BLOMMAERT, 2010; BAUMAN; BRIGGS, 2003, por exemplo) dessa construção e a falácia da relação icônica projetada pela tríade nacionalidade, língua materna e identidade cultural. Em razão desta última, sinalizam a urgência do questionamento da ideia de linguagem como instrumento de referência / representação de fatos sociais e naturais de um real pré-configurado. Essa compreensão que reduz a linguagem a um papel mediacional entre o mundo “interno” da percepção individual e o mundo da realidade externa encadeia um conjunto de crenças entrelaçadas cujos fios sustentam uns aos outros, formando nós difíceis de desatar. Entre essas convicções, podemos citar o credo no monolinguismo, na circulação diádica, na transmissão-recepção, na codificação-decodificação linear de significados, na sistematização regulada, na objetividade, na clareza, na precisão, na estabilidade e na purificação subjacentes a processos comunicativos – crenças formadoras de uma percepção de língua/linguagem, cuja insensibilidade histórica e contextual as constituem como operações exclusivamente mentais, cognitivas, descorporificadas e apartadas da sociedade.

Já explorei em outros textos a crítica ao legado referencialista e representacional (cf. FABRÍCIO, 2011, 2016). Ele “superaria as contingências, imprevisibilidades, desgastes, e contratempos do mundo exterior e, assim abrigado e protegido de possíveis ‘contaminações’ ou ‘ruídos’, garantiria a apreensão e transmissão acuradas da realidade” (FABRÍCIO, 2016, p.133). Dele decorrem também os rótulos identitários, estereótipos generalizantes, clichês dualistas, classificações hierárquicas, padrões de norma e desvio. Neste artigo, gostaria de enfatizar a inadequação desse modelo que está na base da modernidade colonial e de sua confiança arraigada em ideias como “pureza linguística, comunidades coesas, sujeitos essencializados e superioridade racial e cultural” (p.134) – certezas constituidoras de uma ideologia linguística em cujo âmago repousa intacta uma visão representacional de língua / linguagem. É ela que precisa ser desinventada, questionada, re-imaginada e reconstruída, sempre lembrando, como nos alertam

---

<sup>6</sup> O filósofo alemão Johann Gottfried Herder é frequentemente associado ao desenvolvimento do conceito de nação ao final do século XVIII e início do XIX. Atribuindo grande importância às ideias de nacionalismo e patriotismo, via na tríade nação-povo-língua estratégias centrais de unificação e purificação territorial.

Makoni e Pennycook (2007), da realidade e materialidade dos resultados e efeitos da invenção “línguas naturais”. Por quê?, poderíamos perguntar.

Por um lado, é possível encontrar justificativa retornando ao exemplo de uso da linguagem na conversa digital envolvendo algumas alunas da Escola Almirante, pois o ideário linguístico modernista parece inadequado ao entendimento dos sentidos co-construídos naquele ambiente interacional. Os parâmetros comprometidos com monolinguismo, linearidade, pureza linguística e gramatical, neutralidade, e atividade desencarnada e descontextualizada não nos auxiliam na compreensão das performances das participantes. Por outro lado, a mobilidade e a circulação de textos, discursos e signos característicos da vida social em tempos de globalização não pode ser captada por uma episteme e vocabulário teórico comprometidos com ideias de estaticidade e inércia (BLOMMAERT, 2010). Esses dois pontos indicam, assim, a necessidade de se discutir políticas e ideologias linguísticas mais responsivas aos desafios contemporâneos.

Novas conceitualizações na área dos estudos da linguagem têm contribuído para abordar a atual celeridade temporal-espacial e os novos regimes de produção-circulação-interpretação por ela propiciados. Entre eles, detenho-me nos conceitos de *entextualização* e *escala*, por duas razões: por seu potencial de abalar a tradição representacional; e por criar inteligibilidade sobre parte das ações encenadas pelas blogueiras acima mencionadas.

O conceito de entextualização foi cunhado por Bauman e Briggs (2009/1990) em diálogo com a noção de intertextualidade. Reconhecendo que todo texto ocorre no rastro de outros textos, os autores investigam o que acontece com textos contextualmente ancorados quando são removidos de seu contexto de origem e recitados em novos ambientes semióticos. Ao reconhecerem os processos culturais envolvidos na materialização de discursos em textos e suas trajetórias contínuas para outros espaços, afastam-se de qualquer ideia de inércia discursivo-textual, concebendo discursos-em-movimento, i.e. experimentando entextualizações incessantes. Deslocamentos consecutivos constituem, assim, o aspecto central da entextualização, definida pelos autores como “o processo de tornar um discurso extraível, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade – um *texto* – que pode ser retirado de seu cenário interacional” (p. 608).

Pode-se dizer, então, que textos “viajam” por meio de sucessivas entextualizações. No caso das jovens internautas da Escola Almirante, textos, encontrados pelas discentes na Internet geram posts no blog educacional. Os posts geram uma série de comentários. Uma das participantes os reinsere em sua página no Facebook, tornando-os disponíveis para o consumo de vários/as leitores/as, que podem, por sua vez, citá-los em novos ambientes interacionais. A cadeia de reciclagens ocorre potencialmente *ad infinitum*. Entretanto, não se trata de mera repetição. Os ciclos sucessivos de entextualização-descontextualização-recontextualização produzem, em cada fase, discursos e textos

renovados entrelaçando rastros de contextos anteriores e rotas imprevisíveis, emergentes no entorno interacional (SILVERSTEIN; URBAN, 1996). Esse aspecto torna claro o fato de que replicar não significa mimetizar, pois a *mimésis* é sempre um copiar fértil e criativo (PENNYCOOK, 2010). Sendo a replicação dependente de inumeráveis fatores contextuais, alguns significados podem perdurar enquanto outros podem ser reorganizados em arranjos imprevisíveis. A resignificação do termo “preconceito” ao longo da conversa travada por Gina, Liz, Joice, Nena, Naiara, Ema e Joana ilustra essa plasticidade.

A oscilação entre regularidade e mutabilidade desempenha um papel central na construção de coerência em processos de produção-circulação-interpretação de sentidos, o que atribui à entextualização a possibilidade de estabelecer nexos e elos coesivos, já que o construto diz respeito a laços unindo textos produzidos em episódios específicos de uso da linguagem (e de outros recursos semióticos) e sua recapitulação em outros episódios subsequentes. Dessa forma, é pela entextualização, descontextualização e recontextualização que ciclos de discursos se movimentam.

Esses ciclos textuais não são neutros; pelo contrário, são performativos no sentido de que, na circulação, criam perspectivas sobre a experiência, forjando nosso entendimento de contexto e de realidade. Denominada de atividade escalar (CARR; LEMPERT, 2016; BLOMMAERT, 2015), conjuntos de textos em processo de entextualização incessante projetam metáforas, analogias, comparações, padrões e valorações que escalam nossa percepção através de especificações temporais, espaciais, geográficas, culturais, identitárias, entre outras, tomando como parâmetro de medida referências familiares. É assim que as interactantes no ambiente digital invocaram diferentes escalas (familiar, pessoal, religiosa, universal etc.) e recontextualizaram diferentes repertórios textuais na co-construção das noções de respeito à diferença e responsabilidade social. O universo por elas projetado gerou alguns momentos extraordinários que escaparam da colonialidade convencionalizada, ela mesma um nível escalar com potencial encarcerador, assim como o são as categorizações de raça, gênero, sexualidade etc.

A perspectiva articulada concebe, assim, a produção de sentidos como atividade textual-escalar e não-representacional: signos amalgamados compõem encenações/interpretações específicas em encontros interacionais; eles geram textos que relocalizam significados disponíveis; esses textos, disponíveis para recontextualização podem solidificar-se em generalizações, designando objetos, fatos, indivíduos e agrupamentos – revestindo-os de aparência material estável. Surge, assim, uma percepção de continuidade compatível com a conceitualização de identidades sociais como “projeções duráveis de textos” (SILVERSTEIN; URBAN, 1996, p. 6), mas que, em sua permanência movimentam-se temporal e espacialmente. Nesse trânsito, a “constância” pode ser

desmantelada semiótico-discursiva-interacionalmente, fazendo espaço para momentos surpreendentes, nos quais o “não-ainda” possa ser imaginado.

É meu juízo que tal abordagem das práticas linguageiras pode contribuir para a operacionalização de uma escala descolonial se esta for integrada ao processo geral de educação linguística na escola.

### **POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DESCOLONIAL**

O papel da escola na naturalização e legitimização de desigualdades sociais já vem sendo problematizado por uma série de estudos críticos, que localizam no cenário educacional a sustentação de escalas de valoração. Estas últimas, calcadas em ideais de mérito, competência e estandardização, prestigiam recursos, registros e variedades linguísticas como capital cultural, social e econômico positivo, em detrimento daqueles que escapam à “norma” (RAMPTON, 2006; MERTZ, 1996). No caso de grupos translíngues e transculturais, a manutenção da ideologia do monolinguismo, monoculturalismo e pureza linguística, e a conseqüente rejeição da língua falada por estudantes e de práticas heteroglóssicas, termina por instaurar o que Grosfoguel (2011a) denomina racismo cultural, ou seja, a entextualização de ações coloniais na micropolítica das práticas educacionais em todos os níveis (interacional, curricular e avaliativo), que decretam a inferioridade, negatividade, e deficiência dos que infringem matrizes normativas.

Uma conceitualização textual-escalar de linguagem pode descentrar a episteme colonial que ainda se mostra performativa na vida social. Se abordarmos a colonialidade como modo de entender a experiência social de acordo com princípios que não são fixos, podemos ser convidados a refletir mais detidamente sobre os textos que nos circundam, as escalas que configuram nossa percepção e os efeitos de sentido que produzem, politizando nosso sistema de classificação e recuperando sua carga ideológica.

As performances das “blogueiras” da Escola Almirante se caracterizaram pela transgressão de fronteiras e hibridação de territórios sociohistoricamente delimitados (geográficos, identitários, culturais, simbólicos e linguísticos) e questionamento crítico de seus perímetros, de forma que processos de identificação e desidentificação foram encenados simultaneamente repetindo-rompendo padrões de normatividade. Esse é um tipo de empreitada crítico-reflexiva, entendida como “demanda ética e política de pensar de outro modo, de desenvolver uma forma de resistência crítica e de ver outras possibilidades (...) é uma questão do inesperado e do tornar-se Outro” (PENNYCOOK, 2012, p.139). É uma questão também de criar oportunidades de emergência de *momentos críticos* educacionais como os engendrados pelas interactantes, a saber: não-

confinamento; deslocamentos espaço-temporais; circulação por / recontextualização de textos e discursos marginalizados que rompem com reiteração e repetição da lógica heteronormativa, branca e monocultural; vozeamento e visibilidade de grupos subalternos desvalorizados pela lógica social dominante; exercício do poder-saber sem a interferência do/a professor/a; monitoração da interação pelo/as próprio/as participantes; exercício de escuta do outro; entextualização de conversas e performances distanciadas da mera repetição de conteúdos curriculares; práticas translíngues, multissemióticas e transmodais (misturando diferentes línguas, signos e gêneros textuais); e, uso da chamada “gramática” como recurso não normativo, sendo sua validade comunicativa dependente de quem fala pra quem, onde, quando, com que propósito, como, em diálogo com que repertórios e vozes sociais, com que efeitos e consequências.

Com Gina, Liz, Joice, Nena, Ema, Naiara e Joana vimos que a descolonização de estereótipos acontece em meio a entextualizações de múltiplos textos sobre temas-tabu, propiciando a negociação com a diferença em termos qualitativamente diferenciados, pois o trabalho pedagógico investido pela professora e pesquisadora terminou por abrir espaço na escola para vozeamento do que acontece fora daquele espaço. A estratégia implementada – i.e. entextualizações tanto do currículo colonizador como de tarefas reflexivas com potencial questionador – provocou momentos críticos de desestabilização quando as participantes evocaram performances que vivem em suas práticas, notadamente devido à profusão de discursos (transmodais e translíngues) a que tem acesso no mundo digital; esse fluxo textual tornou possível maior movimento de entextualizações-desentextualizações-reentextualizações e de escalas – avaliação, contrastes espaço-temporais, (des)categorizações etc. Pode-se dizer, dessa forma, que a abordagem pedagógica aqui recontextualizada potencializou o choque entre sedimentações colonizadoras (a matriz branca-heterossexual, por exemplo) tradicionalmente apresentadas pela escola e a possibilidade de desequilibrá-las no mundo em que os participantes vivem on-offline. Tais perturbações são, portanto, centrais na educação linguística. Seu lugar é nos currículos oficiais e não fora deles. Tal gesto inclusivo pode vir a ter impacto positivo em um nível social mais amplo, colaborando para a construção de um “não-ainda” descolonial em diferentes contextos.

Recebido em: agosto de 2017  
Aprovado em: setembro de 2017  
brancaff@globo.com

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. In: Coupland, N; Jaworski (Eds.). **The new Sociolinguistics Reader**. New York: Palgrave Macmillan, 1990/2009. p. 607-614.
- \_\_\_\_\_. **Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003
- BLOMMAERT, J. **A sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- \_\_\_\_\_. Chronotopes, scales, and complexity in the study of language in society. **Annual Review of Anthropology**, v.44, p.105-16, 2015.
- CARR, S. E.; LEMPERT, M. (Eds.). **Scale: Discourse and dimensions of social life**. Oakland: University of California Press, 2016.
- FABRÍCIO, B. F. Mobility and discourse circulation in the contemporary world: the turn of the referential screw. **Revista Anpoll**, n.40, p.129-140, 2016.
- \_\_\_\_\_. “Mise en abîme” e vertigens de sentido: a ideia de representação em xeque. In: CARMO, Cláudio Márcio. **Textos e práticas de representação**. Curitiba: Honoris Causa, 2011. p. 49-87
- GROSGOUEL, R. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In: TRAINING SEMINAR DE JÓVENES INVESTIGADORES EN DINÁMICAS INTERCULTURALES – FORMAS-OTRAS: SABER, NOMBRAR, NARRAR, HACER, 4., 2011, Barcelona. **Actas...** Barcelona: Fundación CIDOB, , 2011a. p.97-108.
- \_\_\_\_\_. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v.1, n.1, p.1-38, 2011b.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Toronto: Multilingual Matters, 2007.
- MERTZ, E. Recontextualization as socialization: text and pragmatics in the Law School classroom. In: SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. (eds.). **Natural Histories of Discourse**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p.229-252.
- MIGNOLO, W. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: MALDONADO-TORRES, Nelson; SCHIWY, Freya. **(Des)colonialidad del ser y del saber: videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006. p.11-22.
- PENNYCOOK, A. **Language and mobility: unexpected places**. Toronto: Multilingual Matters, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems research**, Special Issue: Festschrift for Emmanuel Wallerstein, v.6, n.2, p.342-386, 2000.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideú: Ediciones Trilce, 2010.

RAMPTON, B. **Language in Late Modernity**: interaction in an urban school. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. **Nexus analysis**: discourse and the emerging internet. London: Routledge, 2004.

SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. (Eds.). **Natural Histories of Discourse**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

URBAN, G. Entextualization, replication and power. In: SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. (Eds.). **Natural Histories of Discourse Chicago**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p.21-44.