

v. 26 n. 1

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

2025

Dossiê

**A LINGÜÍSTICA APLICADA DO SUL GLOBAL:
AVANÇOS E DESAFIOS**

**APPLIED LINGUISTICS IN THE GLOBAL SOUTH:
ADVANCES AND CHALLENGES**

CADERNOS DE LINGUAGEM E SOCIEDADE
Papers on Language and Society

EDITORES-CHEFES

Rodrigo Albuquerque (UnB)
Francisca Cordélia Oliveira da Silva (UnB)

EDITORA DE ENTREVISTA

Edna Cristina Muniz da Silva

EDITORA DE RESENHAS

Carolina Gonçalves Gonzales

ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ

Kleber Aparecido da Silva
Leketi Makalela

EDIÇÃO FINAL DO NÚMERO

Viviane Cristina Vieira
Rodrigo Albuquerque
Francisca Cordélia Oliveira da Silva
Sandra R. S. Campêlo

DIAGRAMAÇÃO

Sandra R. S. Campêlo

ISSN 0104-9712
e-ISSN 2179-4790

Cadernos de Linguagem e Sociedade (L&S) é um periódico interdisciplinar, de publicação semestral, que objetiva contribuir para a divulgação de pesquisas atuais, originais, resultantes de estudos da grande área dos estudos em Linguagem e Sociedade, com foco nas relações entre linguagem e práticas sociais, políticas, educacionais, culturais.

A Revista aceita, em fluxo contínuo, artigos científicos, resenhas, entrevistas e ensaios inéditos escritos em português, inglês, espanhol ou francês, resultantes de pesquisas científicas.

Dossiês especiais são propostos à Editoria e publicados por pares de outras universidades em parceria com membros/as do Comitê Científico da Revista.

COMITÊ CIENTÍFICO

DENIZE ELENA GARCIA DA SILVA

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

IZABEL MAGALHÃES

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

CARMEN ROSA CALDAS-COULTHARD

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil
Universidade of Birmingham, Reino Unido

ANA BEATRIZ BARBOSA DE SOUZA

Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

CAROLINA GONÇALVES GONZALES

Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade
(Nelis/UnB)
Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil

CAROLINA PARRINI FERREIRA

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

CHRISTINE M. SOARES DE CARVALHO

Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil

CLAUDIANA NOGUEIRA DE ALENCAR

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

CLÁUDIO MÁRCIO DO CARMO

Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

DANIELE DE OLIVEIRA

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil

DÉBORA DE CARVALHO FIGUEIREDO

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

DINA MARIA MARTINS FERREIRA

Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil

FÁBIO ALEXANDRE SILVA BEZERRA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil

FLAVIANE FARIA CARVALHO

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Brasil

GUILHERME VEIGA RIOS

Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade
Universidade de Brasília (Nelis - UnB), Brasil

IRAN FERREIRA DE MELO

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE),
Brasil

JOANA PLAZA PINTO

Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

JULIANA DE FREITAS DIAS

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

KASSANDRA MUNIZ

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil

LORENA ARAÚJO DE OLIVEIRA BORGES

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil

LÚCIA GONÇALVES DE FREITAS

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil

MARIA APARECIDA RESENDE OTONNI

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil

MARÍA LAURA PARDO GIL

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y
Cultural (CIAFIC)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas -CONICET, Facultad de Filosofía y LetrasFFYL,
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

MICHELLE GOMES ALONSO DOMINGUEZ

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

MICHELINE MATTEDI TOMAZI

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil

NEYLA GRACIELA PARDO ABRIL

Universidad Nacional de Colombia, Colômbia

NURIA LORENZO-DUS

Swansea University, Reino Unido

RODRIGO ALBUQUERQUE

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

SOLANGE M. BARROS

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Brasil

TERESA OTEÍZA

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

VIVIANE DE MELO RESENDE

Universidade de Brasília (UnB), Brasil



COMITÊ CIENTÍFICO CONSULTIVO

ALEXANDRE FERREIRA DA COSTA

Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

AMANDA OLIVEIRA RECHETNICOU

Instituto Federal do Sertão Pernambuco (IFSertãoPE),
Brasil

ANA CRISTINA OSTERMANN

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

ANDRÉ R. N. MARTINS

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

ANGELA B. KLEIMAN

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

CARLOS A. M. GOUVEIA

Universidade de Lisboa, Portugal

CÉLIA MAGALHÃES

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

ENI PULCINELLI ORLANDI

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

GERSINEY PABLO SANTOS

Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade/UnB, Brasil

HILDO HONÓRIO DO COUTO

Universidade de Brasília, Brasil

IDA LÚCIA MACHADO

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

IVEUTA DE ABREU LOPES

Universidade Estadual do Piauí, Brasil

JACOB MEY

University of Southern Denmark, Odense, Dinamarca

KANAVILLIL RAJAGOPALAN

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

LUIZ PAULO DA MOITA LOPES

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

MARIA CECÍLIA PÉREZ DE SOUZA E SILVA

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

MARIA DAS GRAÇAS D. PEREIRA

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

MARIA JOSÉ CORACINI

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

MARIA LUIZA M. SALES CORÔA

Universidade de Brasília, Brasil

MARINEY PEREIRA CONCEIÇÃO

Universidade de Brasília, Brasil

MARISA GRIGOLETTO

Universidade de São Paulo, Brasil

NORMAN FAIRCLOUGH

Lancaster University, Reino Unido

NEYLA GRACIELA PARDO ABRIL

Universidad de Colombia, Colombia

PAULO SEGUNDO

Universidade de São Paulo, Brasil

STELLA MARIS BORTONI

Universidade de Brasília, Brasil

STEPHEN GRANT BAYNES

Universidade de Brasília, Brasil

ZILDA G. OLIVEIRA DE AQUINO

Universidade de São Paulo, Brasil

A revista Cadernos de Linguagem e Sociedade é publicada on-line desde 1995, com acesso universal e gratuito, no Portal dos Periódicos da UnB, sob responsabilidade da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, pelo Open Journal Systems (OJS).

O Cadernos de Linguagem e Sociedade não cobra taxa de editoração (Article Processing Charges APC), taxa de submissão ou publicação de artigos aos autores.

Cadernos de Linguagem e Sociedade utiliza uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



EDITORIAL

Kleber Aparecido da Silva e Leketi Makalela

ARTIGOS

POR UM LUGAR MAIS AO SOL PARA A PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL NO FAZER CIENTÍFICO DA LINGUÍSTICA APLICADA DECOLONIAL

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade e Fernanda de Castro Modl

O LEGADO COLONIAL PORTUGUÊS E SEUS IMPACTOS LINGUÍSTICOS EM MOÇAMBIQUE E BRASIL

Camila Cristina de Oliveira Alves e Rajabo Alfredo Mugabo Abdula

CURADORIA CRÍTICO-AFETIVA NA RAPLE FRANCÊS: UM ESTUDO DUOETNOGRÁFICO

Marcella dos Santos Abreu e Laís Crepaldi Henriques

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA POR MEIO DE PRÁTICAS SULEARES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS: EDUCANDO PELAS "BRECHAS" DO MATERIAL RIOEDUCA

Patricia Helena da Silva Costa e Lucia Rosado Barcia

A DISCURSIVE ECOLOGY IN SOUTH-SOUTH IMMIGRATION: RE-SCALING LANGUAGE IN TWO DECADES

Rachael Anneliese Radhay

PRÁTICAS DE RACIOLETRAMENTO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE CRIANÇAS HAITIANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Caroline Vieira Rodrigues

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO (SUL DO) SUL GLOBAL: PERCURSO PRAXIOLÓGICO DE UMA EXPERIÊNCIA SITUADA DE FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS

André Marques do Nascimento

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LGBTQIA+ IDENTITIES: A LITERATURE REVIEW FROM A SOUTHERN PERSPECTIVE

Danilo da Silva Solera

DECOLONIZING ENGLISH LANGUAGE TEACHING WITH LITERATURE IN A COURSE AT A FEDERAL UNIVERSITY IN BAHIA

Fernanda Mota-Pereira

A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO A PARTIR DO LUGAR CAÓTICO DO NÃO-SABER

Eduardo Fernando Francini

VISUALIZING RESISTANCE: BETWEEN HAMAS VIOLENT HOSTAGE LIBERATION SCENES AND PALESTINIAN CITIZENS' NARRATIVES ON INSTAGRAM DURING THE GAZA CONFLICT

Souzana Mizan e Daniel Ferraz

LIBRAS E INCLUSÃO DIGITAL PARA PESSOAS SURDAS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS TECNOLÓGICAS E LINGÜÍSTICAS NO CONTEXTO DO SUL GLOBAL

Gláucio Castro Júnior, Gildete da S. Amorim Mendes Francisco, Daniela Prometi e Neemias Gomes Santana

LEARNING ENGLISH IN THE AMAZON REGION OF BRAZIL: CORPOVIVÊNCIAS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION STUDENTS

Ricardo Regis de Almeida

FUTURO ANCESTRAL: METALINGUAGEM E INTERTEXTUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO CONTRA-HEGEMÔNICO

Igor Diniz Pereira, João Vítor Gomes de Oliveira, Bruna Oliveira Braz e Vera Lúcia Cristóvão

GENDER STEREOTYPES AND CRITICAL LANGUAGE EDUCATION

Anthony Sátiro de Araújo, Inês Cortes da Silva, Rafaela Virginia Correia da Silva Costa e Paulo Boa Sorte

EVANGÉLICOS E EXTREMA DIREITA NO BRASIL: ASSOCIAÇÃO ENTRE O DISCURSO POPULISTA E O FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO

Júlio Araújo e Wesley Vieira

ENSAIO

(GEO)POLÍTICAS DO CONHECIMENTO, RACISMO, PRIVILÉGIO E JUSTIÇA EPISTÊMICA NA LINGÜÍSTICA APLICADA DO BRASIL

Danillo da Conceição Pereira Silva

ELLA HABLA ENREDADO COMO TÚ

Suzana Vinícia Mancilla Barreda

RESENHAS

FAUSTINO, DEIVISON; LIPPOLD, WALTER. COLONIALISMO DIGITAL: POR UMA CRÍTICA HACKER-FANONIANA. SÃO PAULO: BOITEMPO, 2023. 207P. ISBN (978-655717-225-4)

Júlio Araújo

SILVA, KLEBER.; PEREIRA, LAURO. DECOLONIZING THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE GLOBAL SOUTH: APPLYING PRINCIPLES OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS. LONDON: ROUTLEDGE, 2023, 286P. ISBN 9781032513447.

Mércia Regina Santana Flannery

ENTREVISTAS

CRITICAL PERSPECTIVES ON DECOLONIALITY: AN INTERVIEW WITH CATHERINE WALSH

Catherine Walsh

Entrevista cedida a Kleber Aparecido da Silva e a Vinícius Santiago

Linguística Aplicada para e no Sul Global: avanços e desafios

Applied Linguistics in the Global South: advances and challenges

Linguística aplicada en el Global Sur: avances y retos

Kleber Aparecido da Silva
kleberunicamp@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>
Universidade de Brasília (UnB),
Brasília, DF / Brasil

Leketi Makalela
leketi.makalela@wits.ac.za
<https://orcid.org/0000-0001-6375-5839>
University of the Witwatersrand,
Johannesburg, Gauteng, South
Africa

RESUMO

Neste dossiê temático, com foco em pesquisas desenvolvidas através das lentes das Epistemologias do Sul (Molefi Asante, 2007; Boaventura de Sousa Santos e Meneses, 2020, Jean Comaroff e Jane Gordon, 2022; Pennycook; Makoni, 2019), pesquisadores/as do Brasil e do(s) Sul(es) Global(is) submeteram artigos, ensaios, resenhas e entrevistas a partir dos seguintes eixos: i) A política de constituição da linguagem e sua metalinguagem no(s) Sul(es) Global(is); ii) Publicações da Linguística Aplicada e na Sociolinguística do/para o Sul Global; iii) A linguagem no(s) Sul(es) Global(is) e a inscrição social da diferença; e iv) Aprendizagem, a experiência cotidiana da linguagem, educação linguística crítica e a educação de professores de línguas no(s) Sul(es) Global(is).

Palavras-chave: Linguagem, Linguística Aplicada do Sul; Raça, Gênero, Sexualidade e Classe; Educação Linguística Crítica, Perspectivas Decoloniais.

ABSTRACT

In this special issue, focusing on research developed through the lens of Epistemologies of the South (Molefi Asante, 2007; Boaventura de Sousa Santos and Meneses, 2020, Jean Comaroff and Jane Gordon, 2022; Pennycook; Makoni, 2019), researchers from Brazil and the Global South(s) submitted articles, essays, reviews and interviews based on the following axes: i) The politics of language constitution and its metalanguage in the Global South(s); ii) Publications in Applied Linguistics and Sociolinguistics from/for the Global South; iii) Language in the Global South(s) and the social inscription of difference; and iv) Learning, the everyday experience of language, critical language education and language teacher education in the Global South(s).

Keywords: Language, Applied Linguistics of the South; Race, Gender, Sexuality and Class; Critical Language Education, Decolonial Perspectives.

RESUMEN

En este dossier temático, centrado en las investigaciones desarrolladas a través de la lente de las Epistemologías del Sur (Molefi Asante, 2007; Boaventura de Sousa Santos y Meneses, 2020, Jean Comaroff y Jane Gordon, 2022; Pennycook; Makoni, 2019), investigadores de Brasil y del(los) Sur(s) Global(es) presentaron artículos, ensayos, reseñas y entrevistas basados en los siguientes ejes: i) La política de constitución del lenguaje y su metalenguaje en el(los) Sur(s) Global(es); ii) Publicaciones en Lingüística Aplicada y Sociolingüística de/para el(los) Sur(s) Global(es); iii) El lenguaje en el(los) Sur(s) Global(es) y la inscripción social de la diferencia; y iv) El aprendizaje, la experiencia cotidiana del lenguaje, la educación lingüística crítica y la formación de profesores de idiomas en el(los) Sur(s) Global(es).

Palabras clave: Lengua, Lingüística Aplicada del Sur; Raza, género, sexualidad y clase; Educación Lingüística Crítica, Perspectivas Decoloniales.

INTRODUÇÃO

Ora, a gente não tem de fazer uma crítica “decolonial”, a gente tem de fazer uma crítica contracolonial. A gente tem é de denunciar e detonar o pensamento colonial como uma coisa que se perpetua inclusive a partir da nossa própria maneira de produzir conhecimento. Ailton Krenak¹

Embora os construtos “*decolonização*” e “*Epistemologias do Sul*” se sobreponham e tenham, por vezes, sido utilizados indistintamente, neste dossiê temático da Revista Cadernos de Linguagem & Sociedade, preferimos “Epistemologias do Sul”, “Teorias do(s) Sul(es)” e/ou “Epistemologias, Ontologias e/ou Praxiologias Contracoloniais” porque o termo “de(s)colonização”, com os seus múltiplos significados, gira em torno do conceito de colonialidade, enquanto as “Epistemologias do Sul”, “Teorias do(s) Sul(es)” e/ou “Movimentos Contracoloniais” se centram na colonização, no patriarcado, no racismo, na supremacia branca e em outras formas de opressão e de preconceitos. De acordo com Makoni, Kaiper-Marquez e Mokwena (2022), existem, no entanto, diferenças sutis nas Teorias do Sul, embora, em todos os casos, as experiências das pessoas do Sul Global sejam o terreno firme sobre o qual as Teorias do Sul são (re)construídas. Para Comaroff e Comaroff (2011), a tônica principal é colocada na teoria prática dos desprivilegiados, enquanto para Santos e Meneses (2020), são as experiências subjugadas dos desprivilegiados nascidos na luta que são significativas.

Neste dossiê temático apresentamos, discutimos, exploramos e problematizamos a Linguística Aplicada do e para o Sul Global, que é um produto das Epistemologias do Sul e dos “Movimentos Contracoloniais” e um tipo de resistência ou de estudos subversivos baseados no ativismo. Na Linguística Aplicada do e para o Sul, as buscas por justiça cognitiva e social são inseparáveis. As abordagens cognitivas e sociais não são, portanto, tratadas como dicotômicas, mas sim como faces diferentes da mesma moeda. Notavelmente, a resistência da Linguística (Aplicada) do e para o Sul Global (Silva e Cobucci, 2025; Antia e Makoni, 2022; Pennycook e Makoni, 2019) é subversiva e está fundamentada em duas abordagens para a política da metalinguagem.

Por um lado, na Linguística Aplicada do e para o Sul Global, a metalinguagem que usamos é interpretada como inadequada para capturar nossas experiências de vida. A Linguística Aplicada do Sul Global, por meio de processos de apropriação, elevação, animação e povoamento, cria novas possibilidades (Nair e de Souza, 2020), realizadas por meio de uma metalinguagem fundamentada na paisagem plurilinguística de ambientes locais. O recurso à metalinguagem aumenta a legitimidade e a acessibilidade dos estudos de linguística aplicada. Por

¹ <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em: 29 jun. 2025.

outro lado, a legitimidade pode levar a uma quebra da compreensibilidade mútua da metalinguagem na Linguística Aplicada. As Epistemologias do Sul colocam em primeiro plano a tensão que está no centro dos estudos linguísticos que, por um lado, procuram ser socialmente relevantes e, ao mesmo tempo, fazem parte da academia ocidental (Hutton, 2022).

A Linguística Aplicada do Sul Global requer, por sua vez, uma mudança na "geografia da razão" (Gordon, 2020) porque é incompatível com as noções de um campo ou disciplina. Utiliza-se de espaços de aprendizagem abertos e não configurados, ao contrário das disciplinas; assim, quando falamos sobre as possibilidades de "suleamento" da Linguística Aplicada, há uma tensão. As disciplinas carregam consigo o fardo de serem fechadas, discretas. Em particular, os acadêmicos deste "suleamento" não são antagônicos, mas sentem-se desconfortáveis com a ideia de uma disciplina que tem características não democráticas e hierárquicas. As consequências da mudança terminológica (metalinguagem) e da mudança da geografia de onde a "razão" é produzida, permitem mudanças em quem são os produtores de conhecimento e que tipos de conhecimento são vistos como legítimos. A principal diferença entre a orientação para as "Epistemologias do Sul" e/ou "Movimentos Contracoloniais" adaptada neste dossiê temático e a refletida no trabalho de Heugh et al. (2021) é que esta é sustentada por uma forte orientação pan-africanista animada pelo trabalho de Molefi Asante e pela robusta noção de Afrocentrismo e baseia-se numa gama mais ampla de estudos decoloniais, alguns dos quais têm as suas raízes nos estudos islâmicos que são frequentemente excluídos das Epistemologias do Sul e dos estudos decoloniais tradicionais (Iris, 2018).

Neste dossiê temático, com foco em pesquisas desenvolvidas através das lentes das Epistemologias do Sul (Molefi Asante, 2007; Boaventura de Sousa Santos e Meneses, 2020, Jean Comaroff e Jane Gordon, 2022; Pennycook; Makoni, 2019), pesquisadores/as do Brasil e do(s) Sul(es) Global(is) submeteram artigos, ensaios, resenhas e entrevistas a partir dos seguintes eixos: i) A política de constituição da linguagem e sua metalinguagem no(s) Sul(es) Global(is); ii) Publicações da Linguística Aplicada e na Sociolinguística do/para o Sul Global; iii) A linguagem no(s) Sul(es) Global(is) e a inscrição social da diferença; e iv) Aprendizagem, a experiência cotidiana da linguagem, educação linguística crítica e a educação de professores de línguas no(s) Sul(es) Global(is).

O DOSSIÊ EM FOCO A PARTIR DAS LENTES DO SUL²

O artigo que abre o nosso dossiê intitula-se "*Por um lugar mais ao sol para a pesquisa educacional no fazer científico da Linguística Aplicada decolonial*", de autoria dos colegas Francisco Rogiellyson da Silva Andrade, da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Fernanda de

² Para a elaboração desta seção utilizamos os resumos enviados pelos/as autores/as que submeteram os seus artigos para apreciação/avaliação para o nosso dossiê temático.

Castro Modl, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Neste artigo, os autores defendem a pesquisa-ação educacional como método privilegiado de dialogização com geração e análise de dados ao se adotar pressupostos decoloniais em Linguística Aplicada (LA), entendida como área que se preocupa com temas transversais nos quais a linguagem é central. Por meio da adjetivação 'educacional' para a pesquisa-ação, os autores localizaram suas especificidades e relêmos os dados da tese de doutorado de Andrade (2024) para visibilizar o vínculo ideológico entre abordagem metodológica, problema de pesquisa e o fazer pesquisa em LA na, da e para a escola. A análise registrou que a pesquisa-ação educacional contribui e privilegia um fazer pesquisa (sempre mais) decolonial porque: i) promove o suleamento reflexivo, já que permite o despontar do comprometimento social e ideológico do professor-pesquisador; ii) transpõe discussões locais como pautas translocais; e iii) contribui para que os participantes da pesquisa se emancipem ao perceberem outros ângulos de dinâmicas antes invisibilizadas.

A seguir, Camila Cristina de Oliveira Alves e Rajabo Alfredo Mugabo Abdula, pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara, com o artigo intitulado *“O legado colonial português e seus impactos linguísticos em Moçambique e Brasil”*, analisam o impacto histórico do legado colonial nas políticas linguísticas e nas práticas de linguagem em Moçambique e Brasil, com ênfase nas dinâmicas de apagamento e resistência epistêmica nos contextos pós-coloniais. A partir de uma perspectiva decolonial, os autores criticam essas estruturas de poder, que instituem regimes linguísticos, e que marginalizam as línguas africanas e indígenas em ambos os países. Em Moçambique, o uso do português como língua oficial, consolidou-se como símbolo de unidade nacional, quando na verdade funciona como ferramenta de exclusão das línguas bantu. No Brasil, a opressão histórica das línguas indígenas e africanas, que remonta à escravização e ao processo de aculturação, é um reflexo contínuo de epistemicídio, onde saberes e culturas foram sistematicamente subalternizados e desvalorizados. Os autores concluem que é urgente repensar as políticas linguísticas nos dois países, considerando a diversidade linguística como um elemento central na construção dessas sociedades, nas quais vozes historicamente marginalizadas seguem resistindo.

No terceiro capítulo intitulado *“Curadoria crítico-afetiva na RAPLE Francês: um estudo duoetnográfico”*, é de autoria de Marcella dos Santos Abreu e Laís Crepaldi Henriques, ambas pesquisadoras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Araraquara. Este artigo investiga a curadoria de materiais didáticos e o envolvimento crítico-afetivo de formadoras e licenciandos de francês, participantes de projeto de extensão da UNESP, câmpus Araraquara-SP. Fundamentado na pedagogia freiriana ([1968], 2019), no pós-método (Kumaravadivelu, 1994, 2003, 2006) e nos letramentos crítico-afetivos (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), o estudo visa analisar como a curadoria de materiais, no âmbito daquela ação extensionista, transforma a formação de professores, integrando criticidade e afetos em suas práticas e reflexões. Metodologicamente, adota a duoetnografia (Norris; Sawyer; Lund, 2012;

Morgan; Rocha; Maciel, 2021) para justapor as vozes das autoras, com diálogos que problematizam o processo de seleção e criação de recursos educacionais para a educação linguística em francês, sob perspectiva suleada. Vislumbram-se, como resultados, que as escolhas e os saberes do Sul implicados nas experiências narradas são potentes para a produção de conhecimentos situados, que possibilitem a transformação do percurso formativo de docentes de língua francesa no interior paulista.

No quarto artigo, sob à luz da perspectiva da educação linguística crítica (Tilio; Rocha, 2024), da decolonialidade (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira; Candau, 2018), do sulear (Silva Júnior, 2022) e de uma adaptação do conceito de "brechas" (Duboc, 2014), Patrícia Helean da Silva Costa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Lucia Rosado Barcia, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), com o artigo intitulado "*Educação linguística crítica por meio de práticas suleares no ensino de língua inglesa com crianças: educando pelas 'brechas' do Material Rioeduca*", as autoras analisam um excerto de uma unidade didática do Material Rioeduca de Língua Inglesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, de 2023, utilizado em escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Embora a análise do material evidencie uma valorização do Sul Epistêmico, o caráter do Norte Global se faz presente em determinadas referências acerca da cidade do Rio de Janeiro. Diante deste cenário, busca-se SUlear o ensino de língua inglesa por meio de propostas de atividades desenvolvidas em uma turma do 5º ano com o objetivo de problematizar o caráter ideológico que NORTEia o material didático em questão

A seguir, Rachael Annelise Radhay, da Universidade de Brasília, com o artigo intitulado "*Discursive ecology in southsouth immigration: re-scaling language in two decades*", examina o papel e o perfil do controle migratório brasileiro no tocante à securitização, aos regimes de conhecimento, à criminalização, à inclusão social de imigrantes, ao deslocamento, à (im)mobilidade mediante documentos institucionais. Segunda a autora, a mobilidade humana não é isenta de procedimentos avaliativos em que existe um olhar cuidadoso na legitimação de valores e de verdades (topoi) no tocante à ecologia discursiva na territorialização do estado-nação brasileiro. O espaço é situado em um quadro linguagem-ideologia. Neste sentido, a mobilidade é uma trajetória por espaços estratificados e controlados. O território discursivo exige o pensamento crítico já que a imigração institucional e os sistemas regulatórios não são atadas a questões humanitárias, mas a regimes de mobilidade em que a vida urbana se torna um processo de deslocamento e de inserção (não-) estruturada ou (não-) escalonada. As fronteiras nacionais precisam ser repensadas em relação a rótulos estabelecidos para imigrantes e refugiados

No artigo sexto, "*Práticas de racioletramento na experiência escolar de crianças haitianas na educação básica brasileira*", de autoria da pesquisadora Caroline Vieira Rodrigues, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a autora traz para o centro do debate ideologias

de linguagem, racialização e letramento a partir dos relatos de uma docente e das experiências compartilhadas com duas crianças haitianas em contexto de recepção escolar de migrantes. Alinhada a uma visão crítica e emancipatória da Linguística Aplicada (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006; Santos; Jung; Silva, 2019), a autora objetiva problematizar como propostas pedagógicas podem ser pautadas em ideologias raciolinguísticas em contexto de escolarização de migrantes, o que resulta em práticas de letramento orientadas pela dimensão racial da leitura e da escrita, definidas como racioletramento (Rodrigues, 2023). Também nesse cenário, com base em princípios de interculturalidade (Maher, 2007) e translinguagem Ubuntu (Makalela; Silva, 2023), a autora apresenta caminhos possíveis para propor práticas de racioletramento intercultural, que oportunizem a valorização dos repertórios das crianças haitianas, a validação da translinguagem e a construção relações menos hierárquicas na educação básica brasileira.

André Marques do Nascimento, da Universidade Federal de Goiás (UFG), com o artigo intitulado “*Educação linguística no (sul do) Sul Global: percurso praxiológico de uma experiência situada de formação de docentes indígenas*”, apresenta o percurso praxiológico de uma experiência de formação docente indígena no curso de Educação Intercultural da UFG, no campo da educação linguística intercultural. O pesquisador busca demonstrar, a partir desta experiência, como docentes indígenas se apropriam não só das práticas comunicativas em língua portuguesa, como, neste processo, instituem regimes metadiscursivos insurgentes, que subvertem estruturas geradas pelo colonialismo, indexicalizando a língua portuguesa como arma para defesa de direitos. Neste enquadre, o pesquisador argumenta que tais experiências e reflexões podem contribuir com perspectivas do Sul para a Linguística Aplicada, ao trazer para o centro de suas teorizações e práticas vivências e lutas dos povos originários.

O oitavo artigo intitula-se “*Foreign language teaching and LGBTQIA+ identities: a literature review from a Southern perspective*”, e é de autoria do pesquisador Danilo da Silva Solera, da Universidade de São Paulo (USP) e apresenta uma revisão crítica de literatura dos principais estudos que discutem a relação entre o ensino de línguas estrangeiras e as identidades LGBTQIA+. O artigo está dividido em duas partes: a primeira parte o autor apresenta os principais tópicos e conceitos para a pesquisa na área de ensino de línguas e sexualidade, enquanto a segunda parte o autor destaca os principais desafios e conceitos das pesquisas nesta área que visam ter uma perspectiva do Sul.

O nono artigo, “*Decolonizing English Language Teaching with Literature in a course at a Federal University in Bahia*”, de autoria de Fernanda Mota, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ao longo de suas experiências de ensino, a autora tem enfatizado a necessidade de incorporar a concepção de educação linguística de língua inglesa (Decolonialidade e[m] Linguística Aplicada, 2022; Pessoa et al., 2020) em suas aulas em uma mirada decolonial. Em direção a uma proposta afinada com pedagogias decoloniais (Walsh, 2018; Oliveira, 2028; Pessoa et al., 2020; Mota-Pereira, 2024), a autora ministrou aulas em um componente de língua inglesa

na Universidade Federal da Bahia e decidiu colocar essas teorias em prática, utilizando, entre outros materiais, textos literários. Proporcionou aos alunos não apenas oportunidades de estudar uma língua sob uma perspectiva não hegemônica, mas também de expandir seu pensamento crítico sobre questões sociais, raciais e de gênero no Sul Global. Neste artigo, a autora analisa, autoetnograficamente (Ifa; Moura, 2019; Pereira, 2020), aulas e experiências nesse componente curricular.

Eduardo Fernando Francini, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com o artigo intitulado “*A formação docente em serviço a partir do lugar caótico do não saber*”, discute a metodologia da emergência pós-moderna apresentada pela Profa. Margaret Jean Somerville (2007; 2008), com foco em potenciais usos de suas premissas no planejamento de formações em serviço para professores da Educação Básica. Ao propor uma abordagem que valoriza processos não-lineares e criativos, o autor ressalta que a metodologia da emergência preconiza o surgimento e a resignificação de saberes através da interação entre diferentes modos de representação e perspectivas epistemológicas. Com bricolagens intertextuais, o autor analisa as implicações desta proposta multimodal que enfatiza o processo corporificado de tornar-seoutro-para-si-mesmo (Somerville, 2008) e advoga por uma formação docente em serviço de(s)colonial (Mignolo, 2003, 2008) a partir da assemblagem das diferentes formas de representação dos saberes sobre as práxis docentes, nas quais o conhecimento é autobiográfico, local e total, inserido em um contexto históricosocial e, sobretudo, que visa tornar-se senso comum (Santos, 2008) - abraçando de modo intencional esse lugar caótico do não saber.

Souzana Mizan, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Daniel de Mello Ferraz, da Universidade de São Paulo (USP), com o artigo intitulado “*Visualizing Resistance: Between Hamas Violent Hostage Liberation Scenes and Palestinian Citizens’ Narratives on Instagram During the Gaza Conflict*”, investigam as estratégias visuais empregadas por cidadãos palestinos em meio ao contínuo conflito israelo-palestino, com foco nas maneiras pelas quais o Instagram é utilizado para desafiar narrativas midiáticas hegemônicas que destacam predominantemente cenas violentas de libertação de reféns. Com base nas epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2018), a análise realizada pelos autores destaca semióticas visuais enraizadas localmente que transmitem as experiências vividas pelos cidadãos de Gaza. Por meio da etnografia digital visual e do letramento visual (Mizan; Ferraz, 2021), o estudo revelou como esses materiais audiovisuais promovem uma perspectiva decolonial, subvertendo as representações da mídia ocidental e amplificando as vozes de comunidades marginalizadas. Esta pesquisa, em última instância, contribui para a subleção da Linguística Aplicada ao dar centralidade a discursos visuais alternativos que desafiam a mercantilização colonial e capitalista da região e reafirmam narrativas locais de resistência.

“*Libras e inclusão digital para pessoas Surdas: uma análise das práticas tecnológicas e linguísticas no contexto do Sul Global*” é o título do artigo de Gláucio Castro Júnior, Gildete da S.

Amorim Mendes Francisco, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Daniela Prometi, da Universidade de Brasília (UnB), e de Neemias Gomes Santana, da Universidade de Brasília (UnB). Neste artigo, os autores investigaram a relação entre a Língua de Sinais Brasileira (Libras), a tecnologia digital e a inclusão de pessoas Surdas no contexto do Sul Global. A partir de uma abordagem interdisciplinar, os autores analisaram o impacto de práticas tecnológicas e linguísticas na promoção da acessibilidade em plataformas digitais e ambientes educacionais. Para tal intento, os autores realizaram uma revisão crítica das práticas de inclusão digital, com ênfase nas tecnologias assistivas e nos recursos digitais como instrumentos de equidade. Exploraram o uso da Libras em ambientes virtuais, avaliando sua eficácia na comunicação e no aprendizado de Surdos. A análise abordou políticas públicas e práticas educacionais voltadas à inclusão, destacando desafios e oportunidades no acesso a conteúdos e serviços online. E no final do artigo os autores propuseram práticas digitais e educacionais mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística, promovendo justiça social nas Humanidades Digitais.

O décimo terceiro artigo, “*Learning English in the Amazon region of Brazil: corpovivências of Youth and Adult Education students*”, é de autoria de Ricardo Regis de Almeida, da Universidade Federal do Pará (UFPA), e visa problematizar as corpovivências de quatro estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto das nossas aulas de inglês realizadas em 2023, em um Instituto Federal localizado no Oeste do Pará, Brasil. Este estudo qualitativo é pautado pelos princípios da pesquisa crítica em educação (linguística). O material empírico analisado foi gerado durante uma sequência de aulas de inglês com duas turmas distintas de um curso técnico de Informática integrado ao ensino médio. As aulas ocorreram nos dias 10 e 17 de outubro e foram organizadas a partir da interação das/os estudantes com a animação Mary e Max (2009), que serviu como catalisador para discussões sobre identidade, pertencimento e desigualdades sociais/raciais. Como resultado, o estudo ajudou as/os estudantes a reconhecer que o inglês pode servir como meio para compreender criticamente tanto a si mesmas/os quanto sua cidade, ÓbidosPA, destacando, assim, a importância de uma abordagem corporificada para o ensino de línguas.

Igor Diniz Pereira, João Vitor Gomes de Oliveira, Bruna Oliveira Braz e Vera Lúcia Lopes Cristovão, pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com o artigo intitulado “*Futuro Ancestral: Metalinguagem e intertextualidade na construção do discurso contra-hegemônico*”, objetivam analisar criticamente o conceito e sua rede de significações, com base nas categorias de intertextualidade temática e explícita (Dias, 2017; Koch et al., 2008) e estratégias discursivas de metalinguagem (Leite, 2006), enfatizando a necessidade de questionar, resistir e desconstruir discursos hegemônicos. Por fim, os autores ressaltam a resistência afroindígena, buscando incorporar metalinguagem e suas significações na atuação da Linguística Aplicada do Sul Global.

O décimo sexto artigo intitula-se “*Gender stereotypes and critical language education*”, e de autoria de Anthony Sátiro de Araújo, Inês Cortes da Silva, Rafaela Virginia Correia da Silva Costa e Paulo Boa Sorte, pesquisadores/as da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e visam analisar uma proposta de educação linguística crítica, examinando a relação entre estereótipos de gênero no contexto dos Sul(s) Globais e sua articulação com (de)colonialidades em planos de aula elaborados por participantes de um curso de formação de professores de inglês no nordeste do Brasil, voltado ao uso de realidade aumentada. A proposta integrou o ensino do *Simple Present* a discussões sobre desigualdade de gênero, conectando o tópico gramatical convencionalmente abordado nos livros didáticos às práticas sociais cotidianas dos estudantes. Sob a perspectiva da educação linguística crítica, autores defendem a tese de que é essencial repensar os papéis das línguas em diferentes contextos, reavaliando repertórios epistemológicos e práticas pedagógicas que estimulem a transdisciplinaridade e a produção de conhecimento crítico. Os resultados demonstram como a integração de questões sociais ao ensino de línguas incentiva reflexões e fortalece o engajamento dos estudantes, contribuindo para a consolidação de uma educação linguística crítica.

O décimo sétimo texto é o ensaio intitulado “*Evangélicos e Extrema Direita no Brasil: associação entre o discurso populista e o fundamentalismo religioso*”, de Júlio Araújo e Wesley Vieira, pesquisadores da Universidade Federal do Ceará (UFC). O ensaio teve como objetivo investigar a articulação entre o discurso populista de extrema direita e o fundamentalismo religioso de base evangélica no Brasil, a partir da análise textual de uma cenografia discursiva de Jair Bolsonaro em discurso direcionado aos evangélicos. Fundamentado na teoria do discurso populista de extrema direita (Charaudeau, 2016) e adotando uma abordagem interpretativista, os autores examinam como a linguagem contribui para a construção de imaginários que promovem a cooperação entre esses discursos. Os resultados evidenciam a forte presença de três imaginários centrais: o de “vitimização”, que reforça uma identidade de grupo ameaçada; o de “satanização” dos culpados, que designa inimigos a serem combatidos; e o do “salvador providencial”, que atribui a Bolsonaro a missão de redenção nacional. A análise demonstrou que esses imaginários são amplificados pelo contexto de transição religiosa com crescimento exponencial da população evangélica

A seguir, Danilo da Conceição Pereira Silva, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), com o ensaio intitulado “*(Geo)políticas do conhecimento, racismo, privilégio e justiça epistêmica na Linguística Aplicada do Brasil*”, analisa criticamente as (geo)políticas do conhecimento na Linguística Aplicada brasileira, destacando os efeitos dos racismos nas políticas acadêmicas da área. A partir de teorias críticas do Sul Global (Pennycook; Makoni, 2019), com ênfase na produção de intelectuais latinos e afroindígenas brasileiros, aciono conceitos como dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023), racismo epistêmico e justiça epistêmica (Orocó, 2021) e a crítica contra-colonial à institucionalização do conhecimento (Santos, 2023). Assim, o autor investe na

exploração interpretativa de algumas políticas do conhecimento correntes no campo, a partir da observação de políticas de inclusão/exclusão nos domínios linguístico, editorial e institucional e das paisagens raciais, regionais e de classe delas decorrentes. A proposição final do texto enseja uma ruptura com a racionalidade colonial que vá além das agendas de temas de pesquisa, defendendo uma ética acadêmica inspirada na epistemologia de Xangô, visando enfrentar as injustiças epistêmicas presentes.

Suzana Vinicia Mancilla Barreda, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mediante a narração de uma experiência pessoal, expõe a importância da perspectiva individual para a compreensão dos fenômenos sociais mais amplos como as relações entre língua, cultura e poder no ensaio intitulado “*Ella habla enredado como tú Ela fala enrolado como você She speaks all mixed up, like you*”. Tendo como ponto de partida uma epígrafe que relata “situações migrantes” em percursos realizados entre a Bolívia e o Brasil, a autora experimenta diferentes “ilhas” linguísticas e culturais que moldam as identidades em contexto de vivência plural e recuper experiências em um texto autobiográfico, como meio de evidenciar os contextos escolares e sociais, recheados de histórias de vida.

Júlio Araújo, pesquisador da Universidade Federal do Ceará e do CNPq, faz uma resenha do livro “*Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana*”, de autoria de Deivison Faustino e Walter Lippold, publicado pela Editora Boitempo, em 2023. Para Júlio Araújo, esta obra examina a perpetuação das lógicas coloniais na era digital, ostrando como a extração de dados e a inteligência artificial (IA) atualizam formas históricas de exploração. Inspirados em Frantz Fanon, os autores do livro argumentam que o racismo algorítmico e o extrativismo digital operam como mecanismos contemporâneos de dominação, consolidando um colonialismo de dados que reforça desigualdades globais. A obra analisa a influência das big techs, o papel da IA e os impactos da vigilância algorítmica sobre populações racializadas. Além da crítica, Faustino e Lippold propõem estratégias de resistência inspiradas no hacktivism e em modelos alternativos de tecnologia. O livro se destaca por integrar perspectivas marxistas, anticoloniais e tecnopolíticas, desafiando a crença na neutralidade das infraestruturas digitais. Trata-se de uma leitura fundamental para quem busca entender a interseção entre tecnologia, racismo e capitalismo digital e refletir sobre caminhos para a descolonização do futuro digital.

Mércia Regina Santana Flannery, sociolinguista que atua na Universidade da Pennsylvania/EUA, faz uma resenha do livro “*Decolonizing the Internationalization of Higher Education in the Global South: Applying Principles of Critical Applied Linguistics*”, organizado por Kleber Aparecido da Silva e Lauro Sérgio Machado Pereira, e que foi publicado pela Editora Routledge em 2023. Para os autores, os processos de internacionalização da educação há muito que refletem hegemonias e privilégios globais, orientando frequentemente os acadêmicos do Sul Global para instituições do Norte Global. Em teoria, estas oportunidades destinam-se a melhorar as qualificações dos indivíduos do Sul Global e a aumentar as suas hipóteses de emprego ou de

contribuições significativas nas suas áreas, dentro das suas instituições de origem. Em *Decolonizing the Internationalization of Higher Education in the Global South* (2023), Silva e Pereira compilam catorze capítulos de acadêmicos do Sul Global que 1) examinam criticamente estes programas de internacionalização; 2) defendem abordagens contextualmente mais relevantes e eficazes; e 3) enfatizam a importância das línguas, culturas e realidades vividas localmente.

E para finalizarmos o dossiê temos uma entrevista feita por Kleber Aparecido da Silva e Vinícius Santiago, ambos da Universidade de Brasília (UnB), com a pesquisadora e intelectual decolonial Catherine Walsh. Amplamente conhecida por seu trabalho pioneiro com abordagens decoloniais, a pesquisadora Catherine Walsh generosamente aceitou o nosso pedido em fazer esta entrevista escrita, que está dividida em duas partes. Primeiro, pretendemos aprofundar os fundamentos filosóficos e as motivações que guiaram a sua ilustre carreira, oferecendo aos nossos leitores/as deste dossiê um olhar aprofundado sobre as forças que moldam a sua investigação e as suas posições teóricas. A seguir lugar, procuramos inspirar a próxima geração de pesquisadores/as do Sul Global, partilhando as suas ideias sobre como navegar nas complexidades da investigação interdisciplinar, a evolução das suas perspectivas teóricas e a sua visão para o futuro.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A partir de uma reflexão crítica e até certo ponto “contracolonial” dos artigos, ensaios, resenhas e entrevista que fazem parte deste dossiê temático, nos indagamos: Que “Sul Global” é esse a que nós linguistas aplicados nos referimos? Percebemos, sentimos e vivenciamos, nas nossas experiências tanto no Brasil quanto em África - pois os dois editores deste dossiê são brasileiros e sul-africanos - um movimento que tem sido caracterizado na literatura acadêmico-científica como “Sul Global” (Global South), que se alinhava a uma perspectiva decolonial ou contracolonial de (re)construção e disseminação dos conhecimentos e dos saberes.

O linguista aplicado (crítico) indiano-brasileiro Kanavillil Rajagopalan, da UNICAMP, nos sinaliza e nos alerta de que o colonialismo foi muito mais do que um capítulo macabro na história da humanidade, ao longo do qual um grupo de nações europeias se outorgaram o direito de se lançar numa aventura predatória rumo a distantes povos da África, Ásia e América Latina, submetendo-os a inomináveis iniquidades e humilhações, sugando impiedosamente suas riquezas e deixando-os na penúria e total desamparo. O colonialismo tomou conta da mente dos povos (e adiciono também da mente de muitos linguistas aplicados, sociolinguistas e educadores/as) dentro do regime de escravatura,

ainda que muitas vezes disfarçado com outros nomes e eufemismos engenhosos, ao qual os conquistadores os submeteram na sua incansável procura por bens alheios, movida pela ganância e pelo delírio desmedido de sua suposta superioridade moral e intelectual. E a sequela mais gritante e danosa dessa lavagem cerebral à qual os povos dominados foram submetidos leva o nome de colonialidade.

Contudo, Tânia Rezende, pesquisadora cerradeira de Sociolinguística, com ênfase em Cosmolinguística, afirma que a “(...) manutenção da geopolítica do conhecimento, com as atualizações contemporâneas, no tensionamento polarizado de resistência, entre a colonialidade e a decolonialidade do poder, emerge desta enunciação metafórica Norte Global e Sul Global”. Essa enunciação metafórica, segundo Rezende, continua sustentando a mentalidade moderna colonial, (i) ao bipartir o mundo em Norte e Sul, (ii) ao localizar no Sul Global, principalmente, os povos saqueados, pilhados, subalternizados e empobrecidos pelo Norte Global, e (iii) ao criar outras invisibilidades, outras raças, espécies, outros tipos e por definir e determinar filiações, que são os fundamentos do neoliberalismo (Mbembe, 2018).

Sendo assim, a nosso ver, a política de Estado para a educação escolar é neoliberal, do mesmo modo, ancorada na razão moderna, sustentada nas ideologias cristãs, coloniais escravagistas: é salvacionista, adaptativa e meritocrática; é tolerante, exige capacidade de superação e resiliência, sempre do/a diferente, sempre o/a outro/a. Sem condições adequadas de trabalho, os/as trabalhadores/as da educação se viram com gambiarras, como o suborno pedagógico. Entretanto, uma pedagogia freireana alicerçada na “pedagogia da autonomia”, “pedagogia do esperar”, e com uma compreensão horizontalizada e verticalizada das pedagogias das opressões e das violências, sejam elas físicas, mentais e/ou simbólicas, em diálogo na “educação inter/transcultural e no bilinguismo epistêmico, nos aponta possibilidades de acolher outras realidades educativas para abertura a outros mundos, outras cosmopercepções, com a generosidade do compartilhar saberes, sentimentos e espiritualidades em línguas diversas, em coaprendizagens, rumo à intercompreensão”.

O que apresentamos, problematizamos e defendemos nesta Apresentação, corroborando com Rezende (no prelo), “é que nós não estamos no centro do mundo que a colonialidade maniqueísta inventou, tampouco estamos nas suas periferias ou margens”. Conforme Rezende (no prelo) em uma mesa-redonda que estivemos juntos na UNIJUI, “(...) não nos situamos também no Sul Global que a decolonialidade, ainda maniqueísta, contrainventou, porque nos situaram nas margens ou nas periferias desse polo, mas nós não aceitamos esse lugar. Quem enuncia cria o lugar e posiciona os corpos nos lugares. Nós não enunciemos os lugares, mas não aceitamos que nossos corpos sejam posicionados pelos/as enunciadores/as dos lugares. As

referências, de onde nós estamos tirando essas ideias e as posturas que as sustentam, vêm das vozes (...) de nossa ancestralidade cerradeira, que merecem respeito”.

Em síntese, a partir da nossa postura epistemológica e ontológica, para compreendermos a (inter)relação entre Linguística Aplicada e o Sul Global, precisamos compreender que: i) “Sul Global” não é apenas uma definição geográfica, mas geopolítica, cultural e epistêmica; ii) “Sul Global” é um lugar discursivo, um lugar de produção de conhecimentos, plural e diológico; iii) “Sul Global” não é só o “Brasil”, nem o “Brazil”, mas sim os “Brasis” – comunidades que foram colocadas e se mantêm à margem pela ausência de políticas públicas e políticas educacionais, a partir de diálogos e de pesquisas propositivas, plurais e críticas, visando escutar atentamente estas comunidades, mentes e corpos que foram subalternizados e/ou perifерizados, como por exemplo, surdos/as, indígenas, imigrantes em crise e/ou negros/as. Que esta nova forma de (re)pensar e de (re)agir na Ciência da Língua(gem) possa ser a mola propulsora e/ou basilar pelos nossos pares na e fora das Instituições de Ensino Superior, pois precisamos fazer mais pesquisas “com” o Sul Global e “não mais sobre” o Sul Global. E para tal intento, precisamos de (re)pensar glocal e agir global.

REFERÊNCIAS

- Antia, B., & Makoni, S. (Eds.). (2022). *Southernizing sociolinguistics*. Routledge.
- Asante, M. K. (2007). *The Afrocentric manifesto: Toward an African renaissance*. Ungai Books.
- Comaroff, J., & Comaroff, J. (2015). *Theory from the South: Or, How Euro-America is evolving toward Africa*. Routledge.
- Comaroff, J., & Gordon, J. (2022). Interlude. In S. Makoni, A. Kaiper-Marquez, & L. Mokwena (Eds.), *Language in the Global South/s*. Routledge.
- Connell, R. (2007). *Southern theory: Social science and the global dynamics of knowledge*. Polity.
- Deumert, A., & Makoni, S. (Eds.). (Under review). *From southern theory to decolonising sociolinguistics*.
- Gordon, L. (2020). *Freedom, justice, and decolonization*. Routledge.
- Heugh, K., Stroud, C., Taylor-Leech, K., & De Costa, P. I. (Eds.). (2021). *A sociolinguistics of the South*. Routledge.
- Hutton, C. (2023). Can there be a politics of language? Reflections on language and metalanguage. In B. Antia & S. Makoni (Eds.), *Southernizing sociolinguistics*. Routledge.

Iris, M. (2018). *War for peace: Genealogies of a violent ideal in western Islamic thought*. Oxford University Press.

Riemer, N. (2020). *African Studies Global Virtual Forum*.

Makoni, S., Kaiper-Marquez, A., & Mokwena, L. (Eds.). (2022). *Language in the Global South/s*. Routledge.

Mbembe, A. (2018). *O fardo da raça: Entrevista com Achille Mbembe a Arlette Fargeau e a Catherine Portevin*. Trad. Sebastião Nascimento. *Philosophie Magazine*. Repasse. Edições Org, N. 1.

Nair, R. B., & deSouza, P. R. (Eds.). (2020). *Keywords for India: A conceptual lexicon for the 21st century*. Bloomsbury.

Pennycook, A., & Makoni, S. (2019). *Innovations and challenges to applied linguistics from the Global South*. Routledge Press

Rezende, T. (no prelo) *Tensionando a razão moderna colonial escravagista (...)*

Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Eds.) (2020). *Knowledges Born in the struggle: Constructing the epistemologies of the Global South*. Routledge.

Silva, K. A.; Cobucci, P. (Orgs) (2025). *Perspectivas decoloniais nos estudos da linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.

Como citar:

SILVA, Kleber Aparecido da Silva; MAKALELA, Leketi. Linguística Aplicada para e no Sul Global: avanços e desafios. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-21, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Por um lugar mais ao sol para a pesquisa-ação educacional no fazer científico da Linguística Aplicada decolonial

For a sunnier place for educational action research in the scientific practice of decolonial Applied Linguistics

Por un lugar más soleado para la investigación-acción educativa en el quehacer científico de la Lingüística Aplicada decolonial

RESUMO

Este texto defende a pesquisa-ação educacional como método privilegiado de dialogização com geração e análise de dados ao se adotar pressupostos decoloniais em Linguística Aplicada (LA), entendida como área que se preocupa com temas transversais nos quais a linguagem é central. Por meio da adjetivação 'educacional' para a pesquisa-ação, localizamos suas especificidades e relemos dados da tese de doutorado de Andrade (2024) para visibilizar o vínculo ideológico entre abordagem metodológica, problema de pesquisa e o fazer pesquisa em LA na, da e para a escola. A análise registra que a pesquisa-ação educacional contribui e privilegia um fazer pesquisa (sempre mais) decolonial porque: i) promove o suleamento reflexivo, já que permite o despontar do comprometimento social e ideológico do professor-pesquisador; ii) transpõe discussões locais como pautas translocais; e iii) contribui para que os participantes da pesquisa se emancipem ao perceberem outros ângulos de dinâmicas antes invisibilizadas.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; decolonialidade; pesquisa-ação educacional.



ABSTRACT

This text defends educational action research as a privileged method of dialogue with data generation and analysis by adopting decolonial presuppositions in Applied Linguistics (AL), understood as an area concerned with transversal themes in which language is central. By using the adjective 'educational' for action research, we locate its specificities and re-read data from Andrade's doctoral thesis (2024) in order to make visible the ideological link between the methodological approach, the research problem and doing LA research in, of and for the school. The analysis shows that educational action research contributes to and privileges (ever more) decolonial research because: i) it promotes reflective reflection, as it allows the social and ideological commitment of the teacher-researcher to emerge; ii) it transposes local discussions as translocal agendas; and iii) it contributes to the emancipation of the research participants by allowing them to perceive other angles of previously invisible dynamics.

Keywords: Applied Linguistics; decoloniality; educational action research.

RESUMEN

Este texto defiende la investigación-acción educativa como método privilegiado de diálogo con la generación y análisis de datos al adoptar presupuestos decoloniales en Lingüística Aplicada (LA), entendida como un campo preocupado por temas transversales en los que el lenguaje es central. Al utilizar el adjetivo «educativa» para la investigación-acción, localizamos sus especificidades y releemos datos de la tesis doctoral de Andrade (2024) para hacer visible el vínculo ideológico entre el enfoque metodológico, el problema de investigación y el hacer investigación en AL en, de y para la escuela. El análisis muestra que la investigación-acción educativa contribuye y favorece (cada vez más) la investigación decolonial porque: i) promueve la reflexión reflexiva, ya que permite que emerja el compromiso social e ideológico del profesor-investigador; ii) transpone las discusiones locales como agendas translocales; y iii) contribuye a la emancipación de los participantes en la investigación al permitirles percibir otros ángulos de dinámicas antes invisibles.

Palabras clave: Lingüística Aplicada; decolonialidad; investigación-acción educativa.

Como citar:

ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva; MODL, Fernanda de Castro. Por um lugar mais ao sol para a pesquisa-ação educacional no fazer científico da Linguística Aplicada decolonial. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 22-41, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Neste texto, assumindo pressupostos de uma Linguística Aplicada (doravante LA) alinhada à Pedagogia Crítica (Rajagopalan, 2021) e à Clínica da Atividade (Clot, 2010), defendemos a pesquisa-ação educacional como método privilegiado para o professor-pesquisador de dialogação com a realidade.

Entendemos que referenciar o professor como um trabalhador amplifica a força de seu fazer pesquisa como um movimento de descolonização da escola, de seu fazer nesse espaço social e de si como profissional, uma vez que cada pesquisa opera e coopera para a construção de uma perspectiva mais responsiva (Bakhtin, 2018) a uma dada semiotização da realidade escolar.

Como dados, trazemos 5 (cinco) cenas de narração que materializam posicionamentos críticos deflagradores de movimentos agentivos de um professor-pesquisador enunciados em sua tese (Andrade, 2024). Tais cenas, enquadradas no ano letivo 2020, no cronotopo da pandemia, e em 2023, no pós-pandemia, reportam a sínteses valorativas do professor-pesquisador advindas de suas dialogias com três grupos de alunos matriculados em turmas das modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) e regular em duas escolas da rede pública na cidade de Fortaleza-Ceará, estando uma instituição localizada na periferia e a outra, em um bairro elitizado da cidade. Na ocasião, as duas escolas figuravam *lôcus* de trabalho do então doutorando à época professor regente de Língua Portuguesa.

As ponderações aqui realizadas se prestam a demonstrar que a pesquisa-ação educacional não tem o papel único de gerar dados para serem analisados em uma pesquisa; sua função também recai num projeto de (auto)(trans)formação docente e, paralelamente, numa reconfiguração de agências em torno de um processo educativo, no caso em questão, de língua materna mais aguerrido, discursivo, sociointeracional (Thiollent, 1986; Zozzoli, 2006), o que tem como efeito o vozeamento de tensionamentos didáticos que se voltem para “proporcionar aos aprendizes capacidades de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si” (Rajagopalan, 2021, p. 112).

Para a demonstração daquelas que nos parecem ser as especificidades da pesquisa-ação educacional, angulando a sua vitalidade metodológica no e para o campo da LA e como dela podem se beneficiar os atores sociais escolares, cumpre-nos melhor demarcar o lugar enunciativo por nós assumido.

Para efetivar esse intento, após esta introdução, fazemos uma rápida incursão para pensar o professor como um trabalhador e o seu fazer pesquisa, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como uma política de carreira que se intersecciona com um operador de saúde (Clot, 2010) para daí localizar a pesquisa ação-educacional como parte de um trabalho de tensionamento do ofício. Avançamos com um esboço epistemológico da LA como campo alternativo em Ciências Humanas e Sociais (CHS) com forte protagonismo para a decolonialidade. Em seguida, traçamos um

panorama sobre a pesquisa-ação educacional, promovendo diálogos entre seus pressupostos com a agenda decolonial da LA. Depois, mobilizando alguns conceitos operacionais de Bakhtin e o Círculo, (re)lemos achados da tese de doutoramento de Andrade (2024) em busca de perceber instantes de problematização e desvelamentos propiciados na e pela pesquisa-ação educacional, os quais repercutem num posicionamento implicado do pesquisador, como um trabalhador, com a realidade e com os estudantes-colaboradores de pesquisa. Por fim, traçamos nossas considerações finais, permitindo-nos dialogizar com a primeira parte do título deste artigo.

1. O PROFESSOR-PESQUISADOR COMO TRABALHADOR E O SEU FAZER PESQUISA

Segundo princípios da Clínica de Atividade, trabalhar implica engajarmo-nos física e psicologicamente em ações. O trabalho assume uma dimensão coletiva, transpessoal que mobiliza sujeitos e a interconstitutividade entre eles. Assim, cabe ao próprio trabalhador, no interior de um coletivo e diante dele, gestar avaliações e propor ajustes em suas atividades.

A tomada de decisão de um professor i) pela formação continuada na pós-graduação; ii) a sua aprovação em um curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) e iii) a escolha de sua escola, *lócus* de trabalho, como campo da pesquisa figuram tanto uma discordância criativa (Clot, 2010) como um operador de saúde (Clot, 2010) para o trabalhador.

As condições de trabalho do professor da educação básica em nosso país respondem a uma agenda de exploração perversa engendrada pela lógica do capital que reproduz situações de desigualdades que promovem violências, adoecimentos, privações, interdições sobre o trabalhador e suas atividades: “A atividade - prática e psíquica - é sempre a sede de investimentos vitais: ela transforma os objetos do mundo em meio de viver ou fracassa ao fazê-lo. Em vez de ser determinada mecanicamente por seu contexto, a atividade dos sujeitos no trabalho implica a metamorfose desse contexto” (Clot, 2010, p. 8).

A conclusão de um mestrado/doutorado redimensiona a carreira profissional de um professor em múltiplas direções, devolvendo para o mercado de trabalho não apenas egressos mais capacitados para o exercício crítico da profissão, como preconizam as políticas de avaliação da CAPES, mas também cooperando para uma maior projeção da carreira docente no interior de um coletivo de trabalho, por meio de incentivos como incorporações de percentuais aos rendimentos do professor que aumentam não apenas o seu poder de compra, mas, sobretudo, contribuem para a diminuição de um lugar de subalternização da categoria no imaginário social.

Com isso, estamos tentando dizer que o fazer pesquisa em si já irrompe como uma busca por “um lugar mais ao sol” para o grupo de professores, funcionando como oportunidade exotópica a partir desse olhar “de fora” (exo) que lançamos para nós mesmos quando revemos nossas ações e atividades reunidas em percepções e afetamentos adensados, recortados e redimensionados, em

dialogizações diversas com o projeto de pesquisa, uma outra visada para a escola via pesquisa de campo e como os dados/achados da pesquisa circulam e retornam à escola como devolutiva social.

Vozear a escolha por um dado recorte de pesquisa e retrabalhá-lo até a sua consolidação no interior da linha de pesquisa LA e no âmbito de um enquadre da pesquisa-ação educacional a partir de um enquadre político, como ilustramos na seção de análise dos dados, requer fazer angulações originais de ações de trabalho, porque é apenas reunindo indícios do que se faz/fez/temos feito/queremos fazer que nos repositonamos profissionalmente, ressignificando o nosso trabalho e promovendo mais saúde: “[...] a luta contra ‘as doenças do trabalho’ consiste menos em suprimir as doenças e mais em cuidar da saúde, ou seja, desenvolver ‘entre as coisas’ relações que não surgiriam sem nós, que são o produto da atividade humana” (Clot, 2013, p. 5).

Essa retomada de posição é transformativa, na medida em que avaliar é sempre lidar significativamente com a consciência abrigada em palavras atreladas a gestos de trabalho e memórias. O fazer pesquisa como produto da atividade humana amplia o poder de agir do professor, contribuindo para sua formação em sentido *lato*, porque expande fissuras, esgarçamentos e aberturas para a sua ação política (Saviani, 1991) via processos de decolonização.

Ora, tudo o que dizemos até aqui ecoa o que Rajagopalan (2021) problematiza quanto à possibilidade de a LA vir a se alinhar à pedagogia crítica. O autor alerta para a importância de se:

abrir mão de uma série de posicionamentos equivocados que ainda se acham incrustados no meio acadêmico [...] dentre eles destaca-se a ideia, fortemente arraigada em setores expressivos da comunidade científica, de que a pesquisa científica e o trabalho pedagógico devem manter-se distantes das questões políticas que a comunidade enfrenta no seu dia a dia (Rajagopalan (2003, p. 109-110).

O fazer pesquisa, assim, pode ser compreendido como réplicas a demandas sociais locais e o grupo professor, como parte de uma classe proletarizada que, ao fazer e didatizar pesquisas, resiste a discursos hegemônicos diversos advindos de ideologias neoliberais que o inferiorizam e o subestimam.

2. EPISTEMOLOGIA DA LINGUÍSTICA APLICADA

A LA, segundo Celani (1992), remonta ainda ao século XIX. No Brasil, principalmente a partir do que se convencionou chamar de 3ª fase da LA, momento em o campo se compreende como autônomo no âmbito das Ciências Humanas e Sociais – CHS e defende seu estatuto disciplinar, a LA goza de bastante efervescência em função de coadunar com princípios teórico-metodológicos que viabilizam processos de problematização e desvelamento de práticas sociais de linguagem no e para o Sul Global.

Nesse viés, notadamente a partir de Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (2006), a questão decolonial vem sendo uma característica do programa epistemológico da LA. Sob a égide da

decolonialidade, a LA se compreende como campo que visa substanciar olhares para os subalternizados, mobilizando, ao contrário do que propõe a colonialidade, a transversalização de teorias, bem como selecionando métodos alternativos de geração e análise de dados.

Entre esses métodos alternativos, encontra-se a pesquisa-ação educacional, que, desde seu nascedouro, se coloca como proposta não somente de geração e análise de dados, mas também de intervenção, mais precisamente, como defendemos aqui, no âmbito escolar, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja no âmbito da formação inicial e continuada docente.

Desta feita, o que vemos é que, embora a pesquisa-ação muitas vezes seja tida, segundo Thiollent (1986), como pouco arrojada para a construção de saberes, podemos, do lugar epistemológico da LA decolonial, advogar em prol desse método para construir saberes mais suleados. Em decorrência disso, este texto cumpre o propósito de arrojar reflexões sobre a pesquisa-ação educacional como método privilegiado de dialogização com o processo de geração e análise de dados de culturas escolares locais quando se adota pressupostos decoloniais no e para o fazer pesquisa em LA.

Nosso intuito maior é evidenciar que a pesquisa-ação educacional cumpre os propósitos da perspectiva decolonial da LA em função de arrojar um olhar para os dados sob ângulos muitas vezes invisibilizados quando tomados em métodos mais coloniais, o que dá vazão para desvelamentos, questionamentos, tensionamentos, denúncias, permitindo uma compreensão outra, suleada, sobre os fenômenos de estudo no âmbito escolar.

Promovendo diálogo entre as definições de Celani (1992), Moita Lopes, (1996a, 1996b, 2006) e Rajagopalan (2003), aqui compreendemos a LA como área de investigação das CHS com foco na problematização e no desvelamento de temáticas transversais nas quais a linguagem é questão central. Tal modo de definir a LA resvala numa série de questões.

Uma primeira delas é a defesa de que a LA não é uma disciplina da Linguística – embora seu nome faça parecer (cf. Moita Lopes, 2006), mas sim uma nova área no escopo das CHS. Isso repercute na ideia de que a LA não se ampara em amarras teórico-metodológicas da Linguística nem mesmo das de outras disciplinas, mas apresenta uma epistemologia própria, que lhe confere singularidade entre as demais disciplinas que compõem as CHS.

Outrora concebida como aplicação dos conhecimentos construídos em Linguística Teórica ao ser tomada como área interdisciplinar, a LA se coloca como um campo que também tem como foco a linguagem, entendendo-a não como sistema autônomo ou como estruturas funcionais: linguagem, em LA, é tomada como prática social. Em consequência disso, a LA, embora ainda exista em algumas instituições que a coloquem como campo aplicacionista, apresenta modos próprio de conceber e, conseqüentemente, de estudar a linguagem, daí porque ela não se coloca como uma das correntes daquela área.

Um segundo alicerce da LA, decorrente de sua desfiliação com o caráter disciplinar da Linguística, é sua vocação indisciplinar - como temos preferido chamar, principalmente desde Moita

Lopes (2006). Ao se caracterizar dessa maneira, a LA firma seu *lócus*, primeiramente, como área antidisciplinar, na medida em que entende que, para problematizar as práticas de uso da linguagem, não é possível fixar-se em amarras disciplinares; secundamente, como uma proposta epistemológica inter- e transdisciplinar, justamente porque percebe que, na construção do conhecimento sobre os objetos em função dos quais centraliza seu estudo, a LA empreende diálogo entre teorias existentes nas diversas disciplinas das CHS ou, mesmo, fora delas.

Compreendemos que tal postura se faz pertinente na construção dos conhecimentos do Sul Global, porque defende que a colonialidade concebeu uma elaboração de conhecimentos compartimentada. Desse modo, a LA toma partido por uma concepção decolonial de ciência no sentido de que, ao partir de temas transversais, os objetos de estudo exigem uma pluralidade de teorias para empreender sua problematização.

A propósito disso, um terceiro pilar da LA tal como a entendemos é seu caráter ideológico. Isto é, a pretensa neutralidade científica é questionada pelo campo, pois entende-se que não é possível, no contexto do Sul Global, cujos países sofrem e sofreram um processo exploratório de colonização e, decorrente disso, vivenciam desigualdades sociais que estruturam a sociedade, agenciar pesquisas que não se posicionem ideologicamente em prol das classes minorizadas.

Na esteira dessa discussão, é objetivo precípua da LA, agenciado por autores como Rajagopalan (2003), Damianovic (2005) e Moita Lopes (2006), problematizar as estruturas sociais, evidenciando comprometimento com agendas mais progressistas e emancipatórias. Abandona-se, como afirma Pennycook (2006), uma compreensão de ciência como a-histórica e a-política, para uma ciência comprometida com as agendas sociais de seu tempo.

Se assim o é, busca-se não somente analisar, descrever, verificar etc. fenômenos de linguagem, mas, para além disso, construir um corpo de problematizações que desvelem as estruturas de poder que fortificam as desigualdades sociais. Assim, a LA não se interessa tão somente por problemas de linguagem, mas, em consequência ou para além disso, por problemas sociais. Nessa orientação, entende-se que, na contemporaneidade, ainda mais nas CHS, principalmente nos países do Sul Global, não é possível fazer pesquisa científica buscando neutralidade com as questões que cercam as práticas de linguagem.

Rajagopalan (2003), Pennycook (2006) e Moita Lopes (2006), sob esse ponto de vista, legitimam um fazer científico aproximado com uma visão na qual, como pesquisadores, possamos nos ver não como distanciados do objeto de pesquisa, mas como sujeitos implicados nas práticas sociais e que, nesse sentido, vivenciam suas incoerências e, ao analisá-las, matizam seu olhar conforme uma orientação ideológica que jamais é neutra e descomprometida socialmente.

Vista sob esse horizonte, compreende-se que o corpo de conhecimentos produzidos na esteira discursiva da LA elabora uma teoria sobre o ser social. Isso porque a preocupação dos estudos gira em torno da práxis cultural efetivada pelo homem na e pela linguagem. Como explica Tonet (2013), o homem não somente é resultado da dinâmica natural e biológica, mas, na verdade,

sua riqueza cultural se produz pela força do trabalho e, conseqüentemente, a realidade social resulta das dinâmicas do processo histórico.

A LA, por coadunar com uma compreensão de que linguagem é prática social, agencia defesas na direção de criar um corpo teórico que tenha a ver com o viés da práxis cultural, uma vez que é nela, por ela e dela que se origina “toda a realidade social” (Tonet, 2013, p. 78). Assim, interessam não “ideias, especulações ou fantasias, mas fatos reais” (Tonet, 2013, p. 79), os quais fazem perceber o homem em sua concreta atividade de produto e produtor cultural, visibilizando delineações e coerções sociais, históricas e culturais que efetivam sua práxis, na e pela linguagem.

Disso decorre que o conhecimento produzido em LA não é somente contemplativo, mas também um instante de desvelamento compreensivo da realidade, ação que permite transformação e intervenção, com vistas à devolução dos bens culturais produzidos pela classe trabalhadora a ela própria. Portanto, a LA não pode amealhar/poupar estudos e trabalhos quanto às dificuldades que circundam a tomada da linguagem como realidade que semiotiza o mundo (Moita Lopes, 2006).

Com isso, em LA, entende-se que a linguagem é, “[...] ao mesmo tempo, a determinante central do fato social [...] e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social [...]” (Moita Lopes, 1994, p. 333). Com essa abordagem, a LA produz sua própria visão sobre linguagem, que é entendida como a concretude que faz o fato social acontecer e, concomitantemente, como o modo pelo qual podemos compreender seus problemas.

A propósito da questão da praxiológica, Paulo Freire (1984) afirma que a separação entre teoria e prática é um discurso que tende a valorizar aquela e a tratar preconceituosamente os estudos que se apoiam nesta. O autor, ao perceber isso, entende que não é possível haver elaboração teórica que não seja pensada para a prática nem existe possibilidade de melhorar práticas se não houver reflexões teóricas problematizadoras. Sua conclusão é a de que, portanto, o conhecimento científico seja o da práxis.

Quando explica a LA, Pennycook (2006) diz que a LA se ancora numa abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem, levantando que conhecimento transgressivo e pensamento problematizador são essenciais para que o campo seja promissor na contemporaneidade e se destaque no enfretamento político e decolonial que se protagoniza.

Ademais, Pennycook (2006) afirma que não de ser colocadas, na agenda da LA decolonial, algumas problemáticas, a saber: as interrelações entre dominação, acesso e diversidade, bem como o não isolamento das questões de domínio, disparidade, diferença e desejo. Com isso, o autor revela a importância da translocalização, transculturação, transmodalidade, transtextualização, tradução e transformação, com vistas a elaborar um conhecimento cada vez mais decolonial em LA. Nesse sentido, Pennycook (2006) chama atenção para a percepção de que há uma necessidade de considerar outras existências e vivências, como as do Sul Global.

A LA decolonial é o espaço da tensão, da mestiçagem e, por isso, da elaboração de conhecimentos, de saberes antes não vozeados. Como engajada numa perspectiva decolonial de ciência, o campo encontra efetividade na análise de objetos do Sul, cuja entrada ocorre em função de modos de pensar e sentir no e pelo Sul, o que oportuniza uma prática de pesquisa voltada para a práxis e, portanto, de produção de saberes suleados – o Sul falando sobre o próprio Sul.

O momento contemporâneo, segundo Fabrício (2006), em que as desigualdades se adensam e são ocultadas por políticas neoliberais, ao mesmo tempo em que a transversalidade cultural é onipotente e a produção de discursos se torna translíngua, requer uma malha de saberes que escancare e problematize os silenciamentos discursivos impostos aos marginalizados. Tal processo só pode ser encabeçado por um campo que entende que o saber é movediço, porque é sempre uma versão sócio-histórico-cultural produzida acerca de práticas sociais relevantes em dada circunstância. Esse território movente, para Fabrício (2006), é o que melhor caracteriza a LA como lugar de desaprendizagem, uma vez que, nesse *lócus*, não há a ilusão de que as verdades são universais, mas, pelo contrário, a produção de conhecimento é sempre um momento singular de problematização das práticas e de desvelamento social.

Ao lado de Hammes-Rodrigues e de Cerutti-Rizatti (2011), acreditamos que a questão educacional, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, é um dos problemas ainda muito socialmente relevantes à LA e que continuam a necessitar de sua abordagem decolonial. As autoras defendem a aula de línguas como um gênero do discurso, o qual, quando não planejado com engajamento e ativismo político, não se concretiza na prática como uma pedagogia crítica.

Tal planejamento não se refere apenas ao momento de organização da aula pelo professor, mas também a todas as ações necessárias para a realização de um ensino coadunado com os referenciais legais e prescritivos: políticas públicas, materiais didáticos, formação inicial e continuada dos docentes, organização curricular, infraestrutura escolar etc. Quando um ou mais desses fatores falha, o gênero discursivo aula não ocorre satisfatoriamente, o que gera como consequência os diferentes números que declaram o insucesso do ensino de línguas.

Em virtude disso, Hammes-Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) defendem que, num país como o Brasil, em que a educação sofre ataques advindos de ideologias neoliberais, é preciso sempre problematizar as práticas de ensino de língua com o fito de promover caminhos possíveis para uma abordagem que desqualifique a proposta da extrema direita de realizar um desmonte da educação.

Hammes-Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011), com essa discussão, defendem que a temática educacional, no escopo de uma abordagem sociointeracional de linguagem, faz parte da agenda de interesses da LA decolonial, desde que problematize práticas, busque saídas e elabore questionamentos que visem o desvelamento de estruturas sociais e a elaboração de conhecimentos praxiológicos sobre o temário.

Assim sendo, embora diferentes perspectivas metodológicas auxiliem esse objetivo, a pesquisa-ação educacional é abordagem com destaque justamente por apresentar características que cumprem uma agenda de geração e análise de dados e de intervenção na realidade. Nessa seara, a seguir, empreendemos uma discussão mais detalhada sobre isso.

3. A PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL E SEUS MOVIMENTOS AGENTIVOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA DECOLONIAL

Com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social.” (Thiollent, 1986, p. 41). Portanto, desde a origem, ela se apresenta como procedimento alternativo aos tradicionais. Segundo Thiollent (1986), tal característica decorre do foco não somente no processo de geração e de análise dos dados, mas também na problematização e/ou na resolução de questões concernentes à vida social. O autor (1986, p. 7) define a pesquisa-ação como um conjunto de técnicas de pesquisa compostas de “formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”.

Desse modo, entendemos a pesquisa-ação como um procedimento metodológico que coaduna com os pressupostos epistemológicos da LA decolonial, haja vista ambos os vieses defenderem um processo de elaboração de conhecimentos capaz de efetivar problematizações e/ou transformações nas práticas sociais, com vistas a construir saberes praxiológicos.

A pesquisa-ação busca analisar a processualidade das práticas sociais, na verdade, “a proposta é conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre encaminhamentos de ações” (Zozzoli, 2006, p. 131). Nesse sentido, a autora tenta elucidar que a pesquisa-ação, no viés da LA, não busca, até porque seria presunçoso demais, salvar o mundo, mas, aos poucos, unir esforços a partir dos quais desigualdades sociais sejam desveladas.

Em LA, Paiva (2019, p. 73) afirma que a pesquisa-ação é, normalmente, “[...] feita por um professor pesquisador [...], visando melhorar ou compreender um ambiente educacional.”. Desse modo, a autora defende que, em nosso campo, as pesquisas que fazem interface com ensino e aprendizagem de línguas privilegiam a pesquisa-ação, na medida em que esse procedimento promove visualização e possível superação de obstáculos. Segundo a autora (2019, p. 73), “Os professores, sozinhos ou em conjunto com um pesquisador, identificam um problema a ser investigado ou uma questão a compreender e partem para ação e reflexão.”. Se assim o é, percebemos que a pesquisa-ação, no âmbito da LA, tem, em sua formulação, um projeto de formação continuada do professor e coaduna com os princípios freireanos de um docente que está em constante processo de reflexão sobre sua práxis.

Para Thiollent (1986), diferentemente dos procedimentos tradicionais, a pesquisa-ação permite visualizar os condicionantes que reverberam nas situações em seu próprio processo de ocorrência. Em virtude disso, o pesquisador que se utiliza desse procedimento deve ter em mente

que, embora haja um desenho metodológico inicial, os caminhos pelos quais a pesquisa enveredará dependerão da realidade social estudada e daquilo que lhe influencia.

Por ser procedimento alternativo aos tradicionais, a pesquisa-ação não se utiliza propriamente de hipóteses de pesquisa. Thiollent (1986) afirma que utilizar hipóteses seria incoerente para a vertente porque consideraria, aprioristicamente, condicionantes que iriam influenciar a pesquisa, os quais partiriam de pré-concebidos ou, por vezes, preconceitos. Em substituição das hipóteses, o autor defende a utilização de diretrizes, isto é, espécies de instruções pelas quais o pesquisador pode abordar os problemas com os quais se depara.

Por conta disso, Thiollent (1986) afirma que o planejamento de uma pesquisa-ação deve existir, mas deve ser vazado, ou seja, precisa ser flexível aos diferentes processos que poderão cooperar no momento das etapas de geração dos dados. Para realizar um plano capaz de considerar os obstáculos não pensados previamente, Thiollent (1986) defende que inicialmente o pesquisador explore o campo onde deseja atuar, com vistas a perceber questões socialmente relevantes. Tal diagnóstico permitirá a formulação do tema e de sua delimitação, bem como dos objetivos, dos problemas e da eleição de teoria(s) para fundamentar a pesquisa.

Com isso, o pesquisador fará o que Thiollent (1986) chama de plano de ação. Nele, não somente as etapas de geração dos dados são planejadas, mas também se definem os colaboradores e o *lócus* da pesquisa. Depois, ocorre a análise dos dados, que, como bem coloca o autor (1986, p. 70), não deve ser realizada tão somente “a partir de uma simples “leitura” de dados. Não há neutralidade por parte dos pesquisadores e dos atores da situação.”. Nesse sentido, mais uma vez, vemos que a pesquisa-ação concretiza os objetivos epistemológicos da LA decolonial, em razão de advogar em prol da não neutralidade científica e, inclusive, preconizar que o pesquisador deve problematizar a realidade social, não somente no papel de ativista, mas, para além disso, de alguém que visa a efetivar mudanças nas práticas sociais.

Em concordância com Thiollent (1986), Burns (2010) desenha que as etapas da pesquisa-ação se constroem num processo de reflexão-intervenção-reflexão, que se retroalimenta continuamente. Não somente os dados gerados pelos colaboradores são analisados, mas também os condicionantes que levam à produção do *corpus* são objeto de pesquisa, bem como todas as reflexões e mudanças operadas a partir dos obstáculos enfrentados pelo pesquisador.

Nessa perspectiva, as ações, as reflexões e as mudanças são objeto de análise, porque revelam sumariamente o *modus operandi* do espaço-tempo da pesquisa, permitindo o desvelamento e a superação dos limites interpostos pelo *lócus* investigado. Isso não significa que, ao promover essas operações metodológicas e analíticas, outro pesquisador conseguirá atingir os mesmos resultados – se assim o fosse, os métodos tradicionais bastariam. A pesquisa-ação, ao se colocar como proposta alternativa, entende que, em CHS, é impossível pensar dessa maneira, porque cada circunstância elabora saberes personalizados a seu espaço-tempo discursivo. Cabe, na verdade, às pesquisas da área elucidar esses saberes e problematizá-los.

Desta feita, entendemos, com Celani (1998, p. 134-135, grifos da autora), que a situação de pesquisa-ação educacional, quando visualizada sob o olhar decolonial da LA, é interpretada a partir de duas fontes: as “[...] relações sociais entre os interlocutores, refletidas no *produto* do diálogo” e um “[...] compromisso teórico com o sociointeracionismo, ocupando-se, portanto, com o *processo* comunicativo que institui contextos de aprendizagem”.

Ao dar destaque para processo e produto, Celani (1998) propõe uma pesquisa-ação educacional em LA que promova o encontro entre condicionantes e resultantes, com o fito de visualizar aprendizagens e problematizar práticas pedagógicas, o que evidencia, como não poderia deixar de ser, um *modus operandi* particular da LA ao olhar para a práxis de ensino.

Neste texto, a seguir, ocupar-nos-emos de refletir, a partir dos tensionamos até aqui promovidos, como a pesquisa-ação educacional em LA concretiza os propósitos de problematização e de desvelamentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem de língua materna. Para isso, pomos em destaque excertos analíticos da tese de Andrade (2024), que realizou uma pesquisa-ação educacional com foco no ensino de leitura. Para discussão, em alguns momentos, valer-nos-emos de conceitos de Bakhtin e o Círculo, a saber: exotopia e excedente de visão (Bakhtin, 1997); e cronotopo (Bakhtin, 2018).

4. REFLEXÕES ANALÍTICAS

Andrade (2024) realizou sua pesquisa-ação em três cronotopos educacionais: uma turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA, cujos estudantes cursavam o nível IV, correspondente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; três turmas de 6º ano do Ensino Fundamental; e três turmas de 1ª série do Ensino Médio. Enquanto os dois primeiros cenários de pesquisa se localizavam em uma mesma escola municipal da periferia de Fortaleza, o terceiro corresponde a uma instituição estadual de um bairro elitizado da cidade. Em ambos os contextos, o professor-pesquisador era professor regente de Língua Portuguesa.

O plano de trabalho da pesquisa na EJA foi concretizado ainda no contexto de aulas remotas em decorrência da pandemia de covid-19 em 2020. Ao analisar uma das etapas de execução da intervenção, que era a de discussão de vídeos que tematizam a questão racial no Brasil, o autor (2024, p. 174-175) discursiviza:

Na aula, foi solicitado que os estudantes [...] assistissem ao vídeo [...]. Depois, enviamos os mesmos comandos em áudio. O envio em texto escrito e em texto oral era uma orientação do grupo de formação dos professores da EJA da SME¹ naquele momento, já que alguns dos estudantes matriculados não consolidaram sua alfabetização até o ano anterior [...].

Sobre isso, é importante demarcar nossa opinião, uma vez que a pesquisa-ação, ainda mais quando posta em interlocução com a LA, dá vazão para isso: a maioria das secretarias de educação, inclusive a SME, tem a EJA como um apêndice das escolas – é como se os professores e os alunos dessa modalidade estudassem em

¹ SME é a sigla para Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

uma outra escola, que não é a mesma que funciona ao longo do período diurno. O compromisso com a alfabetização dos jovens, adultos e idosos matriculados é ínfimo: éramos incitados a promover os estudantes, mesmo aqueles que ainda apresentavam muita dificuldade. Obviamente reter alunos não é a solução. O problema é que, numa turma em que há perfis tão díspares, normalmente aqueles com menor nível de alfabetização tinham autoestima baixa e, por conta disso, voltavam a desistir da escola, mesmo numa modalidade que tem como premissa acolher. Parece ser, em nossa compreensão, um projeto expulsar esses estudantes da ambiência escolar novamente.

Ademais, [...] embora tenhamos enviado as mensagens por volta das 20h da noite, os dois estudantes que responderam só fizeram isso após as 22h, quando o tempo de aula já havia terminado. Isso revela o cronotopo problemático e cruel daquele momento [...]: um espaço educacional que não promovia políticas públicas efetivas para acolher os estudantes que, por sua vez, durante a pandemia, se esforçavam ainda mais para estudar e trabalhar. Apesar disso, [...] sempre procurávamos sinalizar que não havia problema em responder naquele momento [...]. As resistências, portanto, se eram agenciadas pelos estudantes em firmar seu espaço na escola como um direito, também o eram pelos docentes ao acolhê-los no horário em que podiam interagir.

O trecho revela para nós questões cruciais quando pensamos a pesquisa-ação educacional no bojo da LA decolonial. Inicialmente, o autor apresenta para o leitor o que poderia ser interpretado como acolhimento: a equipe de formação de professores orientava os docentes da EJA a enviar as atividades por *WhatsApp* tanto via texto escrito quanto via áudio gravado, em função dos estudantes que ainda não haviam consolidado sua alfabetização. Andrade (2024), ao falar sobre isso, a partir do olhar de pesquisador que a LA lhe confere, afirma que esse acolhimento, ao contrário do que parece, é um travestimento da falta de compromisso da SME com a EJA.

O autor diz que, ao invés de promover políticas educacionais que, de fato, permitissem os estudantes concluir a educação básica formal a partir dos objetivos postos constitucionalmente, incitavam-se os docentes a realizarem ações que conferissem aos discentes o curso educacional sem concretizar aprendizagens necessárias à etapa. Tal cenário, como afirma o autor, no cenário da EJA, repercute numa nova expulsão sistemática dos discentes, que outrora já haviam abandonado os estudos.

Ao que parece, segundo notamos da análise do autor, quem promove ações mais efetivas de acolhimento dos estudantes são os próprios docentes, os quais, mesmo fora do horário de trabalho, permitiam a entrega das atividades e interagem com os estudantes, por entenderem que, num momento de pandemia - em que os desprivilegiados socialmente tiveram que trabalhar ainda mais, principalmente as mulheres, os discentes não conseguiriam acompanhar as aulas dentro do quadro de horários fixado institucionalmente.

Nesse sentido, vemos como a pesquisa-ação educacional permite, no ato analítico, que o professor-pesquisador lance, na e pela linguagem, um olhar exotópico sobre suas ações, amparado pela teoria que lhe subjaz, para compreender dinâmicas que (co)operam em torno de sua práxis. Na análise, Andrade (2024) narra tanto as pressões sistemáticas que atravessam sua ação quanto as agências promovidas para superar os obstáculos interpostos.

Outro instante de desvelamento pertinente de ser posto em destaque é o que trazemos a seguir, agora quando o autor traz à baila o contexto dos sextos anos do Ensino Fundamental. Em uma das etapas da atividade, o docente levou os estudantes à biblioteca para escolherem obras literárias as quais seriam subsídio para a produção de fanzines.

Os estudantes ficaram surpresos ao perceber que aquele ambiente não era empoeirado, mas, pelo contrário, muito bem cuidado pelos profissionais da escola e que podiam levar para casa os livros. Acreditamos que o desconhecimento disso decorre do fato de alguns colegas de trabalho, professores de língua portuguesa dos anos iniciais e finais, sempre proferirem o discurso de que os estudantes, ao irem à biblioteca, desorganizavam o espaço e desgastavam as obras, de modo que não seria interessante levá-los para depredar esse ambiente.

[...] essa é uma representação social que a escola faz do objeto cultural livro, que constrói nas pessoas a ideia de que esse item não deve ser consumido pelas massas sociais, pois essa parcela social não seria suficientemente educada para ter contato com as artes em geral.

Ao contrário disso, dentro de uma perspectiva desveladora da LA [...], acreditamos que a ocupação do espaço da biblioteca escolar pelos estudantes é urgente e sua própria razão de ser nas unidades escolares [...]. (Andrade, 2024, p. 217-218)

O que vemos é um pesquisador que, ao se ocupar de transversalizar teorias, problematiza crenças de sua própria comunidade profissional, a exemplo da de que os estudantes, ao invés de terem o direito de ocupar a biblioteca, seriam os depredadores do ambiente. Embora não possamos afirmar que o próprio autor da tese tinha essa opinião, é importante que, independentemente disso, a promoção da pesquisa-ação educacional empreendida agenciou não somente uma ocupação dos estudantes ao espaço, como também uma ressignificação dele tanto para os discentes quanto para o corpo docente da escola.

Ainda sobre a experiência nos sextos anos, o autor ressalta que, para concretizá-la, teve apoio de um projeto financeiro para práticas inovadoras instituído pela SME de Fortaleza:

O plano de trabalho foi aprovado entre as cotas disponíveis no edital, de modo que os materiais envolvidos na produção dos fanzines foram custeados pelo valor recebido na conta da escola [...]. Embora isso seja uma felicidade, é importante perceber que, sem esse apoio financeiro, a escola não teria alguns materiais importantes para a efetivação da experiência [...].

[...] é importante enfatizar [...] que, ao invés de transferir apoio financeiro para a realização de práticas de ensino importantes, a SME promove a competitividade do capitalismo, realizando o complemento monetário somente às escolas cujos professores tiveram seus trabalhos aprovados, ficando outras unidades escolares com o material mínimo (ou nem isso) para realização de seus projetos.

Ademais, é digno de nota observar que uma secretaria de educação realiza um projeto no qual o docente brasileiro – que abarca uma carga horária exaustiva de trabalho, com turmas lotadas, em lugares insalubres – num contexto como o de um edital, caso queira realizar práticas pedagógicas menos repetíveis, precise, como foi nosso caso, dedicar momentos de seu lazer para produzir um plano de trabalho e concorrer a um financiamento que não gera resultados em sua carteira financeira, mas sim para o engrandecimento da própria escola e da aprendizagem dos estudantes, responsabilidade que deveria ser da rede que elaborou o concurso.

[...] embora travestidas de inovação e incentivo à melhoria do ensino, iniciativas como essa tomam parte do diálogo de que a docência, principalmente no Brasil, é um sacerdócio. Concluimos que efetivar propostas de ensino de leitura é um

ativismo, que necessita que o docente se agarre às diversas possibilidades existentes para poder efetivar um trabalho empoderador de sua práxis e da aprendizagem de seus alunos. (Andrade, 2024, p. 220-221)

Aqui, vemos outro momento de desvelamento que a pesquisa-ação educacional realizada pelo autor angaria. Embora afirme a felicidade de ter seu projeto aprovado no concurso, problematiza que a secretaria onde trabalha, ao invés de agenciar políticas públicas de financiamento responsável para execução de práticas pedagógicas mais aguerridas, incentiva o que ele chama de competitividade do capitalismo, inclusive incitando o docente a dedicar parte de seu tempo de descanso a escrever o projeto.

Com essa reflexão, o próprio professor-pesquisador chega à conclusão de que iniciativas dessa natureza corroboram a compreensão de que a docência no Brasil é um sacerdócio, no sentido de que o professor é alguém que está sempre disponível para sua atividade profissional, bem como a problematização de que práticas como essa, travestidas de inovação, são ferramentas neoliberais que penetram nos ambientes educacionais.

Outro destaque reflexivo que pomos em tela é um em que o autor compara as bibliotecas das duas escolas onde trabalhava: a instituição municipal, onde realizou as experiências na EJA e nos sextos anos, e a estadual, onde realizou a experiência com o Ensino Médio. Andrade (2024) sempre ressalta para o leitor que esta última escola se localiza em uma região elitizada da capital cearense e que acolhe estudantes de diversos bairros da cidade e da região metropolitana, em razão dos bons números de aprovação pelo ENEM, o que conferiu investimentos importantes da secretaria estadual em seu espaço.

Segundo analisa Andrade (2024), enquanto a instituição municipal oferecia um espaço pequeno e com poucos profissionais de apoio, a biblioteca existente na escola estadual

[...] apresenta uma estrutura completa [...]. São várias prateleiras repletas de livros, além de mesas para leitura e alguns computadores para pesquisa. O espaço é decorado, tem indicações de obras e/ou de autores, é equipado com uma varanda com algumas cadeiras, possui ares condicionados e disponibiliza uma equipe de professores lotados lá para orientação aos estudantes.

Vemos, então, que, mesmo na realidade educacional pública, o processo de luta de classes se mantém latente, já que ele é uma característica do grande tempo da cultura [...]. Enquanto as escolas periféricas têm espaço menor e pouco investimento humano em suas bibliotecas, as mais centrais possuem estruturas bem equipadas e profissionais mais qualificados. (Andrade, 2024, p. 248-249)

Nesse excerto, vemos a oportunidade que a reflexão da pesquisa-ação educacional traz para o professor-pesquisador em observar exotopicamente, na e pela linguagem, as condicionantes sociais que circunscrevem sua práxis docente. Ele atua em duas escolas de uma mesma cidade e observa que, apesar disso, a realidade que lhe é oferecida se diferencia até mesmo na oferta de um equipamento existente em ambas.

Ao perceber isso, Andrade (2024) move-se em torno de uma compreensão marxista de que o processo de luta de classes, mesmo em instituições públicas de ensino, se espraia de maneira violenta: para as escolas periféricas, é preciso que o docente participe de edital de financiamento para compra de materiais; para as escolas mais elitizadas, há maior apoio pedagógico e humano para a realização das atividades.

Além das reflexões sobre as agências pedagógicas interventivas realizadas pelo professor-pesquisador, Andrade (2024) analisa, sob o amparo do dialogismo bakhtiniano, as produções discursivas produzidas pelos estudantes em cada *lôcus*: da EJA, charges antirracistas; dos sextos anos, fanzines literários; e, das primeiras séries, podcasts literários.

Desta feita, como já aponta Celani (1998), a pesquisa-ação educacional, portanto, não recai seu olhar somente sobre o processo interventivo promovido pelo docente-pesquisador, mas também sobre os produtos que essas agências geram. A retroalimentação entre processo e produto tem o objetivo precípuo, em pesquisa-ação educacional sob a égide decolonial da LA, de concretizar algumas métricas importantes para a própria agenda de saberes deste campo: i) a análise da concretude das práticas sociais educacionais, considerando seus amálgamas multiculturais e as forças ideológicas que lhe atravessam; ii) a ressignificação, na e pela linguagem, das práxis pedagógica desenvolvida pelo professor-pesquisador, o que repercute num processo de (auto)(trans)formação docente; iii) a perscrutação dos modos agentivos concretizados pelo professor para driblar e/ou superar os obstáculos imputados pelos atravessamentos ideológicos inerentes ao ambiente escolar; iv) a observação de como esse processo gera movimentos de aprendizagem nos discentes envolvidos nesse processo; v) a acurada análise das emancipações concretizadas pelos estudantes.

Para refletir sobre as métricas iv e v, trazemos à baila trecho das considerações finais de Andrade (2024, p. 285-286):

No que se refere à experiência da EJA, vimos que o elenco do gênero charge para (pro)(co)mover o debate previsto deflagou importantes instantes de responsividade-ativa antirracista dos estudantes-chargistas. Eles leram notícias, exemplares enunciativos com maior índice de neutralidade linguística. Em função dessa pouca carga emotiva, os debates travados nas aulas evidenciam, na e pela linguagem, revoltas sociais as quais foram vozeadas a partir de um gênero no qual essa impressão mais engajada é incorporada ao enunciado. [...] a eleição da charge nessa experiência favoreceu a demarcação de uma performance social antirracista, na qual os produtores revelaram sua tomada de posição axiológica frente à cadeia enunciativa em torno dessa agenda social.

Nas agências ensejadas nas turmas de 6º ano, o trabalho com obras literárias foi importante para que os estudantes melhor concretizassem sua alfabetização leitora e, portanto, superassem algumas defasagens referentes aos momentos letivos remotos. A eleição por gêneros do mundo da arte também induziu à frequência à biblioteca da escola e ao conhecimento, por parte dos estudantes, de como esse lugar pode ser uma possibilidade de aprendizagem e de entretenimento. No que se refere [...] aos fanzines, vimos que sua escolha teve como consequência algumas questões importantes: 1) a performance de um sujeito que se põe enunciativamente via linguagem como fã da obra que leu; e 2) por incitar a construção dessa

identidade enunciativa, a indução dos estudantes que queriam agir por meio do gênero a concluir a leitura da obra que escolheram na biblioteca escolar. [...] nas turmas de 1ª série, [...] o podcast, como gênero de réplica, induziu-lhes a se colocarem como críticos literários que pensam sobre temáticas socialmente relevantes, principalmente a das relações abusivas e da agenda LGBTQIAPN+ [...].

Quanto à conclusão do autor sobre os produtos enunciativos gerados no processo da pesquisa-ação educacional, é perceptível que são adensados modos de ser e estar no mundo pinçados na e pela linguagem os quais (pro)(co)movem identidades, agências sociais e multiletramentos que revelam aprendizagens erigidas pelos estudantes no e a partir dos gestos agenciados ao longo da própria pesquisa-ação.

Essa reflexão nos faz concluir, portanto, que o processo analítico, em pesquisa-ação educacional, pode ser concretizado a partir de dois movimentos: a) a narração das agências realizadas, o que tem como objetivo precípuo realizar excedentes de visão para o próprio professor-pesquisador, que fará reflexões, (res)significações e desvelamentos pertinentes à sua prática pedagógica; e b) a análise discursiva dos produtos enunciativos gerados ao longo da pesquisa-ação, cujo fito é pinçar instantes de aprendizagens de multiletramentos, concretizadas na e pela linguagem, bem como emancipações construídas ao longo do processo pelos estudantes.

Sobre o primeiro movimento, é importante ressaltar que damos destaque à narração por acreditarmos que esse modo de enunciar dados na pesquisa-ação educacional tem o privilégio de fazer com que o narrador, ao mesmo tempo que conta fatos, também os analisa. Ao fazer isso, o professor-pesquisador exotopicamente distancia-se de si, observando-se em 3ª pessoa, o que permite perscrutar não somente as circunstâncias imediatas de seu fazer pedagógico, mas também as mediatas, promovendo desvelamentos acerca do seu estar profissional no mundo.

Quanto ao segundo movimento analítico, ele tem o mote de permitir a visualização de como as intervenções promovidas se personalizam em prol daquele instante *ali* e *agora* erigido pelo próprio público-alvo da pesquisa-ação, bem como pelo espaço social em que ele está circunstanciado. Essa ação reflete a singularidade que as pesquisas em LA perscrutam em cada realidade local, o que repercute na construção de saberes que, ao se engrenarem, constroem compreensões translocais sobre a prática de ensino e aprendizagem de línguas.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Este texto teve o fito de refletir sobre a pesquisa-ação educacional como método privilegiado de dialogização com o processo de geração e análise de dados de culturas escolares locais quando se adota pressupostos decoloniais no e para o fazer pesquisa em LA. Para isso, epistemologicamente, tomamos a LA como campo das CHS que transversaliza teorias a fim de promover reflexões problematizadoras sobre a práxis cultural. A pesquisa-ação educacional foi tida

para nós como método que promove geração e análise dos dados ao encontro das agendas dessa compreensão de LA.

Com esse diálogo, (re)lemos o processo analítico da tese de doutoramento de Andrade (2024). A partir disso, vimos que o arrojamento da pesquisa-ação educacional em diálogo tensivo com a LA decolonial deu vazão para que o professor-pesquisador, a partir de gestos exotópicos instanciados na e pela linguagem, pudesse, ao narrar os fatos observados na geração dos dados discursivos da pesquisa, visualizar condicionantes que atravessa(va)m sua práxis cultural como professor de língua materna.

A possibilidade de narrar-se efetivou um posicionamento crítico que desvela, para o professor-pesquisador e, conseqüentemente, para quem lê o texto, atravessamentos ideológicos em seu *métier* profissional, bem como superações de obstáculos instanciadas pelo próprio docente. Tal resultado aponta para nós o que já é pauta da LA decolonial: um pesquisador implicado na pesquisa que realiza, posicionado em prol de uma agenda à esquerda do espectro político, pensando alternativas suleadas para o seu fazer-pesquisa e para seu fazer-docência *aqui e agora* na, da e para a ambiência escolar.

A análise desse cronotopo escolar de geração de dados de pesquisa reflete a integração entre processo e produto da atividade simbólico-linguagem do ser social na efetivação da práxis cultural educativa. Como diz Celani (1998), o interesse, portanto, está na própria dinâmica do processo como enquadres a partir dos quais podemos visualizar melhor e com mais arrojamento as estruturas que lhe gestam. Só a linguagem, como atividade simbólica da práxis cultural, possibilita o excedente de visão para que haja esse vislumbre.

Outra questão pertinente de ser retomada aqui é a da análise dos dados. Para pesquisadores que ainda não se despiram da colonialidade que concerne à nossa formação científico-cultural, trata-se apenas de contar a história da pesquisa. Em LA decolonial, o processo analítico de uma pesquisa-ação educacional promove dois movimentos linguageiros que permitem a percepção do processo e do produto: a) a narração da concretização dos gestos agentivos promovidos ao longo da pesquisa, o que propicia reflexão sobre ação e, portanto, (res)significações, desvelamentos, superações, tensionamentos; e b) a análise, a partir de programas teóricos eleitos pelo pesquisador, dos dados discursivos gerados nas e pelas ações, como importantes evidências das aprendizagens (pro)(co)movidas, mas também como reveladores das emancipações concretizadas ao longo do processo.

As discussões reflexivas empreendidas no texto nos permitem afirmar, portanto, que o projeto de dizer do professor-pesquisador na pesquisa-ação educacional não apenas contribui, mas sobretudo, privilegia um fazer pesquisa (sempre mais) decolonial justamente porque: i) promove o suleamento reflexivo, já que permite o despontar do comprometimento social e ideológico da Ciência com as agendas do seu *aqui e agora*; ii) transpõe discussões locais, dimensionando-as como pautas translocais; e iii) contribui para que os participantes da pesquisa se emancipem mais

à medida que percebem outros ângulos de dinâmicas (didáticas, institucionais, interacionais, intra/inter pessoais, de silenciamento etc.) antes invisibilizadas na escola-campo de atuação e pesquisa. Por tudo isso, este texto irrompe como defesa de uma agenda do e para o fazer pesquisa que, menos entrincheirada, oportunize um lugar mais ao sol para a pesquisa-ação educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. R. da S. *Proposta metodológica para o ensino dialógico de leitura sob o amparo indisciplinar e decolonial da Linguística Aplicada*. 2024. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BURNS, A. *Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners*. New York: Routledge, 2010.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-24.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada No Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: 1998, p. 129-142.
- CLOT, Y. *Trabalho e Poder de Agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Y. O ofício como operador de saúde. *Caderno de Psicologia Social do Trabalho*. São Paulo, v.16, n.1, p.1-11, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p1-11> Acesso em: 14 mar.2025.
- DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, 2005, p. 181-196.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-66.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HAMMES-RODRIGUES, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística Aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. Contexto institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-15, 1996a.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996b.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

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

RAJAGOPALAN, K. A linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. *In: RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística aplicada crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 77-114.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TONET, I. O padrão marxiano. *In: TONET, I. Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Lukács, 2013, p. 65-126.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. *In: LEFFA, V. (org.) Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 99-138.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, onde leciona disciplinas da área de ensino de Língua Portuguesa e realiza pesquisas em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas sob o amparo teórico-metodológico do dialogismo bakhtiniano.

Fernanda de Castro Modi

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, área de concentração: Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Docente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL, onde leciona disciplinas da área de Metodologia e Prática de Ensino, e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Linha de pesquisa: Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

O legado colonial português e seus impactos linguísticos em Moçambique e Brasil

The Portuguese colonial legacy and its linguistic impacts in Mozambique and Brazil

El legado colonial portugués y sus impactos lingüísticos en Mozambique y Brasil

RESUMO

Este artigo analisa o impacto histórico do legado colonial nas políticas linguísticas e nas práticas de linguagem em Moçambique e Brasil, com ênfase nas dinâmicas de apagamento e resistência epistêmica nos contextos pós-coloniais. A partir de uma perspectiva decolonial, criticamos essas estruturas de poder, que instituem regimes linguísticos, e que marginalizam as línguas africanas e indígenas em ambos os países. Em Moçambique, o uso do português como língua oficial, consolidou-se como símbolo de unidade nacional, quando na verdade funciona como ferramenta de exclusão das línguas bantu. No Brasil, a opressão histórica das línguas indígenas e africanas, que remonta à escravização e ao processo de aculturação, é um reflexo contínuo de epistemicídio, onde saberes e culturas foram sistematicamente subalternizados e desvalorizados. Concluimos que é urgente repensar as políticas linguísticas nos dois países, considerando a diversidade linguística como um elemento central na construção dessas sociedades, nas quais vozes historicamente marginalizadas seguem resistindo.

Palavras-chave: políticas linguísticas; Moçambique; Brasil; epistemicídio; línguas indígenas e africanas; decolonialidade.



Recebido em: 23 de junho de 2025
Aceito em: 8 de abril de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58165

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Camila Cristina de Oliveira Alves

camila.oliveira-alves@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0003-1888-5102>

Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Araraquara, São Paulo, Brasil

Rajabo Alfredo Mugabo Abdula

rajabo.abdula@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0003-4120-7182>

Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Araraquara, São Paulo, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

This article analyzes the historical impact of the colonial legacy on language policies and linguistic practices in Mozambique and Brazil, with emphasis on the dynamics of erasure and epistemic resistance in postcolonial contexts. From a decolonial perspective, we critique these power structures that establish linguistic regimes and marginalize African and Indigenous languages in both countries. In Mozambique, the use of Portuguese as the official language has been consolidated as a symbol of national unity, when in fact it operates as a tool of exclusion for Bantu languages. In Brazil, the historical oppression of Indigenous and African languages, dating back to enslavement and the process of acculturation, reflects a persistent epistemicide, in which knowledge systems and cultures have been systematically subordinated and devalued. We conclude that it is urgent to rethink language policies in both countries, recognizing linguistic diversity as a central element in the construction of societies where historically marginalized voices continue to resist.

Keywords: language policies; Mozambique; Brazil; epistemicide; Indigenous and African languages; decoloniality.

RESUMEN

Este artículo analiza el impacto histórico del legado colonial en las políticas lingüísticas y en las prácticas del lenguaje en Mozambique y Brasil, con énfasis en las dinámicas de borramiento y resistencia epistémica en contextos poscoloniales. Desde una perspectiva decolonial, se critican estas estructuras de poder que instituyen regímenes lingüísticos y que marginan las lenguas africanas e indígenas en ambos países. En Mozambique, el uso del portugués como lengua oficial se ha consolidado como símbolo de unidad nacional, cuando en realidad funciona como herramienta de exclusión de las lenguas bantu. En Brasil, la opresión histórica de las lenguas indígenas y africanas, que se remonta a la esclavización y al proceso de aculturación, refleja un epistemicidio persistente, donde los saberes y las culturas han sido sistemáticamente subalternizados y desvalorizados. Se concluye que es urgente replantear las políticas lingüísticas en ambos países, reconociendo la diversidad lingüística como un elemento central en la construcción de sociedades en las que las voces históricamente marginadas siguen resistiendo.

Palabras clave: políticas lingüísticas; Mozambique; Brasil; epistemicidio; lenguas indígenas y africanas; decolonialidad.

Como citar:

ALVES, C. C. O.; ABDULA, R. A. M. O legado colonial português e seus impactos linguísticos em Moçambique e Brasil. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 42-58, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Camila Cristina de Oliveira Alves

UNESP FCLAr, Rod. Araraquara-Jaú Km 1, Campus Ville, Araraquara, SP, Brasil, 14800-901.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUÇÃO

A luta continua! Grito que atravessou os campos e as cidades de Moçambique durante a guerra de independência e ecoa para além do seu tempo e espaço. Ressoa como símbolo de resistência contínua, como força vital contra formas de opressão, inclusive aquelas que se escondem na sutileza das palavras, nas estruturas das línguas e nos silêncios impostos por séculos de colonização.

No corpo da linguagem pulsa também o corpo da história: uma história feita de dominação, mas também de resistência. Ao impor uma só língua como caminho para o poder, o projeto colonial plantou raízes profundas, interditando outras formas de falar, pensar e existir.

Moçambique e Brasil, África e América, países e continentes separados pelas margens atlânticas, mas entrelaçados de colonização portuguesa. Territórios onde a língua portuguesa foi alçada à condição de idioma oficial, em detrimento de uma multiplicidade de línguas indígenas e africanas. Nos dois contextos, a imposição do português não foi apenas uma escolha administrativa, mas uma estratégia política de controle e homogeneização cultural. A escola, a burocracia, a mídia e o próprio Estado tornaram-se agentes de um projeto que buscava silenciar a diversidade linguística em nome de uma suposta unidade nacional. Por trás desse esforço de unificação, esconde-se um profundo desprezo pelas formas de oralidade que sustentam saberes, histórias e identidades ancestrais.

No Brasil, esse processo teve início ainda no período colonial e se intensificou com a formação da república. Línguas indígenas foram marginalizadas, o falar das populações negras foi estigmatizado, e a oralidade passou a ser vista como sinônimo de atraso, de ignorância. Em Moçambique, a colonização também impôs a centralidade da língua portuguesa, excluindo as línguas bantu da vida pública e escolar. Mesmo após a independência política, a independência linguística permaneceu como um projeto inacabado, tensionado entre a necessidade de uma língua comum e o direito à expressão das múltiplas vozes do país.

Entretanto, mesmo com o silêncio imposto, a presença das vozes sociais insurgentes a esse discurso oficial não deixam de existir. O que se silencia nas gramáticas oficiais reaparece nas oralidades, nas translanguagens, gírias e saberes ancestrais. As vozes negras, indígenas e periféricas encontraram formas de resistir e reexistir.

Este artigo propõe-se a percorrer esse caminho de confrontos e reexistências. Ao analisar os contextos históricos e políticos de Moçambique e Brasil, busca-se compreender como as políticas linguísticas coloniais atuaram como instrumentos de apagamento. A intenção é colocar em diálogo as marcas deixadas pelo colonialismo e os gestos da forçada lógica de homogeneização da lusofonia.

A começar por Moçambique, onde o idioma português, apesar de oficial, convive com dezenas de línguas bantu que resistem como heranças ancestrais, discutimos como a colonização

portuguesa promoveu uma exclusão sistemática das línguas locais nos espaços públicos e escolares. Após a independência política, o país enfrenta o desafio de construir uma nação multilíngue em meio à presença marcante do português como símbolo de unidade e modernidade.

Ao revisitarmos o passado colonial brasileiro, também refletimos sobre a imposição do português como idioma civilizatório. A colonização não apenas invadiu corpos e terras, mas também instituiu uma língua como única via legítima de saber, interditando as línguas indígenas e africanas e relegando a oralidade à margem do conhecimento. As gramáticas oficiais passaram a operar como instrumentos de controle, afastando o povo de suas formas originárias de expressão.

Ao entrelaçar essas experiências, reconhecemos que a luta pela dignidade das línguas não é apenas uma questão de comunicação, mas de existência. Falar é também um ato político, um gesto de sobrevivência, uma declaração de presença.

1. O CONTEXTO HISTÓRICO MOÇAMBICANO

O final do século XV marca um momento crucial na história de Moçambique, período em que se iniciou a penetração mercantil portuguesa no território, motivada pela busca de ouro e especiarias asiáticas. Esse interesse intensificou-se com a realização da Conferência de Berlim (1884–1885), que estabeleceu as bases para a ocupação colonial efetiva e a delimitação das atuais fronteiras geográficas do país. A presença colonial portuguesa trouxe consequências profundas nos âmbitos social, econômico, cultural e, particularmente, linguístico. Antes da imposição do novo mapa político africano no final do século XIX, os diversos grupos étnicos que habitavam a região gozavam de relativa autonomia, possuíam estruturas políticas e administrativas próprias, línguas distintas e valores culturais específicos — formando, muitas vezes, entidades políticas independentes (Obeng; Adegbija, 1999).

A colonização europeia, ao instituir um sistema administrativo alheio às realidades locais, desestruturou essas formas de organização, provocando impactos negativos duradouros sobre as línguas africanas. Segundo Migge e Léglise (2007), o sistema social imposto pelo colonialismo estruturou a sociedade em duas categorias hierárquicas bem definidas. De um lado, os colonizadores europeus e seus aliados eram associados a atributos valorizados e, por isso, ocupavam o topo da pirâmide social, com acesso privilegiado ao poder e ao prestígio. Do outro, os povos colonizados eram relegados a posições inferiores, sendo vistos como desprovidos de competências valorizadas e praticamente excluídos das esferas de influência e status social.

Em Moçambique, a ocupação portuguesa foi decisiva para a marginalização das línguas nativas durante o período colonial, assim como para os desafios que essas línguas enfrentam no contexto pós-colonial. Por isso, é imprescindível considerar o passado histórico dessas línguas e o estatuto que ocuparam ao longo da colonização ao se analisar sua situação atual. Nesse sentido, qualquer análise da situação atual das línguas moçambicanas deve levar em conta esse legado

histórico. Ignorar o papel do colonialismo na configuração do panorama sociolinguístico contemporâneo seria negligenciar os fatores estruturais que ainda condicionam o uso e o reconhecimento dessas línguas. Assim, compreender o estatuto que elas ocuparam durante o domínio colonial é essencial para pensar estratégias de valorização, revitalização e promoção da diversidade linguística no país.

1.1 Imposição do uso do português e a proibição do uso das línguas nativas

Durante o período colonial, o português foi instituído como a única língua oficial de Moçambique, tornando-se, assim, o único idioma autorizado para o ensino formal e para o funcionamento das instituições públicas. Essa política linguística ignorava deliberadamente a realidade multilíngue do país, onde, em circunstâncias de interação equitativa, a comunicação entre nativos e estrangeiros pressuporia o esforço do forasteiro em aprender as línguas locais. No entanto, em um contexto marcado pela invasão, ocupação e dominação colonial, a língua tornou-se um instrumento estratégico de opressão, subjugação e alienação cultural. Essa dinâmica instaurou uma hierarquia entre línguas e culturas, na qual a língua e os valores do colonizador passaram a ser considerados superiores, enquanto os das populações nativas foram desvalorizados. O sistema educacional colonial atuava como um instrumento de disseminação de políticas segregacionistas entre a população branca de origem europeia e a população negra nativa, tanto sob a perspectiva social quanto sob a perspectiva linguística. A finalidade atribuída à educação variava de acordo com o grupo, refletindo os interesses coloniais de manutenção da hierarquia racial e social.

Hedges et al. (1993) explicam que o sistema educacional implementado pelo governo colonial em Moçambique tinha como principal finalidade preparar a população indígena para exercer funções subalternas como mão de obra barata na economia da colônia. Em contraste, a educação voltada para os colonos brancos era mais abrangente e qualificada, pois eles ocupavam os cargos de maior prestígio. Com o aumento da presença de brancos no território, autoridades educacionais passaram a defender uma separação mais rígida entre o ensino oferecido às crianças indígenas e aquele destinado às consideradas "civilizadas". Nesse contexto, foi criado, a partir de 1930, um sistema de ensino rudimentar cujo propósito, segundo os documentos oficiais da época, era "civilizar e nacionalizar" os indígenas, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses, com o intuito de torná-los mais úteis tanto para a sociedade quanto para si mesmos.

A imposição dos valores europeus durante o período colonial foi sustentada pelo discurso da "civilização", frequentemente utilizado como justificativa para práticas de dominação cultural e política. Esse argumento serviu para legitimar a intervenção colonial, reforçando a noção de que os moçambicanos deveriam ser transformados de acordo com os padrões culturais, morais e linguísticos do colonizador. Tal processo implicava não apenas a negação e desvalorização dos

saberes, línguas e práticas culturais locais, mas também a promoção da língua portuguesa como veículo exclusivo de acesso ao conhecimento, à cidadania e à ascensão social. Dessa forma, o projeto colonial operava por meio de uma lógica assimilacionista, em que a identidade dos povos colonizados era sistematicamente reconfigurada para se alinhar aos ideais europeus de “modernidade e progresso”.

Como observa Chimbutane (2022), em Moçambique, os colonizadores portugueses assumiram como missão a suposta “civilização” das populações locais, fundamentada na difusão dos valores culturais europeus. Esse projeto civilizatório tinha como pilares a imposição da língua portuguesa e da fé cristã, promovidas especialmente por meio da escola e da igreja. Essas instituições foram utilizadas como instrumentos para transmitir ideais ocidentais e para fomentar, entre os povos “indígenas”, um sentimento de pertencimento e fidelidade ao império colonial português.

A Igreja Católica desempenhou um papel central na implementação das diretrizes educacionais do governo colonial português, atuando como agente na difusão da língua portuguesa nas instituições de ensino. Um marco representativo dessa colaboração foi o Acordo Missionário firmado entre o Estado colonial e a Igreja, que institucionalizou o uso obrigatório da língua portuguesa nas escolas missionárias em Moçambique, em detrimento das línguas locais. O artigo nº 16 desse acordo estabelecia que “nas escolas indígenas missionárias é obrigatório o ensino da língua portuguesa, ficando plenamente livre, em harmonia com os princípios da Igreja, o uso da língua indígena no ensino da religião católica” (Hastings, 1974, p. 107, apud Gómez, 1999). Tal dispositivo evidencia a política linguística colonial que visava à substituição progressiva das línguas locais pela língua do colonizador, reforçando a dominação simbólica e cultural sobre o povo moçambicano.

Esse processo resultou não apenas na elevação do português ao status de língua de prestígio e centralidade no espaço sociolinguístico moçambicano, como também na marginalização sistemática das línguas locais, relegadas a uma posição subalterna. As línguas moçambicanas foram classificadas como “dialetos”, categoria que, no contexto colonial, carregava um sentido depreciativo e indicava uma suposta inferioridade linguística. Ao empregar o termo “dialeto”, o discurso colonial procurava reforçar a ideia de que essas línguas não haviam alcançado um grau de desenvolvimento suficiente para serem reconhecidas como línguas plenas, legitimando, assim, sua exclusão do espaço formal da educação e da administração pública.

Ngunga (2021) observa que, durante o período colonial, houve um crescente processo de desvalorização das línguas africanas, frequentemente rotuladas como dialetos e consideradas inadequadas até mesmo para os africanos assimilados. Nas instituições escolares, o uso dessas línguas era rigidamente punido, com sanções severas aplicadas a estudantes que, por distração ou necessidade, as utilizassem. Essa prática representava um esforço sistemático para desencorajar o uso das línguas locais e promover sua supressão.

A imposição da língua portuguesa e a proibição do uso e do ensino das línguas nativas em Moçambique evidenciam que a política colonial visava, de maneira deliberada, à negação dos valores culturais e linguísticos dos povos colonizados. Essa estratégia tinha como finalidade, por um lado, desarticular as identidades locais e, por outro, promover a assimilação de valores europeus concebidos como superiores e representativos de uma suposta civilização. Conforme afirma Gómez (1999), a educação colonial operava como um mecanismo de formação de sujeitos servís, despersonalizados e alienados das realidades socioculturais de suas comunidades. Tratava-se de produzir indivíduos suficientemente distantes de seu próprio povo a ponto de se tornarem, futuramente, instrumentos eficazes de manutenção do domínio colonial sobre seus semelhantes.

1.2 O impacto da política linguística colonial no período pós-independência

Após a independência nacional, as línguas moçambicanas continuaram relegadas ao mesmo papel marginal que desempenhavam durante o período colonial. Permaneceram restritas ao uso familiar e comunitário, sem reconhecimento oficial como meio de instrução nas escolas ou de comunicação nas instituições públicas. O português foi mantido como a única língua oficial e, com isso, a utilização das línguas nativas nas escolas permaneceu proibida.

Conforme observa Simbine (1996), citado por Lopes (2004, p. 13), mesmo após a independência, persistiu o equívoco de não atribuir às línguas nativas uma função social específica, reforçando-se o papel do português como língua oficial e como suposto símbolo de unidade nacional. Essa política linguística foi acompanhada por regulamentos institucionais que reforçavam a repressão ao uso das línguas maternas. Um documento do Ministério da Educação de 1977 é ilustrativo nesse sentido ao recomendar:

incentivar o combate ao uso da língua materna nos setores da vida e de trabalhos coletivos tais como na produção, nos trabalhos manuais, na escola, no refeitório, nas reuniões, nas atividades esportivas e culturais e estimular o uso da língua portuguesa, língua de unidade nacional (MEC, Doc.2, 1977^a apud Lopes, 2004, p. 3).

Simbine (1996), Firmino (2002), Lopes (2004), Patel (2012) e Siteo (2014) afirmam que a ideia da proibição do uso das línguas maternas foi sustentada por uma visão segundo a qual apenas o português poderia promover a unidade nacional. No entanto, esse argumento revela-se insustentável, uma vez que o multilinguismo sempre foi parte integrante da realidade moçambicana. Com mais de vinte línguas bantu faladas no país, a comunicação entre grupos linguísticos distintos sempre foi possível sem que se registrassem conflitos por questões linguísticas. Pelo contrário, é comum que os moçambicanos dominem mais de uma língua local, o que evidencia que a diversidade linguística constitui uma riqueza cultural e não um obstáculo à unidade nacional.

Essa visão política excludente em relação às línguas nativas resulta, em grande medida, da herança colonial, que consolidou a ideia de que apenas o português era digno de ser ensinado nas

escolas. Mesmo nos discursos pós-independência, o uso das línguas moçambicanas nos meios de comunicação de massa era admitido apenas como um meio de facilitar a aprendizagem do português, como se observa nas atas do I Congresso Nacional da Informação, realizado em Maputo em 1977:

decide-se pela utilização das línguas moçambicanas nos meios de comunicação de massa, sobretudo nas emissões de rádio, (...) como meio insubstituível de tornar a sua acção efectiva junto das largas massas. É necessário eliminar qualquer vestígio de conteúdo regionalista e tribalista. (...) Os programas, em línguas e dialectos moçambicanos deverão ter a preocupação de incentivar a aprendizagem da língua portuguesa" (Atas do I congresso nacional da informação, 1977, p. 73, apud Mariani, 2011).

Somente após décadas de desvalorização das línguas locais é que começaram a surgir, principalmente entre linguistas e educadores, iniciativas voltadas à promoção do ensino bilíngue em Moçambique. A partir de diversos seminários e encontros técnicos, estruturaram-se propostas para a inclusão das línguas moçambicanas no sistema educacional. Em 2003, foi implementado o primeiro projeto-piloto que utilizava línguas maternas como meio de instrução nas escolas públicas, sobretudo em zonas rurais. Essa abordagem visava garantir o direito das crianças à educação em sua própria língua, ao mesmo tempo em que introduzia o português como segunda língua. Atualmente, nota-se uma ampliação gradual das escolas que adotam o ensino em línguas moçambicanas, embora ainda haja um número significativo de crianças que não têm acesso a essa modalidade de ensino, especialmente porque o português não é sua língua materna.

Embora as línguas bantu moçambicanas ainda não tenham sido oficializadas com o mesmo estatuto jurídico e institucional que a língua portuguesa, seu uso em espaços públicos, como as instituições escolares, já não é mais proibido, como ocorria durante o período colonial e nas primeiras décadas após a independência. Essas línguas continuam amplamente utilizadas, especialmente em contextos familiares e comunitários, coexistindo com o português no cotidiano, inclusive em áreas urbanas, onde essa convivência linguística é mais visível.

Apesar dessa presença expressiva, a ausência de oficialização limita a plena valorização e o reconhecimento das línguas moçambicanas no âmbito das políticas públicas. O ensino bilíngue tem sido uma das estratégias adotadas para promover essas línguas, contribuindo para sua preservação e valorização. No entanto, tais iniciativas ainda são pontuais e, muitas vezes, fragilizadas por falta de investimento contínuo, formação adequada de professores e materiais didáticos em línguas locais.

A atribuição de um estatuto oficial às línguas nacionais seria um passo fundamental para consolidar a igualdade linguística e proteger a diversidade cultural do país. Sem medidas mais contundentes nesse sentido, corre-se o risco de acelerar o processo de substituição linguística, especialmente entre as novas gerações, que crescem cada vez mais como falantes nativos do português.

De acordo com Langa (2023), o aumento do número de pessoas que se identificam como falantes nativos da língua portuguesa em Moçambique indica um processo de mudança linguística, especialmente nas províncias de Maputo e Cidade de Maputo, onde após realizar uma entrevista sobre língua materna, constatou que mais da metade dos entrevistados declarou o português como língua materna. Nas demais províncias, esse processo ocorre de forma mais lenta, o que, segundo o autor, representa uma oportunidade para a implementação de políticas educacionais mais eficazes, especialmente por meio de um ensino bilíngue fortalecido, capaz de assegurar os direitos linguísticos das comunidades moçambicanas e promover a preservação das línguas bantu.

Esse fenômeno representa uma séria ameaça à vitalidade das línguas moçambicanas, uma vez que o avanço do português como primeira língua, sobretudo entre os jovens urbanos, pode contribuir para a progressiva marginalização das línguas locais. À medida que o prestígio social e institucional do português se consolida, as línguas moçambicanas tendem a ser restritas a contextos informais e familiares. Esse processo de deslocamento linguístico pode resultar não apenas na redução do número de falantes fluentes, mas também na interrupção da transmissão intergeracional, fator crucial para a manutenção de qualquer língua.

Além disso, a expansão de línguas estrangeiras, motivada pela globalização e pelo acesso crescente às tecnologias de informação e comunicação, introduz uma nova camada de pressão sobre as línguas locais, que enfrentam agora uma concorrência não apenas interna, mas também externa. Se não forem adotadas políticas linguísticas mais robustas, que promovam ativamente a presença das línguas moçambicanas em ambientes formais — como a educação, a administração pública e os meios de comunicação —, existe o risco real de que essas línguas sejam gradualmente substituídas, comprometendo não apenas a diversidade linguística do país, mas também o patrimônio cultural e identitário das suas comunidades.

2. O CONTEXTO BRASILEIRO: APAGAMENTO VS RESISTÊNCIA / REEXISTÊNCIA

A história linguística do Brasil é atravessada por um processo contínuo de violências simbólicas e materiais, amplificadas pelo colonialismo e pela consolidação do Estado-nação. Embora a população brasileira seja formada por descendentes de povos indígenas, africanos e europeus, a construção da identidade nacional privilegiou apenas os referenciais europeus, em especial os lusitanos, apagando e deslegitimando saberes, práticas culturais e modos de expressão oriundos de outros povos, mesmo sendo esses a maioria populacional, como é o caso da população afrodescendente. Esse apagamento, mais do que incidental, foi estruturado e sistemático, caracterizando-se como um epistemicídio, que evidencia a eliminação de saberes não ocidentais, no caso brasileiro, como parte integrante do racismo epistêmico vigente.

A imposição do português como única língua legítima foi um instrumento central desse processo. Ainda no período colonial, a primeira grande ofensiva linguística se deu contra as línguas

indígenas. Até meados do século XVIII, o Nheengatu, derivado do Tupi, era amplamente utilizado como língua franca em diversas regiões. No entanto, o Diretório dos Índios (1757–1759), sob a liderança de Marquês de Pombal, determinou a proibição do uso do Nheengatu e outras línguas nativas em favor do português, como parte de uma política de "civilização" forçada (Oliveira, 2003). Essa medida visava desarticular as formas autônomas de organização indígena, impondo um idioma estrangeiro como mecanismo de subordinação cultural.

Com relação aos povos africanos, o apagamento linguístico foi igualmente cruel. Durante mais de três séculos de escravidão, africanos de distintas origens (tais como iorubás, bantos, ewefon, entre outros), foram deliberadamente dispersos em áreas e funções diferentes, impedindo a manutenção das línguas maternas no Brasil. As línguas africanas eram vistas como ameaças à ordem colonial, pois serviam como meio de articulação e resistência. Medidas como o castigo corporal por falar “a língua dos negros” nos engenhos e senzalas eram comuns. Além disso, os registros históricos que poderiam ter evidenciado a presença linguística africana foram sistematicamente destruídos. Um exemplo emblemático é o despacho de Ruy Barbosa, então Ministro da Fazenda, que em 1890 ordenou a queima de todos os arquivos relacionados à escravidão, sob o pretexto de “apagar vestígios da infâmia”. Uma medida que, na prática, contribuiu para o apagamento da memória linguística e histórica da população afrodescendente.

Durante o século XX, o Estado brasileiro continuou promovendo a exclusão linguística como forma de consolidação da identidade nacional. No período do Estado Novo (1937–1945), Getúlio Vargas adotou uma política de nacionalismo linguístico que proibiu o ensino e o uso público de línguas de comunidades imigrantes. Escolas bilíngues foram fechadas, jornais em outras línguas foram censurados e manifestações culturais em idiomas não portugueses passaram a ser reprimidas. Esse processo acentuou ainda mais a ideia de que só o português seria compatível com a cidadania e a “brasilidade”.

Outro exemplo importante de exclusão é o tratamento dado às comunidades surdas brasileiras. Até a década de 1980, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) era proibida nas escolas, com base em concepções que desconsideravam a legitimidade das línguas de sinais. Crianças surdas eram obrigadas a aprender por métodos orais e, muitas vezes, punidas por se comunicarem por sinais, o que comprometeu severamente a formação educacional e a inserção social desses sujeitos (Cavalcanti & Silva, 2007).

A combinação dessas práticas reforçou o mito da homogeneidade linguística brasileira, ocultando a complexidade do repertório linguístico presente em todo o território nacional. Hoje, embora o português seja a língua oficial e dominante, milhares de brasileiros falam línguas indígenas, africanas (como o iorubá em contextos religiosos), línguas de imigração, e de sinais, em contextos muitas vezes invisibilizados, discriminados ou desvalorizados pelas políticas públicas.

O silenciamento dessas línguas não foi apenas uma consequência do progresso ou da globalização, mas parte de um projeto político, ideológico e racializado que buscou moldar uma identidade nacional uniforme às custas da diversidade.

A oralidade tem sido, historicamente, a principal ferramenta de resistência, memória e produção de saberes nas comunidades negras e indígenas do Brasil. Mais do que uma alternativa à escrita, a palavra falada, nesses contextos, constitui-se como um modo de viver e de narrar o mundo que resiste às formas normativas de conhecimento impostas pelo colonialismo. Frente à exclusão sistemática do letramento e às políticas de silenciamento das línguas originárias e africanas, as comunidades subalternizadas transformaram a oralidade em território de saber e ação coletiva, perpetuando suas histórias, cosmologias e práticas culturais por meio da fala, da escuta e da performance.

Nesse cenário, a linguagem que Lélia Gonzalez (1984) nomeia como *pretuguês* surge como um testemunho da presença africana viva no cotidiano linguístico brasileiro. Trata-se de um modo de falar marcado por estruturas gramaticais, sonoridades e léxicos de origem bantu e iorubá, ressignificados na experiência diaspórica brasileira. O pretuguês não é apenas uma variação do português; é uma língua de resistência forjada na encruzilhada entre o apagamento institucional e a criação cultural negra.

Conceição Evaristo amplia essa reflexão ao propor o conceito de *escrevivência*, que rompe com a dicotomia tradicional entre oralidade e escrita. Para Evaristo, a escrita da mulher negra, marcada pela memória coletiva, pela dor ancestral e pela vivência concreta, é uma forma de “escrever a vida”, de narrar experiências que foram historicamente silenciadas pelo discurso oficial. A *escrevivência*, nesse sentido, é uma escrita que nasce do corpo e da fala, que carrega o chão da oralidade como base e que se recusa a ser neutra ou despolitizada. Ela é, ao mesmo tempo, testemunho e criação, denúncia e afirmação.

Essa ideia dialoga diretamente com as reflexões de bell hooks (2017), que afirma a possibilidade de subverter a “língua do opressor” como instrumento de expressão, denúncia e construção de identidades insurgentes. Para ela, utilizar a língua hegemônica não implica submissão, desde que essa linguagem seja reapropriada e ressignificada para narrar as próprias histórias. Assim como Evaristo reivindica uma escrita enraizada na vivência negra, hooks propõe uma pedagogia e uma linguagem que partem do cotidiano e da margem, como estratégias de afirmação e ruptura.

No Brasil, essa articulação entre oralidade, escrita e resistência manifesta-se com potência nos movimentos culturais e literários das periferias urbanas. Nos slams, nas rodas de hip hop, nos cordéis contemporâneos e nos saraus de quebrada, a palavra (falada ou escrita) emerge como denúncia, afeto e memória. A performance oral do rap, por exemplo, é atravessada por experiências de *escrevivência* coletiva, onde cada rima carrega uma história de violência, pertencimento e luta por voz. Do mesmo modo, as literaturas negras e indígenas contemporâneas transformam a

experiência da oralidade em escrita viva, que não busca atender aos padrões canônicos, mas sim confrontá-los.

Dessa forma, a persistência da oralidade nas comunidades negras e indígenas deve ser entendida como expressão de uma *reexistência*, que ultrapassa a ideia de resistência passiva e aponta para formas ativas de recriação do mundo.

2.1 Políticas linguísticas e a obsessão pelo monolinguismo no Brasil

Embora o Brasil seja, de fato, um país caracterizado por sua imensa diversidade linguística, essa pluralidade foi historicamente invisibilizada e negligenciada. A crença na monolinguidade como um componente essencial da identidade nacional foi consolidada ao longo dos séculos por meio de uma série de políticas públicas, currículos escolares e representações nos meios de comunicação, que, em muitos casos, reforçaram a ideia de que a língua portuguesa deveria ser a única forma legítima de expressão no país (Cavalcanti, 1999). Esse processo de unificação linguística não apenas marginalizou as diversas línguas indígenas, afro-brasileiras e outras variações regionais, mas também contribuiu para a construção de um imaginário nacional homogêneo que ignora as raízes culturais plurais do Brasil.

Entretanto, a partir da Constituição de 1988, a narrativa da monolinguidade começou a ser progressivamente questionada, especialmente com o reconhecimento dos direitos culturais e linguísticos dos povos indígenas. Esse momento de redemocratização proporcionou um ambiente mais favorável ao debate sobre a diversidade linguística, dando início a um processo de revalorização de línguas historicamente marginalizadas. Um exemplo disso é a cooficialização de línguas indígenas em algumas regiões, um movimento que começou a ganhar corpo nas últimas décadas. A partir de iniciativas como a Lei Municipal 9.503/2019, que reconheceu o iorubá como patrimônio imaterial no município de Salvador, também observa-se um pequeno, mas significativo avanço nas práticas de reconhecimento e valorização das línguas africanas, parte importante da riqueza linguística do Brasil. No entanto, essas iniciativas ainda são esparsas e limitadas a contextos específicos, o que evidencia o caráter ainda tímido dessa mudança.

Segundo dados do IPOL (2022), atualmente existem 22 línguas cooficiais em 51 municípios brasileiros, o que revela uma mudança de paradigma, ainda que lenta. Essa transformação não se resume à simples cooficialização, mas está intimamente ligada a um processo maior de reconquista de espaços sociais e culturais para as línguas minoritárias, que antes eram marginalizadas ou proibidas. A legislação, embora não seja suficiente para garantir a efetiva preservação e expansão dessas línguas, representa um avanço significativo, à medida que abre espaço para que o multilinguismo comece a se manifestar nas instituições oficiais do país.

A redemocratização brasileira inaugurou, portanto, um novo momento para os debates sobre diversidade linguística, especialmente no campo da educação. A partir de 1988, com a inserção da

educação bilíngue indígena no marco legal brasileiro, e o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em 2002 pela Lei 10.436/2002, observamos uma tentativa de integrar as línguas indígenas e de sinais ao sistema educacional formal. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, também representam marcos importantes nesse processo de inclusão. No entanto, apesar desses avanços, os currículos escolares ainda permanecem, em grande parte, centrados no domínio da língua portuguesa padrão e nas referências eurocêntricas, negligenciando a pluralidade cultural e linguística que caracteriza o Brasil. Isso se deve, em parte, à resistência institucional em reconhecer a legitimidade das línguas indígenas, africanas e de sinais, o que se reflete na escassez de políticas públicas efetivas e na ausência de formação docente especializada para lidar com essa diversidade.

Essa resistência, muitas vezes silenciosa, está profundamente enraizada na estrutura educacional e na concepção tradicional de que a língua portuguesa deve ser a língua de integração nacional. A valorização das línguas indígenas e africanas, bem como das línguas de sinais, enfrenta obstáculos consideráveis, não apenas no que diz respeito à implementação de políticas públicas, mas também na formação de professores que possam atuar de maneira eficaz no ensino de línguas minoritárias. A falta de programas de capacitação docente adequados e a escassez de materiais pedagógicos que atendam às necessidades de alunos falantes dessas línguas, por exemplo, continuam sendo grandes desafios a serem superados. Além disso, a perpetuação de um modelo educacional que privilegia a língua portuguesa em detrimento das demais línguas faladas no Brasil reforça as desigualdades sociais e culturais que marcam o país, contribuindo para a manutenção de uma estrutura linguística desigual e excludente (Farah; Silva, 2024).

Dessa forma, embora o Brasil tenha dado passos importantes no reconhecimento e valorização de suas línguas indígenas, africanas e de sinais, a consolidação de uma educação verdadeiramente plural e inclusiva ainda exige esforços significativos em termos de políticas públicas, formação de professores e revisão das práticas curriculares. Somente por meio de um compromisso mais amplo com a diversidade linguística será possível superar os desafios históricos e garantir o direito à educação e à cultura para todos os brasileiros, independentemente da língua que falem.

3. MOÇAMBIQUE E BRASIL: DIÁLOGOS DO SUL GLOBAL E A LUTA PELA REEXISTÊNCIA LINGUÍSTICA

A comparação entre Moçambique e Brasil evidencia significativas semelhanças estruturais, especialmente no que diz respeito aos legados da colonização portuguesa. Ambos os países compartilharam uma experiência colonial que impôs a língua portuguesa como língua hegemônica, ao mesmo tempo em que reprimiu sistematicamente suas línguas e culturas locais. Esse processo

resultou em uma persistente desigualdade racial e linguística, cujas consequências se fazem sentir até hoje.

A luta pelo direito de falar outras línguas, sejam elas as línguas indígenas, africanas ou mesmo variações do português falado nas periferias, transcende a simples reivindicação de espaço para a língua. Trata-se de uma luta mais profunda, pela afirmação do direito de existir plenamente em seus próprios termos, sem a imposição de uma língua e cultura hegemônicas. Nesse sentido, a linguagem se configura como um campo de disputa, no qual as comunidades subalternizadas buscam recuperar sua autonomia simbólica e histórica, reafirmando sua identidade e alterando a narrativa dominante.

No contexto de revalorização da diversidade linguística e cultural, a proposta de Milton Santos (2021) sobre a “centralidade da periferia” se apresenta como um elemento chave. Santos sugere que a lógica colonial, que marginaliza os saberes e culturas periféricas, precisa ser invertida. Trazer as línguas e práticas culturais subalternizadas para o centro dos debates públicos e políticos não só é um ato de justiça histórica, mas também uma necessidade para a construção de sociedades mais plurais e justas. Essa inversão de perspectiva implica o reconhecimento das “periferias” geográficas e culturais como espaços legítimos de produção intelectual e política, desafiando a hegemonia das visões eurocêntricas do discurso oficial.

A valorização da diversidade linguística, portanto, exige políticas públicas que não apenas reconheçam, mas também promovam o multilinguismo. Isso envolve a implementação de ações concretas, como a formação de professores e a criação de materiais pedagógicos que integrem as línguas indígenas e africanas ao currículo escolar, tornando-as uma parte fundamental da educação básica. A ampliação das pesquisas acadêmicas sobre essas línguas e a promoção de práticas culturais que utilizem a oralidade como forma de resistência e expressão identitária são passos essenciais para efetivar a inclusão dessas línguas no sistema educacional e cultural. Nesse sentido, o reconhecimento da diversidade linguística não se limita à preservação das línguas, mas envolve a garantia do direito à palavra, à memória e à produção de conhecimento em termos que respeitem as diferentes formas de expressão cultural.

O colonialismo linguístico impôs o português como a única língua legítima, o que resultou no silenciamento das línguas indígenas, africanas e de outras populações marginalizadas. No entanto, as vozes dessas comunidades continuam a resistir, seja por meio da oralidade, das manifestações artísticas ou de novas formas de educação. As periferias urbanas e rurais de Moçambique e Brasil são espaços nos quais, apesar das dificuldades impostas pela dominação linguística, as culturas locais continuam a se expressar e a se reinventar cotidianamente.

Reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural desses países é, portanto, um passo fundamental para superar o mito da unidade nacional baseada na homogeneidade e para abrir caminho para um projeto de nação mais democrático e inclusivo. Ao fazer isso, é possível

reimaginar uma sociedade que, em vez de se basear em uma visão monocultural e homogênea, considere a complexidade e a pluralidade de suas identidades e histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos contextos linguísticos de Moçambique e do Brasil evidencia que o colonialismo operou, em ambos os territórios, como um projeto sistemático de apagamento das línguas originárias e das formas de conhecimento que nelas habitavam. A língua portuguesa, imposta como símbolo de progresso, racionalidade e civilização, foi mobilizada como instrumento de poder, apagando a diversidade linguística preexistente e impondo uma hierarquia entre o que é considerado legítimo dizer e quem pode dizer.

Em Moçambique, como exposto, esse processo foi particularmente marcado pela exclusão das línguas bantu dos espaços de prestígio social, notadamente a escola, a administração pública e os meios de comunicação. A independência política, conquistada em 1975, pela luta liderada por Samora Machel, não foi suficiente para descolonizar as práticas linguísticas do país. O português manteve-se como língua oficial, mesmo sendo falado fluentemente por apenas uma parcela da população. A maioria da população continuou se expressando em línguas bantu, que permanecem à margem das políticas linguísticas estatais. Essa marginalização reforça desigualdades de acesso ao ensino, à justiça e à saúde, dificultando o exercício pleno da cidadania.

No Brasil, conforme discutimos, a colonização operou de forma precoce e intensa no plano linguístico, promovendo o silenciamento não só das línguas indígenas, mas também das línguas africanas trazidas com os povos escravizados. O português tornou-se o idioma da escola, da religião, da lei e, progressivamente, do cotidiano. A norma culta, forjada nos moldes europeus, foi naturalizada nas gramáticas como padrão legítimo, excluindo da esfera pública as formas populares da fala. Esse processo foi acompanhado por uma intensa desvalorização da oralidade e pela estigmatização de variantes linguísticas associadas às populações negras, indígenas e periféricas.

Ao relacionar os dois contextos, percebemos que a colonialidade do poder se perpetua nas políticas linguísticas que naturalizam a centralidade do português padrão e marginalizam as múltiplas formas de expressão oriundas da oralidade. A hegemonia da escrita, associada ao conhecimento válido, continua sendo um mecanismo de exclusão que atravessa as esferas educacional, jurídica e institucional em ambos os países. Ao mesmo tempo, a resistência linguística se manifesta por meio da valorização dos saberes ancestrais, da recuperação das línguas minorizadas e da produção cultural periférica, criando outras formas de pertencimento e outras possibilidades de futuro.

Portanto, a superação do legado colonial no campo linguístico exige mais do que políticas formais de reconhecimento: requer o deslocamento epistemológico capaz de reconhecer a centralidade das línguas locais na produção do saber, da identidade e da cidadania. A luta contra

o epistemicídio precisa ser enfrentada tanto nas práticas institucionais quanto nos discursos cotidianos. Somente assim será possível construir sociedades mais justas, plurais e verdadeiramente democráticas.

A luta, gritada por Samora Machel, de fato continua. E a luta por justiça linguística, no caso, é contínua em nossos países. Ela se reinventa a cada gesto de fala que desafia a norma imposta, a cada história contada que recusa o esquecimento, a cada palavra resgatada do silêncio. Em Moçambique, no Brasil e em outras geografias marcadas pela colonialidade, essa luta segue viva nas línguas, nas vozes e na resistência.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, v. 15, p. 385–417, 1999.
- CAVALCANTI, M.; SILVA, E. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CHIMBUTANTE, F. Língua, Educação e Sociedade em Moçambique: Assimilação, Uniformização e Aceno à Unidade na Diversidade. *Modern Languages Open*, p. 1-14, 2022.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Tânia Macêdo (org.). *Escritoras brasileiras do século XIX ao XXI: Estudos de crítica e de literatura*. São Paulo: Escrituras, 2011. p. 261–271.
- FARAH, P. D. F.; SILVA, K. A. (org.). *Políticas linguísticas, translinguagem e multiletramento engajado em perspectivas decoloniais*. Manaus: EDUA; Embu das Artes, SP: Alexa Cultural, 2024.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: ANPOCS, 1984. p. 223-244.
- GÓMEZ, M. B. *Educação Moçambicana: história de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária, 1999.
- HEDGES, D. et al. *História de Moçambique, Vol. 3: Moçambique no auge do colonialismo, 1930–1961*. Maputo: UEM, 1993.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA – IPOL. *Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros*. 2022. Disponível em: <https://ipol.org.br>.
- LANGA, D. Padrão linguístico de Moçambique: diglossia e línguas em perigo de extinção. *Africana Studia*, n. 40, p. 127-143, 2023.
- LOPES, A. *A batalha das línguas: perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Maputo: Fundação Universitária da UEM, 2004.
- MARIANI, B. Língua, colonização e revolução: discurso político sobre as línguas em Moçambique. *Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF*, v. 4, n. 7, p. 105-124, 2011.

MIGGE, B.; LÉGLISE, I. Language and colonialism. Applied linguistics in the context of creole communities. In: HELLINGER, M.; PAUWELS, A. (ed.). *Language and communication: diversity and change. Handbook of Applied Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007. p. 297-338.

NGUNGA, A. Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique. *África* (São Paulo, 1978, Online), São Paulo, n. 42, p. 86-108, 2021.

OBENG, S. G.; ADEGBIA, E. Sub-Saharan Africa. In: FISHMAN, J. A. (ed.). *Handbook of language and ethnic identity*. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 353-368.

OLIVEIRA, G. M. *As línguas brasileiras e os direitos linguísticos*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PATEL, S. A. *Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação*. 2012. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PETTERS, M. Línguas africanas no Brasil. In: CARDOSO, S.; MOTA, J.; SILVA, R. (org.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006.

SALVADOR (Município). *Lei nº 9.503, de 29 de novembro de 2019*. Reconhece o idioma iorubá como patrimônio imaterial. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador – Bahia, 2019.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SITOE, B. Línguas moçambicanas, como estão? In: SEVERO, C. G.; SITOE, B.; PEDRO, J. D. *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014. p. 37-75.

STROUD, C.; HEUGH, K. *Linguistic human rights and linguistic citizenship*. Manchester: St. Jerome, 2004.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Camila Cristina de Oliveira Alves

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, pós-doutoranda bolsista pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), membra do Slovo Grupo de Estudos do Discurso e pesquisadora visitante do Centre for Multilingualism and Diversities Research da University of the Western Cape na África do Sul.

Rajabo Alfredo Mugabo Abdula

Pós-doutorando na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (PROPe), doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma instituição, membro do Núcleo de Pesquisa em Sociolinguística (SoLAR), entre outros grupos de pesquisa na área de linguística e ensino, e colaborador da Cátedra Português Língua Segunda e Estrangeira da Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique.

Curadoria crítico-afetiva na RAPLE Francês: um estudo duoetnográfico

Critical-Affective Curation in French RAPLE: A Duoethnographic Study

Curation critique-affective au cadre du RAPLE Français: une étude duoethnographique

RESUMO

Este artigo investiga a curadoria de materiais didáticos e o envolvimento crítico-afetivo de formadoras e licenciandos de francês, participantes de projeto de extensão da UNESP, câmpus Araraquara-SP. Fundamentado na pedagogia freiriana ([1968], 2019), no pós-método (Kumaravadivelu, 1994, 2003, 2006) e nos letramentos crítico-afetivos (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), o estudo visa analisar como a curadoria de materiais, no âmbito daquela ação extensionista, transforma a formação de professores, integrando criticidade e afetos em suas práticas e reflexões. Metodologicamente, adota a duoetnografia (Norris; Sawyer; Lund, 2012; Morgan; Rocha; Maciel, 2021) para justapor as vozes das autoras, com diálogos que problematizam o processo de seleção e criação de recursos educacionais para a educação linguística em francês, sob perspectiva suleada. Vislumbram-se, como resultados, que as escolhas e os saberes do Sul implicados nas experiências narradas são potentes para a produção de conhecimentos situados, que possibilitem a transformação do percurso formativo de docentes de língua francesa no interior paulista.

Palavras-chave: curadoria de materiais; formação de professores; língua francesa; duoetnografia; letramentos crítico-afetivos.



Recebido em: 23 de junho de 2025
Aceito em: 8 de abril de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58183

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Marcella dos Santos Abreu

marcella.abreu@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0003-1293-4786>

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Laís Crepaldi Henriques

lais.crepaldi@unesp.br

<https://orcid.org/0009-0009-4418-6664>

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

This article investigates the curation of teaching materials and the critical-affective involvement of French teachers and undergraduates participating in an extension project at UNESP, Araraquara-SP campus. Based on Freirian pedagogy ([1968], 2019), Postmethod (Kumaravadivelu, 1994; 2003; 2006) and critical-affective literacy (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), the study aims to analyze how the curation of materials, within the scope of that extension action, transforms teacher training, integrating criticality and affect in their practices and reflections. Methodologically, it adopts duoethnography (Norris; Sawyer; Lund, 2012; Morgan; Rocha; Maciel, 2021) to juxtapose the voices of the authors, with dialogues that problematize the process of selecting and creating educational resources for language education in French, from a *suleada* perspective. The results show that the choices and knowledge of the South involved in the experiences narrated are powerful to produce situated knowledge that can transform the training of French language teachers in the interior of São Paulo.

Keywords: curation; teacher training; french language; duoethnography; critical-affective literacies.

RÉSUMÉ

Cet article étudie la curation des matériels didactiques et l'implication critique-affective des formateurs d'enseignants de français et des étudiants en licence participant à un projet d'extension à l'UNESP, campus d'Araraquara. Basée sur la pédagogie freirienne ([1968], 2019), la post-méthode (Kumaravadivelu, 1994 ; 2003 ; 2006) et la littératie critique-affective (Kawachi ; Rocha ; Maciel, 2022), l'étude vise à analyser comment la curation de matériel, dans le cadre de cette action d'extension, transforme la formation des enseignants, en intégrant la criticité et l'affect dans leurs pratiques et leurs réflexions. D'un point de vue méthodologique, nous adoptons la duoethnographie (Norris; Sawyer; Lund, 2012; Morgan; Rocha; Maciel, 2021) pour juxtaposer les voix des auteures, avec des dialogues qui problématisent le processus de sélection et de création de ressources pédagogiques pour l'enseignement, à partir d'une perspective du sud global. Les résultats montrent que les choix et les connaissances du Sud impliquées dans les expériences racontées sont puissantes pour la production de connaissances situées pouvant transformer la formation de ces enseignants.

Mots clés: curation critique; formation d'enseignants; langue française; duoethnographie; littératie critique-affective.

Como citar:

ABREU, Marcela dos Santos.; HENRIQUES, Laís Crepaldi. Curadoria crítico-afetiva na RAPLE Francês: um estudo duoetnográfico. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 59-77, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUÇÃO

Este trabalho se apresenta como um desdobramento de pesquisa em andamento¹, que visa investigar como a curadoria e a criação de materiais de línguas, no âmbito do projeto de extensão Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras (RAPLE), pode transformar o percurso de seus participantes, a saber, professores de língua francesa em formação inicial.

A RAPLE é um projeto de extensão vinculado ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara-SP. É composta por docentes, estudantes de graduação e de pós-graduação da Universidade, que atuam coletivamente na produção e acesso digital aberto de planos de aula (Rozenfeld; Viana, 2019), transmissões ao vivo e indicações pedagógicas para a educação linguística².

Situamos este artigo no contexto dessa ação extensionista, com o intuito de fazer emergir relatos sobre as experiências das autoras, no processo de orientação de futuros educadores na seleção e elaboração de materiais didáticos, de modo que não apaguem os saberes do Sul Global em territórios plurilíngues, mas permanentemente atravessados pelos domínios epistêmicos (e linguísticos) da ainda denominada França Metropolitana.

Assim, em diálogo com os propósitos deste dossiê, assumimos nosso papel de pesquisadoras da área de Linguística Aplicada e nosso envolvimento (Santos, 2023) com epistemologias suleadas, que nos permitam vislumbrar outros modos de vivenciar e de fazer pesquisa sobre as experiências de formação de estudantes de Letras em nossa comunidade acadêmica. Por esse motivo, ousamos concretizar, no presente artigo, a escolha de uma metodologia alternativa (Somerville, 2007): o estudo duetnográfico, que se caracteriza pela justaposição de histórias de um ou mais pesquisadores, em busca de olhares diferentes sobre um mesmo caso (Norris; Sawyer, Lund, 2012).

O diálogo que apresentamos sobre os movimentos relacionados à curadoria digital de materiais (Araújo, 2019) em língua francesa e realizada por professores/as em formação será o coração (e não a razão) deste artigo. Com ele, desejamos fazer reverberar nossas vozes e nossa intenção de sentipensar (Araújo, 2017; Tallei; Diniz-Pereira; Liberali, 2022; Walsh, 2017) entendimentos teórico-metodológicos que se expandem da pedagogia freiriana e dos estudos sobre letramentos (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020) para a compreensão brasileira acerca de letramentos crítico-afetivos (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022). Tais atravessamentos corroboram nossa percepção (e não nossa constatação) de que vivências e perspectivas epistemológicas do Sul podem afetar a formação da equipe de trabalho da RAPLE francês, fomentando a criticidade e a transformação de suas práticas como educadores no interior do estado de São Paulo.

¹ "FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FRANCÊS: foco em um projeto de extensão como espaço de (trans)formação docente", aprovação ética em 09/12/2024, CAAE 83443424.0.0000.5400.

² O site da RAPLE apresenta o escopo de suas ações e está disponível em: <https://raple.fclar.unesp.br/> Acesso em: 7 maio 2025.

Para que a concretude desses envolvimento, sentipensares e percepções se tornasse possível, organizamos este artigo nas seções *Atravessamentos Teórico-Methodológicos em Recorte Crítico-Afetivo* e *Atravessamentos de Vozes e Olhares na Curadoria Crítico-Afetiva da RAPLE Francês: A Duoetnografia na Formação de Professores do Sul*, seguidas de nossas considerações (não) finais.

1. ATRAVESSAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM RECORTE CRÍTICO-AFETIVO

Já no início desta seção, reiteramos que o presente artigo representa o recorte de uma pesquisa dedicada a investigar como o trabalho de curadoria de materiais e de elaboração de planos de aulas de línguas, realizado no projeto de extensão RAPLE, pode transformar o percurso formativo de futuros professores de língua francesa.

Atravessam, então, as reflexões que aqui expandiremos os entendimentos teóricos previstos naquela investigação mais ampla, a saber, as discussões sobre a pedagogia freiriana, o pós-método, os letramentos e os letramentos crítico-afetivos. Organizamos, portanto, uma subseção para abordarmos tais atravessamentos que reverberam na escolha metodológica aqui concretizada, a duoetnografia, sobre a qual versaremos na seção subsequente.

1.1 Dos atravessamentos da *Pedagogia do oprimido* aos letramentos crítico-afetivos

Como a investigação mais ampla que abriga a mobilização teórico-metodológica apresentada neste artigo se situa entre estudos sobre a formação de professores (de línguas), não seria possível prescindir, inicialmente, das contribuições de Paulo Freire nesse contexto, especialmente por representar uma voz que indiscutivelmente reverbera para o mundo as epistemologias sobre a educação desde o Sul Global.

Nunca será demasiado lembrarmos de que Paulo Freire (2019 [1968]) discorre, em sua *Pedagogia do Oprimido*, sobre o caráter libertador da educação quando se fundamenta em uma pedagogia crítica e transgressora. O autor sustenta que o processo educativo possui efetivo poder transformador somente quando assume, de maneira intencional e coletiva, o compromisso com a emancipação das classes oprimidas. Ainda segundo o patrono da educação brasileira, a conscientização da condição de opressão é o primeiro passo para que os indivíduos se engajem na luta por sua libertação, ação que deve ser necessariamente coletiva, pois a liberdade não se conquista de forma isolada.

Ao afirmar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2019 [1968], p. 71), o autor enfatiza o papel do educador como mediador dialógico, cuja função é fortalecer os oprimidos para que, reconhecendo-se como sujeitos históricos, possam atuar criticamente contra as estruturas de dominação. Dessa forma, a educação freireana

não se reduz a uma prática individualizada, mas constitui-se como um ato político e solidário, essencial para a transformação social.

Também considera que a perspectiva dialógica da educação só é possível a partir do amor, ao mundo, à própria prática e à pronúncia do mundo (Freire, 2019 [1968], p.110). Na pedagogia freiriana, o amor quebra a prática de dominação e a opressão, criando uma troca, real e sincera, vinda da maior ferramenta que educador e educandos têm disponível: o diálogo. Para o autor,

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação. (Freire, 2019 [1968], p.113)

Em sua perspectiva, o aprendiz é sujeito crítico, pensante, com vida e experiências que vão muito além da sala de aula. Freire (2019 [1968]) nos lembra que a escola é um lugar de formação de pessoas, sendo elas questionadoras, pensantes, com saberes comuns, mas também com experiências individuais. Seria, portanto, dessa crença que o educador deveria partir. Afinal,

Para além de um método, Paulo Freire nos deixa como legado uma teoria educacional que nos ensina a perceber a educação num sentido amplo, considerando a totalidade e a complexidade das dimensões que a constituem, ou seja, compreendendo a educação como um ato político (dimensão política), ao mesmo tempo em que também se realiza como uma determinada concepção teórica (dimensão epistemológica) e que mobiliza a inteireza dos sujeitos envolvidos (dimensão estética). (Freitas; Forster, 2016, p. 57)

Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006) conversa com Freire (2019 [1968]) ao teorizar o que chamou de *Pedagogia Pós-Método*. Ele se coloca no grupo que segue a filosofia freiriana, destacando a importância da reflexão crítica professor-aluno em sala de aula, além de trazer a discussão para o campo de ensino e aprendizagem de línguas. O autor discorre em sua obra sobre a inadequação e ineficácia do método. Ressaltamos, outrossim, que, no presente trabalho, seguimos a concepção de método que o coloca como práticas pré-estabelecidas e construídas por peritos da área das línguas, e não como as atividades que professores escolhem desenvolver em sala de aula (Kumaravadivelu, 2003; Abrahão, 2015).

Na *Pedagogia do Pós-Método*, teoriza-se, dessa forma, “uma busca por uma alternativa ao método ao invés de um método alternativo”³ (Kumaravadivelu, 2003, p.28). Ela é chamada de pedagogia por ser menos limitadora que o método, englobar mais questões e considerar fatores como contextos, aspectos históricos, políticos e socioculturais, além de objetivos específicos e os materiais a serem utilizados. O autor a coloca como um sistema tridimensional, baseado em três

³ Tradução nossa. Texto original em inglês “*Methods are based on idealized concepts geared toward idealized contexts.*”

parâmetros que se inter-relacionam, sendo eles: particularidade, praticidade e possibilidade. Em breve explicação temos:

- a) *Particularidade*: o ensino precisa ser sensível ao contexto e realmente estar de acordo com as particularidades locais e socioculturais, considerando que sempre teremos “um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de aprendizes, buscando um conjunto particular de objetivos”⁴ (Kumaravadivelu, 2003, p.34).
- b) *Praticidade*: o professor deve teorizar a partir da sua própria prática, e praticar aquilo que teoriza. “Segundo o autor, é o professor na prática que, de posse de ferramentas de exploração adequadas, está mais apto para produzir tal teoria prática” (Abrahão, 2015, p.30).
- c) *Possibilidade*: derivado da pedagogia crítica freiriana, este parâmetro reconhece o potencial transformador da educação, desde que consideradas as suas dimensões sociais, políticas e culturais. Kumaravadivelu (2003) “assume a posição de que qualquer pedagogia está imbricada em relações de poder e dominação e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais” (Abrahão, 2015, p.31).

De acordo com o autor, a possibilidade do pós-método se dá a partir de um ciclo contínuo do professor de observação, reflexão e ação. Kumaravadivelu (1993; 2003; 2006) conversa diretamente com Freire (2019 [1968]) ao considerar questões importantes como os contextos em que professor e aluno estão inseridas.

Desse modo, compreende-se por que o legado freiriano se constitui como fundamento epistemológico para diversas teorias críticas no campo da educação. Isso se materializa no presente estudo, por meio do qual propomos um diálogo entre a pedagogia libertadora e os letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), abordagem que, ao incorporar os pressupostos freirianos, avança para uma análise contemporânea dos processos educativos.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) postulam que a sala de aula deve constituir-se como espaço de reflexão crítica da sociedade, argumentando que práticas pedagógicas centradas exclusivamente no desenvolvimento de habilidades tradicionais de leitura e escrita mostram-se insuficientes frente às demandas do século XXI. Como os autores explicitam: “é necessário transcender a comunicação alfabética, incorporando às competências tradicionais as comunicações multimodais, especialmente aquelas características das novas mídias digitais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20).

Em diálogo com o legado freiriano, tais autores preconizam que o educador deve instigar seu educando a interagir com o mundo, analisá-lo, ter um olhar crítico, sem reduzir a experiência educativa à reprodução de informações em experiências educativas grafocentradas. Nesse sentido,

⁴ Tradução nossa. Texto original em inglês: “*must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals*”

deve considerar o estudante também como agente do processo de ensino e aprendizagem, logo, como produtor de conhecimento:

Ensinar “letramentos” não é simplesmente uma questão de uso correto da língua; é, sobretudo, um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente, o que impõe desafios às práticas de letramento escolares tradicionais, cujos processos de ensino e aprendizagem precisam ser reexaminados. [...] Textos escritos atuais são criados e divulgados de uma maneira cada vez mais multimodal, envolvendo tanto palavras quanto imagens estáticas, sons e vídeos. Por isso, o processo de alfabetização hoje precisa ser habilmente complementado por uma aprendizagem sobre o design multimodal de textos. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, p.22)

Os letramentos confirmam a posição do professor como um elemento potencial de transformação, o que já havia sido colocado por Freire (2019 [1968]). Para os autores, devemos e precisamos pensar em novos letramentos, novos professores e em uma nova escola:

Todas as escolas podem ser agradáveis e acessíveis a seus aprendizes. Todas as escolas, mesmo aquelas que com menos recursos, podem fornecer experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes para todos os alunos. E porque elas podem, elas devem (Freire, 2019 [1968], p.25).

Os professores, conforme a pedagogia dos letramentos, precisam ser *designers* do ambiente de aprendizagem (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) para estarem em diálogo com novos educandos, críticos e engajados. Não é mais possível que o único instrumento em sala de aula seja o livro didático e, ousamos dizer, que em muitos lugares ele não cabe mais. Novamente, notamos o professor como agente transformador, reforçando seu papel político, diminuindo as desigualdades e injustiças da sociedade. Nessa direção, percebe-se que um estudante produtor de conhecimento consegue transformar a sociedade em que habita e que o cerca em um lugar diferente, mais justo e menos desigual.

Beviláqua, Ventromille-Castro e Leffa (2021) complementam a ideia dos letramentos, enfatizando o seu papel crítico no ensino e aprendizagem. Segundo os autores, podemos definir letramento crítico como “um enfoque transdisciplinar que busca colocar linguagens e suas tecnologias a serviço de uma ética mais responsiva a setores socialmente marginalizados, sobretudo por questões de gênero, raça, classe, entre outros” (Beviláqua, Ventromille-Castro e Leffa, 2021, p. 933). As atividades propostas nas experiências educativas precisam atravessar os conceitos pré-adquiridos, transformando a aula em um lugar não apenas de aprendizagem, mas de transformação. Trata-se, portanto, de considerar “Atividades que desenvolvem a ‘transposição’ da expansão ocorrida a novas situações em diferentes contextos, de forma a contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis (porque conhecem a heterogeneidade para além da sala de aula, em outras práticas sociais)” (Duboc, 2015, p. 222-223).

Expandimos, então, a noção de letramentos com a de letramentos críticos (LC), que enfatizam o papel do educador como aquele engajado em agir e lecionar criticamente, mostrando

as desigualdades do mundo, a colonialidade que nos cerca e todas as outras práticas opressoras - por muitas vezes violentas - que nos rodeiam. A pedagogia dos LC se concentra em abordar questões difíceis, temas por muitas vezes delicados, ela “envolve os estudantes como atores sociais, levantando questões de interesse tanto local ou pessoal, quanto global ou público, fazendo com que possam identificar problemas e desafios atuais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.141).

A LC amplia o escopo dos letramentos ao reconhecer a educação como um ato político, em seu sentido mais abrangente, e considerar que o mundo que habitamos traz novas formas de viver, e, também, de aprender. Nessa perspectiva, é recorrente o uso de novas mídias de cultura popular, “incluindo literatura popular, música, televisão, filmes, quadrinhos, *graphic novels*, revistas, internet e videogames” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.144). Todas essas formas são reconhecidas como expressões de cultura, não as colocando como superiores ou inferiores, mas sim como expressões do mundo em que vivemos. O objetivo dos LC é colocar os educandos no papel de “questionadores”, criando, assim, cidadãos mais conscientes e ativos na sociedade em que vivem.

Desta forma, *transformação* torna-se uma palavra-chave para planejamento de aula e também para o papel do professor quando leciona. É importante considerar todos os aspectos no momento de planejar, como quem é o seu aluno, qual o seu nível de conhecimento, qual o contexto que lhe rodeia, quais as ferramentas e adequações possíveis. Rozenfeld e Viana (2019) descrevem esses aspectos e sua importância no momento do planejamento, sobretudo no contexto da educação linguística.

A aula como vivência transformadora é aquela que, de alguma maneira, instiga os estudantes a questionar e, assim, construir o conhecimento. O bom planejamento tem como aliado os aspectos que cercam o professor, fazendo com que a aula não funcione de maneira isolada, descontextualizada ou generalizada. Para isso é importante que o professor conheça os contextos, ou aspectos (Rozenfeld; Viana, 2019), trazendo o conteúdo para a realidade do aprendiz: “É necessário que o aluno seja considerado como representante de um ambiente sócio-cultural específico e como um participante ativo no processo de interação com o conhecimento e não meramente um receptor” (Rozenfeld; Viana, 2019, p.10).

Tendo em conta a linha seguida de Paulo Freire até os LC e, conversando com a proposta de planejamento de aula de línguas (Rozenfeld; Viana, 2019), chegamos ao letramento crítico-afetivo (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), que traz um novo aspecto a essa pedagogia: o afeto. Trata-se de entendimento que dialoga com o amor preconizado por Freire (2024), uma vez que, para o letramento crítico-afetivo, não falamos apenas de emoções, mas sim de afetividade que acolhe e, ao mesmo tempo, mobiliza o educando, de maneira a engajá-lo:

Cada vez mais, o afeto, a emoção e o sentimento estão implicados na produção, circulação e/ou mitigação dos vários desafios que enfrentamos coletivamente em nível local e global. Como pesquisadores e profissionais da linguística aplicada, uma de nossas principais responsabilidades é encontrar formas de transformação social (Ahmed, Morgan e Maciel, 2022, p. 539).

Admitir novas formas de transformação social dentro da formação linguística significa entender que os afetos também fazem parte do campo de ensino e aprendizagem, e que eles carregam consigo um grande potencial para desenvolver a criticidade. Em uma sala de aula onde o professor considera o estudante como ser-humano crítico e pensante, o afeto torna-se ferramenta indispensável. É uma força motriz que permite estimular o educando a vislumbrar criticamente meios para combater as opressões e violências vividas em seu ambiente natural.

Nessa direção, encontramos nas teorizações do letramento crítico, em sua interface com a afetividade, possibilidades para reconhecermos nossas contradições e seguirmos ampliando nossas perspectivas ao agir na/pela linguagem, em defesa de uma prática educativa e de um mundo mais justo. Assim sendo, seguimos argumentando em favor de uma aliança entre a criticidade e a afetividade como uma possibilidade para a (re) construção de mundos e realidades (linguísticas e educacionais) menos opressoras (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022, p.40).

O letramento crítico-afetivo alinha-se com o *sentipensar* (Araújo, 2017; Tallei; Diniz-Pereira; Liberali, 2022; Walsh, 2017). Práticas sentipensantes visam estimular criticamente reflexões políticas, culturais e ideológicas, apoiando-se em debates abertos que têm como interesse esgotar quaisquer tipos de relação de opressão (Araújo, 2017; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022). O aluno sentipensante beneficia-se da prática e a transforma em questionamentos que o impedem de aceitar opressões que antes passariam como normais. Como consequência desse letramento crítico-afetivo, definimos o “sentir-pensar-atuar-pedagogizar” (Walsh, 2013, p.95; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022, p.42), que usa a educação e a pedagogia crítica como forma de combate às intolerâncias e permite que o ensinar seja uma atividade transformadora.

Como explica Freire (2013 apud Walsh, 2013, p.95; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022, p.38) “nossa presença *no mundo*, por sua vez, implica a expansão do nosso olhar e da nossa sensibilidade, para que possamos, ao exercer nossa responsabilidade socialmente crítica, estar também *com o mundo* e ocupar, de modo comunalmente solidário, os espaços coletivos, em toda sua pluralidade”. Concluindo esta seção, portanto, vale ressaltar a importância da construção do pensamento crítico (e crítico-afetivo) dentro da sociedade e da pedagogia pós-modernas.

A noção da educação como força motriz que transforma, acolhe e enxerga o indivíduo tem um poder que vai além do de ensinar: o de transformar. Os autores citados acima dialogam, interagem e se completam de maneira a provar o papel do professor como agente dessa transformação e o papel do aluno como motor dela. Uma sociedade crítica é uma sociedade potencialmente mais justa.

Para demonstrar como reverberamos com nossas vozes de pesquisadoras tais atravessamentos a partir de nossa atuação na formação crítico-afetiva de professores de língua francesa, apresentamos, a seguir, os entendimentos metodológicos alternativos deste artigo.

1.2 Atravessamentos metodológicos alternativos entre formadoras de professores (de francês) no Sul Global: a duoetnografia

A investigação mais ampla da qual se origina tal recorte crítico-afetivo é de tipo qualitativo, porém, quando ousamos justapor as vozes e as experiências (Morgan; Rocha; Maciel, 2021) aqui apresentadas, buscávamos metodologias alternativas para discutir percepções sobre o acompanhamento de um grupo responsável pela produção de materiais em língua francesa para o site da RAPLE⁵.

Provocadas pelas considerações de Margareth Somerville (2007), desejamos mobilizar metodologias que promovam “a emergência de vozes alternativas e de novos saberes⁶” (Somerville, 2007, p. 227-228). Assim, vislumbramos, na duoetnografia, um modo de justapor e contrapor tais vozes e experiências como uma chave metodológica viável para nossos propósitos. Trata-se, justamente, de

Uma metodologia de pesquisa colaborativa na qual dois ou mais pesquisadores justapõem suas histórias de vida, a fim de fornecer múltiplos entendimentos de um fenômeno social. Utilizando suas próprias biografias como locais de investigação e criando narrativas dialógicas, eles oferecem diversas perspectivas sobre esse fenômeno para o leitor, convidando-o a entrar na conversa⁷ (Norris; Sawyer, Lund, 2012).

Decidimos, portanto, apresentar um estudo duetnográfico, por meio do qual não assumimos o encontro das nossas vozes para relatar e, ao mesmo tempo, teorizar sobre as experiências vividas com professores em formação na RAPLE, sem a pretensão de preconizar objetividade, racionalismos e universalismos (Norris; Sawyer, Lund, 2012). Afinal, “O ponto central dessa produção é a implantação estratégica de afeto/emoção/sentimento como recursos para a pesquisa social transformadora” (Ahmed; Morgan; Maciel, 2022, p. 539).

Não apresentamos, portanto, dados. O que emerge dessa alternativa metodológica é um diálogo gravado em 4 de dezembro de 2024, por meio da plataforma Google Meet, e transcrito com o auxílio da ferramenta *Microsoft Clipchamp*. Relatamos nossas experiências no projeto como formadoras, a partir dos atravessamentos freirianos e da perspectiva dos letramentos, expandida para os saberes do Sul sobre letramentos crítico-afetivos já arrolados na subseção precedente. Seus pontos de vista possibilitarão ao leitor uma visão mais ampla da experiência, mostrando como

⁵ Disponível em: <https://raple.fclar.unesp.br/frances/>. Acesso em: 07 mai 2025.

⁶ Tradução nossa. Texto original em inglês: “the elements of alternative methodologies that facilitate the emergence of alternative voices and new knowledges” (Somerville, 2007, p. 227-228).

⁷ Tradução nossa. Texto original em inglês: “Duoethnography is a collaborative research methodology in which two or more researchers juxtapose their life histories in order to provide multiple understandings of a social phenomenon. Using their own biographies as sites of research and creating dialogic narratives, they provide multiple perspectives of this phenomenon for the reader, inviting the viewer to enter the conversation”. (PDF) *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/269037562_Duoethnography_Dialogic_Methods_for_Social_Health_and_Educational_Research [accessed May 07 2025].

os afetos podem transformar a educação linguística em francês, a partir de reflexões sobre a necessidade de sulevar os saberes na formação dos graduandos de Letras, participantes de um projeto extensionista.

2. ATRAVESSAMENTOS DE VOZES E OLHARES NA CURADORIA CRÍTICO-AFETIVA DA RAPLE FRANCÊS: A DUOETNOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO SUL

Nesta seção, propomos, finalmente, o atravessamento de nossas vozes e olhares às perspectivas que suleiam (e não apenas orientam) o acompanhamento de professores de língua francesa em formação, realizado no âmbito do projeto RAPLE, da UNESP, câmpus de Araraquara-SP.

1.3 Nossas vozes e olhares atravessados pela perspectiva freiriana

Marcella: Nosso objetivo é apresentar, propor, desenhar um modelo de análise das experiências de educação linguística na RAPLE Francês. Desenhar um modelo de análise das experiências de educação linguística. **Você entende que existe um processo de educação linguística desses participantes? Quando eles estão preparando o plano de aula sobre algum assunto, como fazem? Vocês discutem temas possíveis? Vocês desenham uma lista de temas? Você tem certeza de que essas pessoas estão estudando também para fazer isso, certo?**

Laís: Porque eu acho que a gente mapeia, na verdade. A gente conseguiu acabar agora o primeiro nível, que ainda, infelizmente, é sobre o *quadro europeu*. Mas assim, a gente acabou o primeiro nível, a gente mapeou, a gente fez o mapeamento do que precisava, do que era muito importante para esse nível e os alunos foram fazendo os planos e estudando o que deviam colocar nesses planos. Depois eu revisava e, quando eles não conseguiam, quando não achavam, traziam isso para reunião e falavam “Ai, não estou conseguindo”, “tem alguma coisa que não está encaixando”, “precisava de ajuda, porque para mim não está fazendo sentido colocar isso aqui”. E alguém sempre respondia “Ah, eu fiz isso”, “eu já dei uma aula dessa”, “eu pensei em uma atividade assim”, “posso te ajudar nesse plano ou se você quiser me dar o que você já fez [no plano], eu posso terminar”. Enfim, eles sempre trocaram muito nesse sentido e também para chegar no objetivo final, que era de construir esse plano. Os alunos das minhas turmas de graduação, principalmente os de primeiro ano, eu consigo perceber que eles têm uma melhora muito significativa. Eles têm um desempenho um pouco acima da turma, por causa dos planos que fazem. É muito evidente isso em sala de aula. Então, eu acho que está tudo relacionado, sim.

Marcella: Acho que é sobre isso. A gente está desenhando um modelo de análise crítico-afetiva das experiências de educação linguística de formação de professores na RAPLE Francês. Você já traz na sua fala e é interessante para problematizar também nessa conversa: “infelizmente estamos ainda pautados no quadro comum europeu”. E, mesmo tendo esses limites, porque eles também são importantes para a visibilidade do site, a gente sabe. **Enfim, é uma forma de organização que a gente já entende que pode nos ajudar em algumas questões, mas, quando eles escolhem os assuntos, são assuntos que se relacionam a escolhas? Vocês conseguem, em outras palavras, subverter um pouco essa lógica de um currículo e de um quadro, por meio de escolhas que são significativas para essas pessoas que estão se formando e que estão disponibilizando material na rede? Você consegue ver isso?**

Laís: Eu acho que é uma caminhada, na verdade, porque quando eu comecei, eu não tinha a visão crítica que eu tenho agora. Então, eu sinto que é uma caminhada que eu também estou participando. Mas, do segundo semestre para cá, a gente tentou fazer bastante discussão sobre o que a gente quer colocar, o que a gente quer trazer, o que a gente quer falar, o que a gente quer

pincelar sabe? Porque tudo que eles têm é um tema gramatical. E aí como eu transformo esse tema gramatical em uma aula que faça sentido? Não em uma aula de gramática, mas uma aula que faça sentido para um aluno. E eles, a partir disso, começam a se desenvolver. Então eles procuram temáticas, eles procuram fotos, vídeo, texto, eles constroem textos. Teve uma aluna que não achou que ela queria e ela fez um poema. Eles começam a se colocar mais. Acho que, no segundo semestre, principalmente, a gente começou a falar mais de decolonialidade também. A última atividade que a gente teve foi sobre indicações pedagógicas. Cada um precisava fazer duas indicações pedagógicas e não poderia ser uma indicação pedagógica que viesse do norte global. Então eles teriam que se virar pra achar. E todo mundo assim abraçou a ideia, abraçou a causa e falou “nossa, quero fazer”. Todo mundo adorou. Todo mundo que estava ali gostou muito e eles entregaram já, é que eu não corriji ainda, mas eles gostaram muito. *Eu tenho uma aluna que é do primeiro ano também, ela começou a dar aula agora e falou que, a partir de tudo que a gente discute, viu o tanto que é importante trazer essa parte crítica, e que ela tenta fazer isso com os alunos dela.*

Marcella: Ela fez o relato lá na reunião do CLDP [Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores], do trabalho que ela fez sobre a francofonia com eles, já nessa perspectiva. Os alunos são de História e Relações Internacionais. Ela falou que foram verdadeiras aulas. Ela falou “eu tive aulas sobre o que são esses territórios na América Latina”. [...] **Como o seu trabalho tem a ver com a transformação, nesse âmbito da educação linguística e da formação dessas pessoas. Elas estão se formando e formando ao mesmo tempo.** Acho que é interessante pensar nisso, como é que reverbera, nessas pessoas, as escolhas e o resultado disso? Esse poema, fale me sobre esse poema, qual foi o contexto? **Olha que potência, alguém que se afeta ao ponto de produzir, e produzir não qualquer gênero, mas um gênero poético que certamente tem a ver com o que ela também percebe como importante pra uma aula. Já que ela é uma professora?**

Laís: Eu acho que é muito significativo isso, se a gente pensar assim, o lugar que ela se reconhece. *Porque normalmente o que a gente espera de um professor de língua é que ele vai pegar o material pronto, ele vai partir de um livro didático, ou ele vai pegar um poema que já foi feito e ele vai reproduzir aquilo. Mas quando ela faz esse poema, ela transforma o lugar dela também? Ela transforma a visão que ela tem sobre o professor, sobre ela, sobre língua, sobre o que ela acha necessário. Ela se coloca nesse lugar não só de reprodutora de conteúdo, mas de quem produz conteúdo.*

A discussão entre as autoras relaciona-se diretamente com Freire (2019 [1968]) que discorre, em sua *Pedagogia do Oprimido*, sobre o caráter libertador da educação quando esta se fundamenta em uma pedagogia crítica e transgressora. O autor sustenta que o processo educativo possui efetivo poder transformador somente quando assume, de maneira intencional e coletiva, o compromisso com a emancipação das classes oprimidas. Ainda segundo o patrono da educação brasileira, a conscientização da condição de opressão é o primeiro passo para que os indivíduos se engajem na luta por sua libertação, ação que deve ser necessariamente coletiva, pois a liberdade não se conquista de forma isolada. Em sua perspectiva, o aprendiz é sujeito crítico, pensante, com vida e experiências que vão muito além da sala de aula. Freire (2019 [1968]) nos lembra que a escola é um lugar de formação de pessoas, sendo elas questionadoras, pensantes, com saberes comuns, mas também com experiências individuais.

Seguindo esses preceitos, portanto, e falando diretamente sobre planejamento de aula de língua estrangeira, *transformação* torna-se uma palavra-chave para o professor, tanto ao planejar quanto ao lecionar. É importante considerar todos os aspectos no momento de planejar, como quem é o seu aluno, qual o seu nível de conhecimento, qual o contexto que lhe rodeia, quais as

ferramentas e adequações possíveis. Rozenfeld e Viana (2019) descrevem esses aspectos e sua importância no momento do planejamento, sobretudo no contexto da educação linguística. A aula como vivência transformadora é aquela que, de alguma maneira, instiga os estudantes a questionar e, assim, construir o conhecimento. O bom planejamento tem como aliado os aspectos que cercam o professor, fazendo com que a aula não funcione de maneira isolada, descontextualizada ou generalizada. Para isso é importante que o professor conheça os contextos, ou aspectos (Rozenfeld; Viana, 2019), trazendo o conteúdo para a realidade do aprendiz: “É necessário que o aluno seja considerado como representante de um ambiente sociocultural específico e como um participante ativo no processo de interação com o conhecimento e não meramente um receptor” (Rozenfeld; Viana, 2019, p.10).

Para que essa educação aconteça na sua totalidade transgressora, transformadora, é preciso que o aluno, ao assumir papel de professor, coloque em prática os princípios da curadoria crítica (Araújo, 2019; Beviláqua *et al.*, 2021), que compreende “‘peneirar, selecionar, organizar e publicar informações’. Ou seja, a curadoria de conteúdo digital vai além de agrupar *links*, pois também se preocupa com contextualizar tal disposição ao determinar ‘organização, anotação e apresentação’ (BASSANI; MAGNUS, 2021, online)” (Costa; Beviláqua; Fialho; Leffa, 2022, p.125). Para Araújo (2019, p.225), “a curadoria deve ser crítica inclusive na indicação, para o usuário, da concepção de linguagem que subjaz ou parece subjazer aos RED publicados”.

1.4 Nossas vozes e olhares atravessados pela perspectiva dos letramentos crítico-afetivos

Marcella: Eu acho que pode entrar até como a gente vai teorizando sobre o que é um princípio da *curadoria*, que também toca no ponto da autoria. Ela é uma pessoa que seleciona, **então a RAPLE proporciona este lugar de aprender a selecionar criticamente mas também afetivamente. Colocar-se, como você está falando, como alguém que cria, que é potente na sua criação. Na sua autonomia também de propor. E aí que eu acho que os afetos estão conectados: recebe um canal, tem um canal de recepção, ela tem um lugar. Vamos falar em outros termos, ela tem um lugar seguro, de acolhimento.**

Laís: Ela sabe que pode. Porque é meio que isso também. Você tira essa superioridade do que vem de fora, porque, querendo ou não, se você for pegar só o que vem do livro, só do poema, qual que é o poeta que você vai escolher? É o Baudelaire, é algum francês, no máximo, algum belga. Qual que é o livro didático que você vai usar? **A partir do momento que ela faz o material dela também, eu acho que quebra uma corrente.**

Marcella: Quebra, quebra, é uma mulher preta, periférica, (é assim que ela se apresenta), ex-aluna de escola pública. Então nós estamos falando dessa pessoa. Não precisamos nomeá-la, mas acho que podemos dizer quem são essas pessoas, porque também a invisibilidade é um problema para enfrentar nessa perspectiva que a gente assume de pesquisa implicada que considera os afetos. **É uma mulher que vem do primeiro ano e que já se engaja, mas que vem de uma experiência de educação linguística na rede pública, que já vem então com uma vontade de ser professora e de aprender. Nesse espaço que ela se considera segura, eu vou repetir isso. Ela consegue fazer isso porque a sua coordenação do trabalho permite, é um local seguro para ela criar. Então, na verdade, o que falta para que esses professores consigam em outros espaços ter essa potência de criação é um espaço de acolhimento.** Conta um pouco como é que você corrige quando vem o poema da participante, como é que você corrige esse plano dela,

onde está esse texto dela, qual é o seu olhar? Eu acho que você dá a devolutiva também. Se você puder falar sobre isso...

Laís: O que eu sempre tentei fazer com eles, quando eles me devolvem esse plano, é não ter esse olhar, é ter essa relação mais horizontal. Eu nunca falei para eles “não faça isso; não coloque isso; não gostei, então não quero”. Eu sempre fiz muito esforço para não tocar desse jeito.

A partir desse excerto, encontramos na prática muitas das propostas do letramento crítico-afetivo (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), que traz um novo aspecto a essa pedagogia: o afeto. Trata-se de entendimento que dialoga com o amor preconizado por Freire (2019 [1968]), uma vez que, para o letramento crítico-afetivo, não falamos apenas de emoções, mas sim de afetividade que acolhe e, ao mesmo tempo, mobiliza o educando, de maneira a engajá-lo. Como afirmam Ahmed, Morgan e Maciel (2022, p.539):

Cada vez mais, o afeto, a emoção e o sentimento estão implicados na produção, circulação e/ou mitigação dos vários desafios que enfrentamos coletivamente em nível local e global. Como pesquisadores e profissionais da linguística aplicada, uma de nossas principais responsabilidades é encontrar formas de transformação social⁸.

Admitir novas formas de transformação social dentro da formação linguística significa entender que os afetos também fazem parte do campo de ensino e aprendizagem, e que eles carregam consigo um grande potencial para desenvolver a criticidade. Em uma sala de aula onde o professor considera o estudante como ser-humano crítico e pensante, o afeto torna-se ferramenta indispensável. É uma força motriz que permite estimular o educando a vislumbrar criticamente meios para combater as opressões e violências vividas em seu ambiente natural.

O letramento crítico-afetivo alinha-se com o *sentipensar* (Araújo, 2017; Tallei; Diniz-Pereira; Liberali, 2022; Walsh, 2017). Práticas sentipensantes visam estimular criticamente reflexões políticas, culturais e ideológicas, apoiando-se em debates abertos que têm como interesse esgotar quaisquer tipos de relação de opressão (Araújo, 2017; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022). O aluno sentipensante beneficia-se da prática e a transforma em questionamentos que o impedem de aceitar opressões que antes passariam como normais. Como consequência desse letramento crítico-afetivo, definimos o “sentir-pensar-atuar-pedagogizar” (Walsh, 2013, p.95; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022, p.42), que usa a educação e a pedagogia crítica como forma de combate às intolerâncias e permite que o ensinar seja uma atividade transformadora.

1.5 Um retorno a Freire pela pedagogia do pós-método

⁸ Tradução nossa. Texto original em inglês: Increasingly, affect, emotion and feeling are implicated in the production, circulation, and/or mitigation of the various challenges we collectively face at local and global levels. As researchers and practitioners of applied linguistics, one of our key responsibilities is to find ways of social transformation.

Na *Pedagogia* do Pós-Método, citada a partir do próximo excerto, Kumaravadivelu (2003, p.28) defende “uma busca por uma alternativa ao método ao invés de um método alternativo”. Ele argumenta os problemas com métodos propostos até então que, vagos e sem considerar muitos âmbitos da prática docente, acabam por não alcançar as necessidades do professor em sala de aula. Para que a prática docente seja efetiva, o autor cria, portanto, um sistema tridimensional, baseado em três parâmetros inter-relacionados, que já destacamos anteriormente: particularidade, praticidade e possibilidade,

Ainda segundo o autor, a possibilidade do pós-método se dá a partir de um ciclo contínuo do professor de observação, reflexão e ação. Kumaravadivelu (1993; 2003; 2006) conversa diretamente com Freire (2024 [1968]) ao considerar questões importantes como os contextos em que professor e aluno estão inseridas. Todos esses entendimentos atravessam o excerto final da duoetnografia aqui apresentada.

Marcella: É sobre isso, é isso que permite alguém criar. Então acho que a gente chegou num ponto aqui de refletir sobre. **A gente reconhece nesse espaço um espaço de afeto, um espaço de criticidade que começa agora a se expandir para escolhas decoloniais, mas que também vivencia a decolonialidade na sua prática. Na sua vivência mesmo, traz para sua vivência, então, uma perspectiva horizontalizada, de acolhimento, de segurança para essa criação, que permitiu o crescimento, não se trata de uma linha de produção, não é?**

Laís: Eu gosto muito de pensar que eles conseguem executar o que eles fazem, no sentido de que quase todos eles ali já estão tendo experiência dentro de sala de aula ou já tiveram a experiência dentro de sala de aula antes, e ele conseguem trocar muito, tanto trocar as experiências quanto a aplicar as experiências. Enfim, eu acho que isso é muito importante. Colocar eles realmente no lugar de *criadores* e de *curadores*. Assim, de ter noção do que eles estão fazendo. **Mas outra coisa que eu sempre tentei deixar muito claro é que: quando a gente está fazendo um plano de aula, a gente não está fazendo uma receita de bolo. Então não é só ir lá e colocar o tópico isso, tópico isso, tópico isso. Eu falo assim para eles: “gente, se vocês pegassem um plano desses, vocês iam usar? Vocês realmente iam aproveitar alguma coisa do que está aqui? É isso que é planejar uma aula?”. É só fazer uma receita, tem receita para dar aula?** Tanto que eu já ouvi relatos de outras pessoas que já fizeram parte da RAPLE antes de eu entrar falando “ah, eu tentei usar um plano do francês no PIBID e deu tudo errado”, mas aí você vai pegar a estrutura do plano, é uma receita, entendeu? Então é, tipo assim, gente, o que vocês estão fazendo aqui? Para quem vocês estão fazendo, sabe? Vocês falam para o professor assim: “aplique uma atividade”, que atividade? Para quem que vocês estão fazendo essa aula? Qual é o contexto dessa aula? **A gente parte do princípio do REA [Recursos Educacionais Abertos]⁹, o professor pode mudar aquilo, mas você tem que dar alguma coisa para ele poder mudar.**

Marcella: E tem, porque quando a gente também pensa, isso tudo está na base desse seu trabalho. É quando a gente pensa nos *princípios do pós-método, certo?* Um dos princípios é a possibilidade, precisa deixar aberto para que esse professor que recebe esse plano, que busca esse plano, consiga também criar. É um princípio do REA, a remixagem. A gente tem o princípio da

⁹ Definidos por Nascimento e Rozenfeld (2024, p. 8) como “recursos disponíveis para docentes e discentes de forma aberta, sem a necessidade de obtenção de licenças e sem problemas com a questão dos direitos autorais. Esses subsídios são classificados como de naturezas diversas, tais quais materiais de cursos ou vídeos didáticos”. De acordo com Beviláqua, Castro e Leffa (2021), os REA avançam na discussão de materiais disponíveis online, pois tratam o docente como protagonista na produção desses materiais. Os REA representam um ponto central na RAPLE, já que são a fonte dos materiais produzidos.

possibilidade, porque os contextos mudam. **Então, é ajudar esses meninos que produzem com você os planos a criar, mas não fechar. Vamos, de alguma forma, ensiná-los ou ajudá-los a vivenciar a experiência de aprender que a gente joga para o mundo, mas o mundo pode receber e, a partir do seu contexto, recriar.** Então, eles criam e aprendem a criar. É na abertura, da recriação, da possibilidade, das possibilidades.

Laís: Porque é isso, né? Faz muito mais sentido ajudá-lo a pensar numa atividade, propor uma atividade. Aí a pessoa pode usar ou recriar essa atividade, mas você criou alguma coisa de fato? Porque você colocar lá “faça uma atividade”, deixa em aberto para o professor.

Marcella: É a particularidade, é o parâmetro da particularidade. “Consciência crítica das exigências locais, a observação e reflexão sobre as suas ações em sala de aula, sobre os resultados”. Então, cada contexto tem a sua particularidade, acho que a particularidade tem mais a ver com isso do contexto. Da praticidade, O quanto isso realmente pode ser algo que, inclusive, seja modificado. Tão prático que pode ser modificado. É como você tava falando, dizer para eles “bom, nós partimos de um modelo, o modelo da Cibele e do Nelson (Rozenfeld; Viana, 2019). Mas isso não nos amarra ao ponto de que seja uma receita de bolo, como você apresentou, e que traga a possibilidade, para que essas pessoas possam também. Acho que a possibilidade de ser também. Esse professor que vai recriar.

Laís: Porque o próprio modelo, a própria teoria por trás desse modelo leva isso em consideração.

Marcella: Exatamente, então tem todo um embasamento, certo? O que talvez a gente possa é, em algum momento, discutir o que eu acho que pode ser importante dentro dos planos. Qual é a nossa escolha sobre como nós apresentamos os temas, e talvez isso possa mudar muito. O que você acha? A maneira como esses meninos vão criar, em vez da gente partir de léxico e gramática...

[...]

Marcella: A maneira como a gente está apresentando no site ainda é uma questão, acho que a gente pode pensar: como isso pode provocar, dentro do trabalho, mais segurança ainda para essas pessoas pensarem. Como você falou um dia (lembrando das suas outras apresentações), não se trata de pedir pizza na França, e é realmente uma atividade do *Défi A1*.

Laís: Todos os livros A1 que conheci na minha vida tem uma atividade que é de pedir pizza na França e eu não estou brincando. Todos [...] O *Défi*, o *Alter Ego*, o *Écho*. Todos.

Marcella: Esses da abordagem acional, não é? Principalmente. Então, e aí é se trata, enfim, de comer. Comer, beber em qualquer lugar. Então, o que você falou, as experiências significativas.

Laís: Eu acho, por exemplo, que você pode falar do verbo comer, você pode falar do *partitif* [artigos partitivos], você pode falar do [verbo] *boire*, do *manger*, você pode falar do *vocabulaire de nourritures*, você pode falar tudo isso, mas como você vai trazer isso? E isso eu acho que, de fato, talvez a gente precise pensar melhor para reaplicar. Quando eu estou falando de tudo isso, não é só trazer um slide mostrando a conjugação do verbo. E eu vi, eu percebo que tem muito isso, que alguns continuam nessa pegada, mas eu ainda acho, talvez isso seja um pouco conservador, mas eu ainda acho que a gente tem que mostrar a conjugação do verbo e treinar isso. Mas onde a gente vai mostrar? Como a gente vai mostrar? Porque a gente pode relacionar isso com um tema que pode transformar essa aula em uma aula crítica.

Marcella: O plano sempre nos ancora. Acho que isso é importante. O plano não nos amarra, mas ancora o modelo para mostrar para esses meninos, justamente para formá-los, que nós não partimos da conjugação. Nós partimos de um contexto, os três parâmetros do *Kumaravadivelu* estão aí. Tudo isso embasa essa reflexão do Nelson, da Cibele, e aí nós vamos buscar o insumo. **Agora a criticidade afetiva do grupo. Está empenhada em buscar esse insumo em outro lugar que não seja a gravação da pizzaria francesa. Então vai ser na Martinica, na Guiana Francesa, vai ser em outros lugares, territórios, países africanos. Então, a gente está ajudando sempre. Nessa fala nossa aqui não existe imposição,**

mas existe uma ancoragem, e essa ancoragem ela vai nos permitir, inclusive, fazer reflexões nesse nível de que talvez ainda precisemos. Avançar? De como descrevemos, **porque quando eu olho os planos, os planos não são sobre *être* e *avoir*. Os planos são sobre essas vivências em educação linguística, comendo, bebendo, sentindo.** É aquela participante mesmo... ela fez uma aula sobre relacionamentos. Ela colocou no cronograma. Eu falei assim, “quem mais que você pode falar sobre a linguagem não binária? Eles vão perguntar, porque hoje toda turma, no primeiro ano, lá no Piauí, toda vez ‘você pode passar os pronomes não-binários?’”. Mas isso implica falar, não é? Não é, então, colocar o quadrinho [dos pronomes], isso implica falar sobre relações, sobre uma família.

Laís: É isso que transforma uma aula, isso transforma uma aula de vocabulário em uma aula de língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, fundamentado na pedagogia freiriana, no pós-método e nos letramentos crítico-afetivos, buscou analisar como a curadoria de materiais didáticos no âmbito do projeto RAPLE Francês transforma a formação de professores de língua francesa, integrando criticidade e afetos em suas práticas. A duoetnografia permitiu justapor as vozes das pesquisadoras, revelando como a seleção e criação de recursos educacionais são atravessadas por perspectivas decoloniais e afetivas, potentes para ressignificar a educação linguística no contexto paulista.

Os resultados demonstram que a curadoria crítico-afetiva não se limita à técnica de seleção de materiais, mas envolve um processo de sentipensar coletivo, onde formadores e licenciandos negociam significados, questionam hegemonias epistêmicas e produzem conhecimentos situados. A horizontalidade nas relações, inspirada no diálogo freiriano, e a ênfase na praticidade e possibilidade (Kumaravadivelu, 2003) fomentaram espaços seguros para a criação autoral, como evidenciado no poema produzido por uma participante — gesto que subverte a lógica reprodutiva dos materiais tradicionais.

Conclui-se que a RAPLE Francês, ao aliar criticidade e afetos, potencializa a formação de professores como agentes transformadores, capazes de (re)criar materiais que dialoguem com as realidades plurais do Sul Global. A experiência reforça a urgência de pedagogias que, além de ensinar línguas, afetem, mobilizem e libertem — ecoando o legado freiriano de uma educação como prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

- AHMED, A. U.; MORGAN, B.; MACIEL, R. F. Feeling our Way: a trioethnography on critical affective literacy for applied linguistics. *Calidoscópico*, [S.L.], v. 19, n. 4, p. 538-552, 24 mar. 2022.
- UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2021.194.08>.
- ARAÚJO, N. M. S. Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de Recursos Educacionais Digitais. In: FINARDI, Kyria Rebeca et al (org.). *Transitando e Transpondo n(a) Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 211-239.

- ARAÚJO, V. R. Saber quem se é: uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante. *Revista SURES*, Foz do Iguaçu, n. 9, p. 71-84, fev. 2017. Disponível em: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>.
- BEVILÁQUA, A. F.; VETROMILLE-CASTRO, R.; LEFFA, V. J. Eu não sou trapaceiro(a): a produção de reas para letramentos críticos e competência simbólica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 929-954, set. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202116278>.
- COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; FIALHO, V. R.; LEFFA, V. J. Práticas de curadoria digital de materiais de ensino na formação inicial de professores de línguas como atividade docente na cultura digital. *Letras*, [S.L.], p. 123-141, 9 jan. 2023. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/2176148571356>.
- DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 209-229.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, [1968] 2019.
- FREITAS, A. L. S.; FORSTER, M. M. S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 55-69, jul. 2016.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora Unicamp, 2020.
- KAWACHI, G. J.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 36-52, 30 ago. 2022. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2022v25n2p36>.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching*. TESOL Quarterly, Alexandria, VA, v.28, n.1, p.27-48, 1994.
- MORGAN, B., ROCHA, C. H., & MACIEL, R. F. Literacies in Times of Crisis: A Trioethnography on Affective and Transgressive Practices. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 21(2), p. 333–369, 2021.
- NORRIS, J.; SAWYER, R. D.; LUND, D. *Duoethnography Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*. New York: Routledge, 2012.
- ROZENFELD, C.; VIANA, N. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. *Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, [S. I.], v. 35, n. 4, 2019.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- SOMERVILLE, M. Postmodern emergence. *International Journal Of Qualitative Studies In Education*, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 225-243, mar. 2007. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/09518390601159750>.
- TALLEI, J. I.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; LIBERALI, F. C. Sentipensante. In: LANDULFO, Cristiane Maria C. L.; MATOS, Doris Cristina V. S. (org.). *Suleando conceitos e linguagens: de-colonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 333-339.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: entrejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. t. 2.

WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. 1

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Marcella dos Santos Abreu

Professora do curso de graduação em Letras-Francês e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara-SP (FCLAr). Possui doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução (USP) e pós-doutorado em Linguística Aplicada (UNICAMP). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase na curadoria digital de materiais e na formação de professores/as para a educação linguística em francês e em português como língua adicional.

Laís Crepaldi Henriques

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara-SP, pesquisando formação de professores de francês. Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de São Paulo (FFLCH USP), com ênfase em livros laureados pelo prêmio Goncourt. Bacharela e Licenciada em Letras - Português e Francês, também pela UNESP Araraquara.

Educação linguística crítica por meio de práticas suleares no ensino de língua inglesa com crianças: educando pelas "brechas" do Material Rioeduca

Critical language education through southern-centered practices in English teaching with children: educating through the "gaps" in the Rioeduca Material

Educación lingüística crítica a través de prácticas orientadas al Sur en la enseñanza de inglés con niños: educando por las brechas del Material Rioeduca

RESUMO

À luz da perspectiva da educação linguística crítica (Tilio; Rocha, 2024), da decolonialidade (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira; Candau, 2018), do sulear (Silva Júnior, 2022) e de uma adaptação do conceito de "brechas" (Duboc, 2014), este artigo analisa um excerto de uma unidade didática do Material Rioeduca de Língua Inglesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, de 2023, utilizado em escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Embora a análise do material evidencie uma valorização do Sul Epistêmico, o caráter do Norte Global se faz presente em determinadas referências acerca da cidade do Rio de Janeiro. Diante deste cenário, busca-se SULEar o ensino de língua inglesa por meio de propostas de atividades desenvolvidas em uma turma do 5º ano com o objetivo de problematizar o caráter ideológico que NORTEia o material didático em questão.

Palavras-chave: educação linguística crítica; decolonialidade, práticas suleares; brechas; Material Rioeduca de Língua Inglesa; 5º ano.



Recebido em: 08 de abril de 2025
Aceito em: 23 junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58171

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Patrícia Helena da Silva Costa

<https://orcid.org/0000-0001-8296-7204>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil

Lucia Rosado Barcia

<https://orcid.org/0009-0000-3037-6146>

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ)

Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), Rio de Janeiro, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

In light of the critical language education (Tilio & Rocha, 2024), of the decoloniality (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018), of the “sulear” (Silva Júnior, 2022) and of an adaptation of the concept of “gaps” (Duboc, 2014), this article analyzes an excerpt from a didactic unit of the Rioeduca English Language Material for 2023, targeting 5th grade classes in Elementary School, utilized in the public schools from the Municipal Education Secretariat of the city of Rio de Janeiro. Although the analysis of the material highlights a valorization of the Epistemic South, the Global North perspective appears in some references related to the city of Rio de Janeiro. Considering this scenario, we aim to incorporate a Southern-oriented approach to the English language teaching through proposed activities developed with 5th graders in order to problematize the ideological perspective that guides the material under consideration.

Keywords: critical language education; decoloniality; southern-centered practices; gaps; Rioeduca English Language Material; 5th grade.

RESUMEN

A la luz de la educación lingüística crítica (Tilio; Rocha, 2024), de la decolonialidad (Maldonado-Torres, 2018; Walsh; Oliveira; Candau, 2018), del “sulear” (Silva Júnior, 2022) y de una adaptación del concepto de “brechas” (Duboc, 2014), este estudio analiza un fragmento de una unidad didáctica del Material Rioeduca de Lengua Inglesa para el 5^o año de la Educación Primaria, de 2023, utilizado en escuelas públicas de la Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro. Aunque el análisis evidencie una valorización del Sur epistémico, la perspectiva del Norte Global está presente en determinadas referencias sobre la ciudad de Río de Janeiro. Frente a este escenario, se busca “sulear” la enseñanza de lengua inglesa por medio de propuestas de actividades desarrolladas con un grupo de 5^o año, con el objetivo de problematizar el carácter ideológico que orienta el material didáctico en cuestión.

Palabras clave: educación lingüística crítica; decolonialidad; prácticas orientadas al Sur; brechas; Material Rioeduca de Lengua Inglesa; 5^o año.

Como citar:

COSTA, Patrícia Helena da Silva; BARCIA, Lucia Rosado. Educação linguística crítica por meio de práticas suleares no ensino de língua inglesa com crianças: educando pelas “brechas” do Material Rioeduca. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 78-98, jul./dez. 2023. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons Attribution 4.0 International license
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



INTRODUÇÃO

As discussões sobre o ensino de línguas adicionais têm ganhado destaque no campo da Linguística Aplicada, especialmente sob a perspectiva da Educação Linguística Crítica (Tilio & Rocha, 2024), cuja abordagem não se limita às questões estruturais da língua em foco, mas propõe uma reflexão sobre os saberes, valores e relações de poder que permeiam as práticas sociais. Tendo em vista que a sala de aula não é um espaço neutro, pois funciona como um reflexo da nossa sociedade, as estruturas de poder impostas pelos grupos dominantes são reproduzidas, por vezes intensificadas, dentro delas.

Dentro desse contexto, a busca por pedagogias mais inclusivas e culturalmente relevantes para os sujeitos envolvidos no processo educacional vem sendo progressivamente valorizada. Aliada a essa visão de ensino, a perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018) emerge, portanto, como uma resposta à persistência das estruturas hegemônicas, criando oportunidades para que minorias historicamente silenciadas tenham suas vozes ouvidas. Apesar desse movimento em direção a um ensino mais democrático, plural e socialmente engajado, percebe-se que os materiais didáticos para o ensino de inglês contribuem para a perpetuação de uma visão “reduzida e estereotipada do idioma em questão, priorizando a representação do colonizador, do estrangeiro distante, europeu, estadunidense, branco, heterossexual, seguindo falsos padrões difundidos pela globalização” (Silva Júnior & Matos, 2019, p. 102).

Este artigo constitui-se como um desdobramento da monografia *Rioeduca English Language Material: an investigation in search of traces of decoloniality in a unit designed for 5th graders* (Material Rioeduca de Língua Inglesa: um investigação em busca de marcas de decolonialidade em uma unidade didática elaborada para alunos do 5º ano)¹ apresentada no ano de 2024 pela segunda autora deste estudo, e orientada pela primeira autora, ao curso de Especialização em Linguística Aplicada: Inglês, oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A pesquisadora, que atua como professora de língua inglesa na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), analisou um excerto de uma unidade didática do referido material utilizado no ano letivo de 2023 e identificou aspectos de uma visão decolonial de ensino ao longo do material. Todavia, essa perspectiva nem sempre estava explícita, cabendo ao/à educadora/educador adotar uma postura contra-hegemônica e reconhecer as “brechas” (Duboc, 2014) do material.

No presente artigo, além de apresentarmos um recorte da análise realizada, trazemos sugestões de atividades complementares ao trecho analisado, com o intuito de propor práticas suleares (Silva Júnior, 2022) em busca de uma educação linguística crítica em língua inglesa.

Iniciamos discorrendo sobre a importância da educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) nas salas de aula de línguas adicionais para, em seguida, abordar os conceitos de

¹ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1LU474oFFGaT6deVWdJVp4MG7D_e-dS8R/view?usp=sharing. Acesso em: 30 abr. 2025.

colonialidade (Fanon, 2008; Maldonado-Torres, 2007, 2018; Mignolo, 2003, 2005, 2010; Quijano, 2007), decolonialidade (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018) e suleamento (Silva Júnior, 2022). Na sequência, abordamos o conceito de “brechas” proposto por Duboc (2014) e explicamos como a sua sistematização pode ser uma importante ferramenta para os objetivos traçados para este estudo. Feito isso, situamos, brevemente, o contexto de elaboração do material didático investigado. Posteriormente, focamos na análise de um excerto de uma unidade didática do Material Rioeduca de Língua Inglesa para o 5º do Ensino Fundamental, seguida da proposição de atividades com vistas ao suleamento (Silva Júnior, 2022) das práticas pedagógicas, em um movimento de ampliação da pesquisa realizada em 2024.

Por fim, nas Considerações Finais, revisitamos os principais aspectos discutidos neste artigo, procurando destacar a importância de analisar de forma crítica os materiais didáticos disponíveis para o ensino de línguas adicionais. Ao enfatizar, ao longo deste trabalho, a importância de uma perspectiva educacional “do Sul, com o Sul e para o Sul”, buscamos contribuir para a construção de propostas educacionais situadas, críticas e libertadoras.

1. POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NAS SALAS DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Partindo do princípio de que a linguagem é carregada de valores, ideologias e relações de poder, nos posicionamos em conformidade com Tilio & Rocha (2024) quando estes defendem uma postura educacional que vá além da técnica e que seja alinhada com as diferenças sociais, culturais e políticas presentes na sociedade. Busca-se, assim, promover a consciência crítica dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, visando uma efetiva transformação social.

De acordo com os autores, uma educação linguística de viés crítico pode ser considerada uma importante ferramenta de combate a relações de poder impostas em nossa sociedade por grupos dominantes. Alinhada a este pensamento, hooks (2013) advoga que, como as salas de aula podem ser compreendidas como um microcosmo da sociedade, tais relações de poder, desigualdades, valores e conflitos que permeiam a sociedade em geral tendem a se reproduzir no cenário educacional, às vezes de maneira mais intensificada. Dessa forma, considerando que a sala de aula não é um espaço neutro, transformá-la em um lócus democrático revela-se de grande relevância. “À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional” (hooks, 2013, p. 56). Neste sentido, faz-se urgente uma concepção de educação politizada e politizadora.

A Educação Crítica visa não à instrumentalização do indivíduo para a realização de um ofício, mas à sua formação cidadã, de forma que esta pessoa integre realmente a sociedade, atuando sobre ela de forma agentiva e protagonista, e contribuindo para transformá-la em um lugar cada vez melhor e mais justo para todos e todas. É papel de uma teoria crítica promover possibilidades de conscientização dos cidadãos sobre seu lugar na sociedade, sobre seus direitos e deveres, sobre seu

direito à voz. É papel de uma teoria crítica contribuir para aliviar a dor de grupos oprimidos. (Tilio & Rocha, 2024, p. 5)

Fundamentadas nesta concepção de educação, entendemos que também é possível promover o ensino de inglês como língua adicional nos anos iniciais a partir de um enfoque contra-hegemônico. Sendo assim, acreditamos que as salas de aula possam ser espaços em que as/os aprendizes se construam como cidadãs/cidadãos críticas/os, “capazes de agir socialmente de forma autônoma e protagonista, entendendo essa ‘ação’ como inerentemente transformadora, e não meramente reprodutora” (Tilio & Rocha, 2024, p. 6).

Visto que o *corpus* de análise deste artigo é o Material RioEduca de Língua Inglesa, adotado pelas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, cabe dizer que, desde 2010, a SME-RJ oferta o ensino de inglês do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Menezes (2024, p. 179) afirma, inclusive, que tal “expansão no ensino de idiomas, em especial da língua inglesa, para os anos iniciais não é exclusividade da capital carioca e já está consolidada em outros municípios”. É fundamental, portanto, que se desenvolva uma educação linguística crítica desde a infância, pois, assim, as crianças têm a oportunidade de construir uma identidade crítica e reflexiva acerca do mundo ao seu redor (Costa, 2023).

É necessário, contudo, que as/os educadoras/es envolvidas/os no processo reflitam criticamente sobre os materiais didáticos utilizados, fazendo, inclusive adaptações, quando necessário, com o objetivo de “considerar com mais atenção os contextos e necessidades locais, sinalizando o ensejo de atribuir sentidos ao ensino nos anos iniciais” (Tonelli, 2023, p. 60). Aprender, desde a mais tenra idade, que estamos inseridos em contextos históricos e sociais específicos, que podem influenciar a sociedade como um todo, pode ser uma força transformadora e emancipatória, gerando a “possibilidade de reconstrução de uma sociedade mais fortemente plural, equânime e justa” (Tilio & Rocha, 2024, p. 7). A linguagem, por conseguinte, não representa somente uma forma de comunicação, mas também uma ferramenta de transformação social aliada no enfrentamento da lógica da colonialidade que nos atravessa em todos os domínios da esfera humana.

2. DA LÓGICA DA COLONIALIDADE À PEDAGOGIA DECOLONIAL

Nos alinharmos a uma perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018), implica, necessariamente, em abordar a lógica da colonialidade que atravessa o ensino de língua inglesa e, conseqüentemente, os materiais didáticos.

Muitas vezes entendidos como sinônimos, colonialidade e colonialismo são conceitos diferentes, ainda que o primeiro esteja ligado ao segundo (Quijano, 2007; Maldonado-Torres, 2007, 2018). De acordo com o sociólogo peruano Quijano (2007), colonialismo ocorre quando aspectos como a autoridade política, os recursos de produção e do trabalho de uma determinada população são dominados e explorados por uma população distinta, localizada em outro território. Já a

colonialidade, gerada dentro do colonialismo, se mostra mais profunda e duradoura, uma vez que se apresenta como um dos elementos basilares da manutenção do padrão mundial de poder capitalista.

Por estar enraizada em nossa sociedade moderna, não é de espantar que a lógica perversa da colonialidade também esteja presente no ensino da língua inglesa. Estamos falando, portanto, da mesma lógica que concebe a língua como um produto de valor mercadológico imensurável, cujas diferentes formas de dominação e subordinação também são articuladas em prol do controle dos sujeitos colonizados, por meio da manutenção do mito da/o falante nativa/o, do ensino turístico que leva as/os estudantes a admirar o eixo euro-norte-americano como padrão a ser seguido, dentre outros aspectos.

Partindo da premissa de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (Mignolo, 2005, p. 36), um grupo de pesquisadores Latinoamericanos, defensores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade”, doravante MC², problematizam o discurso da modernidade e as práticas da colonialidade. Para estes estudiosos, colonialidade e modernidade andam lado a lado, processo este que está relacionado ao modo de implementação da modernidade que, ao estabelecer seus saberes como verdades únicas e incontestáveis, ocultou seu lado perverso que é a colonialidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018). A fim de aprofundar os estudos acerca da díade modernidade/colonialidade, os intelectuais decoloniais da vertente teórica MC cunharam os termos colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007, 2018; Quijano, 2007).

Considerando as implicações da modernidade/colonialidade em diferentes áreas da sociedade, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo (2003) descreve como as diferentes dimensões da colonialidade se articulam. Logo, se a colonialidade do poder se refere à interrelação entre formas modernas de exploração e dominação, e se a colonialidade do saber se relaciona ao papel da epistemologia e à produção de conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento colonial, então a colonialidade do ser tem a ver com a experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem (Maldonado-Torres, 2018).

Outra figura importante para os estudos sobre a colonialidade do ser é Frantz Fanon. Em seus escritos, Fanon (2008) articula as expressões existenciais da colonialidade, em relação à experiência racial e, em parte, também com a experiência da diferença de gênero. O psiquiatra e filósofo político martinicano toma como ponto de partida o trauma do encontro do sujeito racializado com o outro colonizador para elaborar o aparato existencial do “sujeito” produzido pela colonialidade do ser. Faz parte desse aparato a desumanização dos sujeitos racializados. Neste sentido, “a

² Estão entre os intelectuais decoloniais: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

ausência de racionalidade está vinculada, na modernidade, com a ideia de ausência de “ser” em sujeitos racializados” (Maldonado-Torres, 2007, p. 145).

Tais processos de invisibilidade e desumanização também se fazem presentes no conceito da colonialidade do saber. Uma vez que os povos colonizados e escravizados são considerados como inferiores ou, até mesmo, como a ausência de “ser”, seus conhecimentos ou pontos de vista não são considerados como válidos. Portanto, a colonialidade do saber refere-se à hegemonia do saber eurocêntrico no mundo. Quando o pensamento moderno ocidental estabeleceu suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e inviabilizou e silenciou os povos que produzem outros conhecimentos e histórias (Walsh; Oliveira & Candau, 2018), temos o que Mignolo (2005) descreve como uma geopolítica do conhecimento.

Um exemplo dessa hegemonia epistêmica é a presença massiva, no Brasil, de livros didáticos de língua inglesa produzidos por editoras europeias tais como Cambridge, Pearson, Macmillan e a norte-americana Oxford, responsáveis pela disseminação de uma perspectiva turística de ensino de língua inglesa, marcada pelo posicionamento do Norte Global como padrão a ser admirado.

Reiterando o propósito deste artigo, reafirmamos nosso compromisso de um olhar do Sul Global, para o Sul Global, com o Sul Global. Para isso, compartilhamos com Mignolo (2010, p. 11) a ideia de que “se o conhecimento é um instrumento imperial de colonização, uma das tarefas urgentes que temos pela frente é descolonizar o conhecimento”. E o que entendemos por “descolonizar”? Cabe, a partir daqui, nos atermos às diferenças entre descolonialidade e decolonialidade, uma vez que o segundo conceito embasa as aproximações construídas com o Material Rioeduca de Língua Inglesa do 5º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Maldonado-Torres (2018, p. 32), descolonização está essencialmente atrelada ao conceito de libertação, que por sua vez “expressa os desejos do colonizado que não quer atingir a maturidade e tornar-se emancipado como os europeus iluministas que condenam a tradição [...], mas sim organizar e obter sua própria liberdade”. Ainda de acordo com o filósofo porto-riquenho, esses desejos de liberdade se referem à independência política e econômica, o que não garante, necessariamente, descolonização pois, como já discutimos aqui, a lógica colonial pode persistir mesmo após movimentos de libertação e conquista da independência.

Nesse contexto, Maldonado-Torres (2018) nos chama a atenção para dois aspectos-chave oferecidos pela decolonialidade. Em primeiro lugar, trata-se de um conceito que mantém a colonização e suas diversas dimensões como pontos de atenção nos movimentos de luta e resistência. Em segundo lugar, decolonialidade nos possibilita estarmos cientes de que os legados da colonialidade podem continuar existindo mesmo após o término da colonização formal. Ao utilizarmos decolonialidade neste capítulo, compactuamos com Maldonado-Torres (2018, p. 41) que o conceito desempenha um papel fundamental na luta “contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

Tal postura demanda um engajamento crítico perante às teorias da modernidade que servem de base epistemológica para as ideias das ciências sociais e humanidades do Norte Global. A decolonialidade é, assim, “a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente” (Maldonado-Torres, 2018, p. 41 e 42).

Inseridos neste mesmo posicionamento, Walsh, Oliveira & Candau (2018) apontam para o fato de que essa atitude representa um giro decolonial, pois oportuniza um pensamento crítico a partir dos escravizados e colonizados pela modernidade/colonialidade europeia capitalista.

Ao nos filarmos à perspectiva teórica MC e, conseqüentemente, à decolonialidade, partimos de um constante questionamento da lógica da modernidade/colonialidade em prol de uma intervenção política e pedagógica. A práxis aqui defendida situa nossa proposta em um trabalho de politização da ação pedagógica, pois é nosso objetivo que a educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) em língua inglesa nos anos iniciais possa visibilizar, enfrentar e transformar a estrutura colonial-racial que atua na manutenção de um ensino colonizado(r).

3. SULEANDO O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Diante da proposta contra-hegemônica de ensino de língua inglesa que permeia este artigo, faz-se necessário que adotemos uma perspectiva problematizadora frente às práticas eurocêntricas que sócio-historicamente são (re)produzidas nas salas de aula da Educação Básica. Faz parte desta atitude questionar o privilégio atribuído ao Norte e a tudo que dele se origina.

Sulear, portanto, configura-se como um ato político que se opõe à supremacia do Norte Global, fruto da dominação eurocêntrica. Ao contestar a estrutura colonial-racial responsável pela manutenção do Norte como referência do poder, do saber e do ser, o Sul se torna o ponto de partida e desmonta a lógica da colonialidade ao direcionar o olhar para o Sul, a partir do saber do Sul e dos sujeitos do Sul (Silva Júnior, 2022).

É possível afirmar, portanto, que estamos lidando com representações que vão além de categorias geográficas. Sendo assim, ‘Norte’ e ‘Sul’ são também e principalmente categorias culturais e políticas que, dado o seu valor ideológico, englobam modos de ser, pensar e agir que, sócio-historicamente, têm sido traduzidos em dicotomias tais como “superior” e “inferior”, respectivamente referindo-se a “Norte” e “Sul”. Dentro desse espectro, a ideia de superioridade do Norte, atrelada aos resquícios do colonialismo, é representada pela dominação, exploração e extermínio dos bens de consumo, do conhecimento e dos sujeitos do Sul. Estes, por sua vez, têm seus corpos e modos de pensar inferiorizados pela lógica eurocêntrica. Daí a urgência de orientar a nossa visão para o Sul, especialmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa na Educação Básica, foco deste artigo.

Traçamos aqui um diálogo com dicotomias construídas no âmbito da educação e/ou do ensino de língua inglesa e que refletem e refratam a lógica colonial-racial na qual a posição privilegiada do Norte se ancora. Conceitos como falante nativa/o, falante não-nativa/o e universidade/escola, por exemplo, seguem o mesmo raciocínio. Por esse motivo, mas não somente por isto, a/o falante nativa/o é visto como padrão a ser seguido e admirado, enquanto que a/o falante não-nativa/o é concebida/o como aquela/aquele falante cujo conhecimento da língua é dito como inferior. Da mesma forma, a universidade é colocada, e por vezes se coloca, como fonte de saber inquestionável, produtora de teorias, ao passo que à escola, em uma posição inferiorizada, só resta replicar a teoria advinda da academia.

Trazendo essa reflexão para a relação professora/professor e aluna/o, Freire utilizou os termos "sul" e "suleá-los" a fim de evocar a necessidade de uma relação horizontal com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Freire problematiza a própria prática pedagógica ao reconhecer que, mesmo diante de sua vasta experiência como educador, houve ocasiões em que ele quase sempre partia da sua própria visão de mundo, como se ele tivesse o poder de "sulear" os estudantes (Freire, 1992).

Ao fomentarmos uma educação linguística crítica por meio do suleamento do ensino de língua inglesa, corroboramos com o conceito de horizontalidade defendido pelo educador ao pensar o ensino da língua a partir do Sul, direcionado para as realidades daquelas/es que são do Sul, isto é, lançando um olhar do Sul, para o Sul e com o Sul.

Orientar para o Sul, a partir do Sul e, assim, assumir uma postura crítica ao pensamento eurocêntrico dominante, nos aproxima da visão de educação como prática da liberdade, defendida por Freire (1967). Para o educador, educação e sociedade estão intrinsecamente ligadas, ao ponto de que os desafios da sociedade se misturam aos desafios da educação. Em "uma sociedade sem povo, comandada por uma "elite" superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais "coisa" que homem mesmo" (Freire, 1967, p. 35), faz-se urgente uma educação que viabilize "uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História" (Freire, 1967, p. 35). A opção, segundo Freire (1967, p. 35) é "uma sociedade que se "descolonizasse" cada vez mais.

Ao propormos o suleamento do ensino de língua inglesa nos anos iniciais da Educação Básica, estamos também nos movimentando no sentido de ações e reflexões acerca de uma educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) que combata a alienação e dominação de uma elite eurocêntrica extremamente nociva às práticas docentes.

4. EDUCANDO PELAS "BRECHAS"

Ao nos comprometermos com uma educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) em língua inglesa nos anos iniciais, chamamos a atenção para a urgência de um ensino que faça

sentido para todas/os nós, isto é, para as/os professoras/es e para as crianças. Para isso, concordamos com Duboc (2014, p. 210) sobre a necessidade de se incluir “a diversidade no currículo escolar em seus mais variados aspectos: sociais, étnico-raciais, etários, de gênero e orientação sexual e ainda de condições físicas”. Pode-se dizer que cabe à/ao professora/professor de línguas adicionais beneficiar-se do processo de ensino e aprendizagem para abordar conteúdos que sejam relevantes para as/os alunas/os, baseados em suas realidades e experiências de vida. Ao promover momentos de inclusão de diferentes aspectos culturais, estimulando a reflexão sobre a diversidade existente no mundo – e dentro do próprio Brasil – contribui-se para a formação crítica e reflexiva das/os estudantes.

Para promover esses momentos de aprendizagem nas salas de aula de línguas adicionais, Duboc (2014, p. 211) propõe o conceito de “brechas” e o define como “uma mudança em um cenário relativamente estável e homogêneo”. Essa mudança dentro de sala de aula seria uma “brecha” em meio a um currículo tradicional/colonial, cuja concepção se consolidou na transição do século XIX para o século XX, quando as nações precisaram “educar” a população em um curto espaço de tempo mediante o processo de industrialização. Este modelo de currículo, que ainda influencia o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional, não deixava/deixa muito espaço para a inclusão de saberes heterogêneos.

Em geral, a influência é visível quando nos deparamos com exercícios gramaticais abstratos, sem qualquer contextualização com as vivências dos alunos ou então em atividades de compreensão de leitura voltadas para mera constatação de informações já prontas no texto. Esse tipo de exercício leva nossos alunos a produzirem respostas iguais, sendo, portanto, fáceis de serem ensinadas e avaliadas justamente por serem homogêneas, objetivas e estáveis. (Duboc, 2014, p. 212)

Diante deste cenário, Duboc (2014) sugere que o currículo tradicional/colonial não deve ser recriado, mas expandido, interrompido e problematizado sempre que a/o educadora/educador identificar as referidas “brechas”, tendo em mente o contexto escolar e social no qual estamos inseridos, uma vez que “é o nosso próprio contexto que faz emergir essas brechas frutíferas para aulas de inglês mais interessantes” (Duboc, 2014, p. 222). Com o objetivo de colocar sua proposta em prática, a autora apresenta as seguintes etapas de sistematização:

- a) Experiências com o conhecido: atividades relacionadas com o conhecimento, interesses e desejos dos alunos, partindo do que eles já reconhecem e entendem;
- b) Experiências com o novo: atividades que introduzem novas experiências para os alunos. É o momento, portanto, de despertar o interesse dos alunos a partir da exposição a novas perspectivas e visões de mundo;
- c) Conceituações: momento em que o(a) professor(a) apresenta e explica os objetivos da atividade proposta, explicitando os motivos por trás da expansão que vai além do livro didático, por exemplo;

- d) Conexões locais e globais: conscientização da pluralidade de sentidos em diferentes escalas (local e global). O aluno compreende que uma situação pode gerar diferentes interpretações a depender do contexto;
- e) Expansão de perspectiva: ampliação da visão de mundo através do reconhecimento e da percepção da multiplicidade e heterogeneidade e seu impacto na constituição da linguagem, identidade, valores e cultura. O aprendiz reflete sobre os motivos que o fazem pensar e falar de uma maneira, enquanto outros, por razões variadas, pensam e falam de forma diferente;
- f) Transformação: atividades que propiciam a transposição da expansão ocorrida a novas situações, em contextos diferentes, para além da sala de aula. Através do reconhecimento dessa pluralidade e heterogeneidade nas várias práticas sociais nas quais se encontram envolvidos, os alunos podem contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e ética.

Ao nos filarmos a uma perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018), almejamos que uma educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) em língua inglesa seja desenvolvida por meio de práticas suleares (Silva Júnior, 2022) em momentos de “mudança em um cenário relativamente estável e homogêneo” (Duboc, 2014, p. 211). Para que seja possível educar pelas “brechas”, neste artigo adaptamos a sistematização desenvolvida por Duboc (2014) com o objetivo de utilizá-la como categorias de análise que orientam o nosso olhar sobre o recorte da unidade didática analisada.

5. POR DENTRO DO MATERIAL RIOEDUCA DE LÍNGUA INGLESA

O processo de desenvolvimento do material didático para o ensino de inglês como língua adicional nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro começa em 2019, através de uma parceria com o Complexo de Formação de Professores (CFP)³ da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). De acordo com Costa (2023), o material, à época denominado Material Didático Carioca, foi desenvolvido por um grupo de 48 especialistas, incluindo professores da própria SME-RJ e estudantes da graduação em Letras Português/Inglês da UFRJ. O projeto foi coordenado por um grupo composto por membros da equipe de língua inglesa da SME-RJ, professores de inglês do Colégio de Aplicação da UFRJ (Cap/UFRJ), professores do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Faculdade de Letras da UFRJ e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da referida universidade.

³ O Complexo de Formação de Professores (CFP) é uma política institucional que articula a formação inicial e continuada de professores na Educação Básica, voltada para consolidar, expandir e/ou criar mecanismos institucionais para as unidades acadêmicas responsáveis pelos cursos de Licenciatura em diferentes áreas, a Faculdade de Educação e o Cap/UFRJ para trabalhar de forma integrada e coordenada com outras instituições parceiras e redes públicas de educação (Costa, 2023).

A princípio, esse material didático seria implementado nas escolas públicas municipais durante o ano de 2020. Todavia, devido às medidas de isolamento social adotadas com o objetivo de reduzir a contaminação pelo Coronavírus durante a pandemia de Covid-19, o material não foi empregado em aulas presenciais. Com o avanço da pandemia, a parceria foi interrompida e a produção do material descontinuada.

Com o retorno das aulas presenciais no final de 2020, o material passou a ser chamado de Material Rioeduca e do 1º ao 2º bimestre de 2021 foi elaborado a partir de uma curadoria do Material Didático Carioca. No segundo semestre de 2021, a elaboração do material tornou-se inédita. Nesse período, o material era composto por 2 unidades, uma para cada semestre do ano letivo, sendo 10 páginas por unidade.

Em 2022, o Material Rioeduca de Língua Inglesa passou a ter 13 páginas por unidade. No primeiro semestre de 2023, o material era disponibilizado separadamente. No segundo semestre, o material impresso foi oferecido junto ao Material Integrado⁴, nas páginas finais.

Em 2024, o material apareceu novamente incorporado ao Material Integrado, estrutura que se mantém desde então. Diferentemente dos anos anteriores, em que a produção era semestral, em 2025 passa a ser anual. Uma característica que se mantém, desde o Material Didático Carioca, é a atuação de professoras/es da SME-RJ como elaboradoras/es do material.

As/Os alunas/os recebem na escola a versão impressa do material, cuja versão digital também está disponível no site da MultiRio⁵, tanto para alunas/os quanto para professoras/es da SME-RJ. E exclusivamente de uso das/os docentes, há também o Manual do Professor impresso e digital.

As/Os personagens retratadas/os no Material Rioeduca refletem a diversidade que existe nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro: crianças negras, brancas, venezuelanas e crianças com deficiência que são alunas/os da SME-RJ e moradoras/es de diferentes bairros da cidade⁶, por exemplo. A/O personagem do professor de inglês é representado por Mr. Silva, cujo sobrenome, assim como os nomes das/os demais personagens, é bastante comum.

Neste artigo, em que se busca sular (Silva Júnior, 2022) o ensino de inglês, examinamos um fragmento de uma unidade didática do Material Rioeduca de Língua Inglesa do 5º ano do Ensino Fundamental utilizado no 2º semestre de 2023. Além disso, apresentamos atividades desenvolvidas, no mesmo ano letivo, em uma turma do 5º ano de uma escola no bairro do Parque Anchieta, situada na Zona Norte do Rio de Janeiro.

⁴ O Material Integrado se refere ao conteúdo dos outros componentes curriculares, como língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências. Nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, esses componentes são ensinados por apenas um educador (professor generalista).

⁵ Empresa municipal de multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro.

⁶ As características dos personagens são construídas de forma colaborativa por toda a equipe envolvida na elaboração do material.

6. MATERIAL RIOEDUCA DE LÍNGUA INGLESA EM FOCO: ANALISANDO A UNIDADE DIDÁTICA *PLACES TO VISIT IN THE CITY*

Nesta seção, nos dedicamos à análise de um trecho da unidade didática *Places to Visit in the City* (Lugares para Visitar na Cidade), presente no Material Rioeduca de Língua Inglesa de 2023, elaborado para alunas/os do 5º ano do Ensino Fundamental, visando construir aproximações com uma perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018). Em consonância com este propósito, caminhamos pelas atividades a partir da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1992), por entendermos que as práticas discursivas construídas no/pelo material didático investigado “estão ideologicamente impregnadas na medida em que incorporam significados que contribuem para manter ou reestruturar relações de poder”⁷ (p. 91). Nesse sentido, torna-se possível compreender até que ponto o Material Rioeduca de Língua Inglesa mantém ou reestrutura essas relações de poder.

A unidade didática em questão tem como objetivo apresentar pontos turísticos da cidade, juntamente com a exploração de mapas e pontos cardeais, além do uso do pronome interrogativo *which*. Para este estudo, selecionamos as duas páginas iniciais da unidade, por considerarmos que elas representam um bloco temático que pode ser trabalhado de maneira completa durante uma única aula de inglês⁸. Para orientar nosso olhar sobre o material, nos inspiramos na sistematização proposta por Duboc (2014) ao explicar o conceito de “brechas”, a saber: experiências com o conhecido, experiências com o novo, conceituações, conexões locais e globais, expansão de perspectiva e transformação.

Logo no início da unidade (Figura 1), o tema é contextualizado através de uma conversa entre as/os personagens Carlos e Joana sobre os lugares que conhecem na cidade. Estas/es personagens, assim como as/os demais que aparecem ao longo da unidade, estudam na Escola Municipal Professor Afonso Várzea, localizada no bairro de Inhaúma, e são alunas/os do Mr. Silva. A unidade parte, portanto, do que Duboc (2014) chama de experiências com o conhecido, iniciando a partir do que as/os alunas/os já reconhecem.

⁷ No original: “discursive practices are ideologically invested in so far as they incorporate significations which contribute to sustaining or restructuring power relations”.

⁸ As turmas de 5º ano do Ensino Fundamental da SME-RJ têm aulas de inglês uma vez por semana, com dois tempos consecutivos (de 50min cada) de aula.

Figura 1 - Atividades LET'S TALK e WRITING

3º BIMESTRE
PLACES TO VISIT IN THE CITY

The kids are back from school break. They are talking about the places they visited in Rio.

LET'S TALK!

Hi, Joana. What places do you know in Rio?

I know BioParque do Rio. It is interesting!

What about you?

WRITING

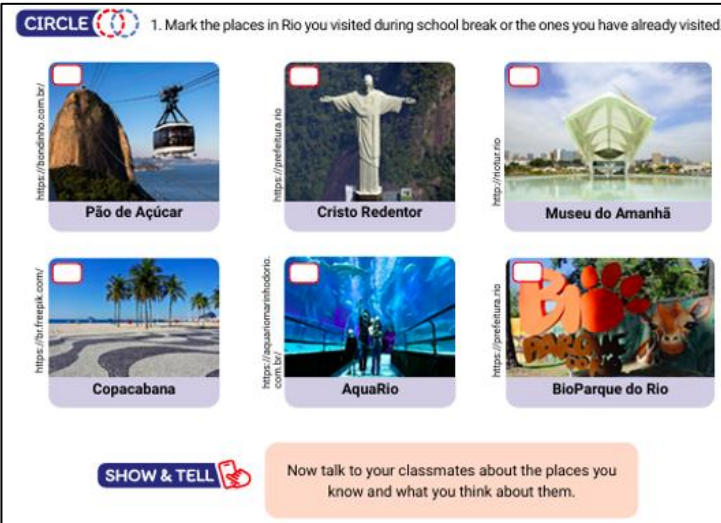
1. Now you! What places do you know in Rio?

Fonte: Material Rioeduca de Língua Inglesa do 5º ano, página 169.

A atividade seguinte (Figura 2) apresenta seis atrações turísticas da cidade do Rio de Janeiro, que é mundialmente conhecida como “Cidade Maravilhosa”, com enorme potencial turístico. Contrariando o que historicamente se faz nos materiais didáticos de ensino de inglês como língua adicional, não se optou pela apresentação de locais turísticos de países do Norte Global. Ao ambientar o conteúdo temático da unidade a partir de lugares da cidade onde as/os alunas/os estão inseridas/os, já notamos traços de uma perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018). O uso dos nomes dos locais em português também demonstra isso, aproximando o material das/os alunas/os e partindo de um contexto que não é o de um país hegemônico.

Figura 2 - Atividades CIRCLE e SHOW & TELL

CIRCLE 1. Mark the places in Rio you visited during school break or the ones you have already visited.



The activity card displays six images of Rio de Janeiro landmarks, each with a small red checkbox in the top-left corner for marking. The locations are:

- Pão de Açúcar**: Cable car over the bay.
- Cristo Redentor**: Christ the Redeemer statue.
- Museu do Amanhã**: Modern museum building.
- Copacabana**: Beach with palm trees.
- AquaRio**: Aquarium interior.
- BioParque do Rio**: Zoo enclosure with animals.

SHOW & TELL Now talk to your classmates about the places you know and what you think about them.


Fonte: Material Rioeduca de Língua Inglesa do 5º ano, página 169.

Todavia, apesar dessa abordagem priorizar o Sul epistêmico (Silva Júnior & Matos, 2019), notamos que a escolha dos locais apresentados privilegia o que podemos chamar de Norte Global do Rio de Janeiro, pois são lugares elitizados e que, em sua maioria, não fazem parte da realidade de uma criança de 10 anos matriculada em uma escola pública do Rio de Janeiro. Este momento da aula pode ser considerado, neste sentido, a junção de duas etapas sistematizadas por Duboc (2014): experiências com o conhecido e experiências com o novo.

Quando levamos em conta que muitas/os alunas/os da rede pública não têm acesso aos lugares selecionados no material para a atividade CIRCLE (Circule), podemos inferir que a atividade que se desdobra em seguida, SHOW & TELL (Mostre & Fale) pode não surtir o efeito esperado, visto que muitas crianças possivelmente não conhecem as atrações e, conseqüentemente, não produzirão frases de opinião.

Na atividade seguinte (Figura 3), as/os aprendizes devem separar os pontos turísticos apresentados na atividade CIRCLE em duas categorias: INDOOR (atividades em ambientes fechados) e OUTDOOR (atividades ao ar livre). Esta atividade é a maneira pela qual a unidade introduz o conceito de acessibilidade, através da/o personagem Yan, que possui deficiência locomotora e usa cadeira de rodas.

Figura 3 - Atividade WRITING

WRITING 


2. Write the names of the places on the previous page in the correct column.

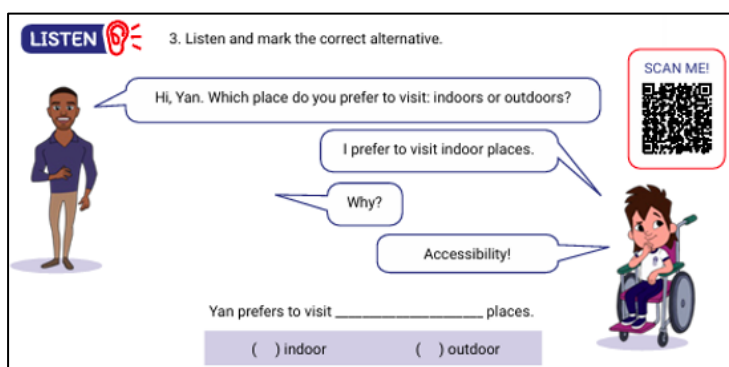
INDOORS	OUTDOORS

Fonte: Material Rioeduca de Língua Inglesa do 5º ano, página 170.

Na sequência (Figura 4), temos uma atividade de LISTENING (compreensão auditiva), em que o professor Mr. Silva pergunta a Yan se ele prefere ambientes internos ou externos. As/Os alunas/os devem ouvir a faixa de áudio disponível através do *QR Code* e selecionar a opção que corresponde ao que a/o personagem diz. Yan afirma preferir ambientes internos porque a acessibilidade costuma ser melhor nesses locais. Todavia, apesar de ser uma atividade de compreensão auditiva, a resposta do personagem já aparece exposta nos balões de diálogo.

Figura 4 - Atividade LISTEN

LISTEN  3. Listen and mark the correct alternative.



Hi, Yan. Which place do you prefer to visit: indoors or outdoors?


I prefer to visit indoor places.

Why?

Accessibility!

Yan prefers to visit _____ places.

() indoor () outdoor

SCAN ME! 

Fonte: Material Rioeduca de Língua Inglesa do 5º ano, página 170.

Neste ponto da unidade, notamos que a perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018) e a sistematização feita por Duboc (2014) ao abordar o conceito de “brechas” nas aulas de inglês se entrecruzam. A importância da acessibilidade, introduzida pelo personagem Yan, representa as necessidades de pessoas com deficiência. Fornecer espaços para as vozes de grupos historicamente silenciados é uma das características da perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018), enquanto atividades que levam as/os alunas/os a reconhecerem a pluralidade e heterogeneidade em contextos sociais diversos dialogam com a etapa de expansão de perspectiva, conforme a sistematização proposta por Duboc (2014).

Cabe mencionar, contudo, que essas possibilidades não estão materializadas na atividade, mas sim implícitas, uma vez que o objetivo é apenas ouvir a passagem de áudio para completar a frase. Nesse caso, a/o professora/professor, ao abordar a tarefa, precisa enxergar uma “brecha” (Duboc, 2014) a fim de desenvolver um trabalho crítico de expansão de perspectiva, criando oportunidades para o desenvolvimento de uma educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024).

Através da análise das atividades apresentadas, percebemos que, apesar de o material evidenciar traços de uma perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018), algumas estratégias podem ser adotadas pela/o professora/professor com o objetivo de sulear (Silva Júnior, 2022) a sala de aula de inglês como língua adicional. Na próxima seção, apresentamos algumas sugestões de adaptação das atividades anteriormente expostas.

7. SULEANDO O MATERIAL RIOEDUCA DE LÍNGUA INGLESA: PROPOSTAS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM UMA TURMA DO 5º ANO

Durante a análise do excerto da unidade didática *Places to Visit in the City*, constatamos, desde os primeiros momentos, que se trata de um material Riocentrado. A escolha por espaços localizados na cidade do Rio de Janeiro para apresentar a temática da unidade, em oposição a locais do Norte Global, como comumente vemos nos materiais didáticos destinados ao ensino de uma língua hegemônica como o inglês, já demonstra uma aproximação com uma perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018). A seleção de locais, contudo, poderia ser mais diversificada, visto que se percebe uma escolha por lugares localizados, em sua maioria, nas regiões mais elitizadas da cidade.

A segunda autora deste artigo, leciona língua inglesa em uma escola localizada na periferia da cidade do Rio de Janeiro, próxima à Baixada Fluminense, desde 2010, quando ocorreu, na SME-RJ, a implementação das aulas de inglês a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Ao longo desses anos, a professora vem constatando que, infelizmente, grande parte das/os alunas/os desse nível de ensino não têm acesso à maioria dos locais apresentados na unidade didática em análise, a saber: Cristo Redentor, Museu do Amanhã, Praia de Copacabana, Pão de Açúcar, entre outros. Tal fato interfere, portanto, de maneira significativa no desenvolvimento das atividades.

Uma sugestão de adaptação para as atividades CIRCLE e SHOW & TELL (Figura 2) a fim de sulear (Silva Júnior, 2022) a prática pedagógica seria a elaboração, com a ajuda das/os próprias/os alunas/os, de uma lista alternativa de lugares na cidade do Rio de Janeiro que sejam mais próximos à realidade delas/es. Essa lista pode ser construída na lousa (e copiada no caderno ou no próprio Material Rioeduca) para que as/os alunas/os a utilizem durante a atividade de prática oral, em que devem conversar sobre os locais que já conhecem e utilizar adjetivos para caracterizá-los. Uma relação de locais que tem se mostrado produtiva no contexto dessas/es alunas/os é: Parque Madureira, Quinta da Boa Vista, Parque Radical de Deodoro, Parque Natural do Gericinó,

Museu Aeroespacial, além de espaços específicos de lazer localizados no bairro da escola, como praças e parques.

Essa lista de lugares elaborada em conjunto com a/o professora/professor poderá permear toda a primeira parte da unidade didática. Dessa forma, a/o educadora/educador pode solicitar que as/os alunas/os a utilizem na atividade de prática escrita (WRITING, Figura 3), na qual devem classificar os locais como *Indoors* (espaços fechados) ou *Outdoors* (espaços ao ar livre). É importante mencionar que os pontos turísticos apresentados no Material Rioeduca não precisam ser ignorados. Cabe à/o professora/professor avaliar a sua turma e analisar o tipo de abordagem que seria mais produtiva dentro do cenário em que se encontram os sujeitos envolvidos. Há, inclusive, a possibilidade de uma lista mista (locais apresentados no material e locais sugeridos pela turma). O fundamental é que se aproveite o conhecimento prévio das/os alunas/os para que o desenvolvimento das atividades faça sentido para elas/es.

Como visto na seção anterior, o tema da acessibilidade pode ser efetivamente abordado logo em seguida, através da/o personagem Yan (Figura 4). Ao abordar a necessidade das pessoas com deficiência e, assim, reverberar as vozes de grupos minoritarizados, fica evidenciada a perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018) que permeia a elaboração desta atividade. Tal perspectiva pode, contudo, ser ampliada. Uma prática que tem mostrado bons resultados é trazer o tema para o próprio espaço escolar das crianças, através de perguntas como: “A nossa escola é acessível para pessoas com deficiência?” (*“Is our school accessible to people with disabilities?”*), “Os espaços escolares são adequados para pessoas com necessidades especiais?” (*“Are school facilities suitable for people with special needs?”*), “Existe alguma sinalização na nossa escola em relação a esses espaços?” (*“Are there any signs in our school pointing out accessible spaces?”*), “Se Yan estudasse em nossa escola, ele teria alguma dificuldade?” (*“If Yan studied at our school, would he face any difficulties?”*), entre outras.

É importante pontuar que essas sugestões de atividades não representam uma “receita de bolo”, mas uma proposta de perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018) por meio das “brechas” (Duboc, 2014) do Material Rioeduca de Língua Inglesa. O objetivo principal é sulear (Silva Júnior, 2022) as práticas pedagógicas e tornar as aulas de língua inglesa mais significativas, aliando o que o material já traz com a contribuição dos sujeitos envolvidos no processo: docentes e estudantes. Assim, deseja-se uma educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) em língua inglesa a partir de uma perspectiva “do Sul para o Sul e com o Sul”, aproximando uma língua historicamente hegemônica das realidades e vivências das/os nossas/os pequenas/os cariocas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como premissa que o ensino de inglês pode ser concebido como um espaço de reflexão crítica sobre práticas socioculturais e relações de poder, que desafia narrativas colonialistas e valoriza a multiplicidade de saberes, buscamos neste artigo aliar os princípios da educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) aos fundamentos da perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018) e do suleir (Silva Júnior, 2022). A partir deste posicionamento, que questiona e subverte orientações eurocêntricas e hegemônicas, analisamos um recorte da unidade didática “*Places to visit in the city*”, do Material Rioeduca de Língua Inglesa para o 5º ano, de 2023. Além disso, apresentamos sugestões de suleamento das atividades dessa unidade, desenvolvidas pela segunda autora deste artigo em uma escola da SME-RJ. Sendo assim, com a busca de novas possibilidades epistemológicas, pretende-se aproximar a prática pedagógica do contexto da/o aluna/o, promovendo uma educação linguística crítica e significativa, tanto para as/os aprendizes quanto para as/os professoras/es.

Embora o excerto em análise, retirado de um material Riocentrado, apresente marcas de decolonialidade, percebemos momentos em que o “Norte Global do Rio de Janeiro” se faz presente, quando a seleção dos pontos turísticos da cidade abrange locais situados em regiões privilegiadas da cidade. Além disso, notamos que em alguns trechos da unidade o desenvolvimento da consciência crítica das crianças não é efetivamente promovido, sendo necessário que as/os educadoras/es tenham um olhar problematizador e identifiquem “brechas” (Duboc, 2014) para promover uma educação linguística crítica e transformadora.

Ao articular a educação linguística crítica com práticas pedagógicas suleares, as/os docentes podem ressignificar as salas de aula de língua inglesa na Educação Básica, construindo espaços de resistência e (re)existência. Dessa forma, através da reconstrução de sentidos em sintonia com os contextos locais (do Sul, com o Sul e para o Sul), o ensino de inglês nos anos iniciais adquire uma concepção transformadora e libertadora, alinhada com os desafios contemporâneos da educação em sociedades marcadas por desigualdades. Para além do propósito comunicativo, o ensino de língua inglesa reconfigura-se para a construção de uma sociedade mais equitativa, através da escuta das vozes de grupos historicamente silenciados.

REFERÊNCIAS

COSTA, P. H. S. Por um ensino de inglês politizado e politizador nos anos iniciais da Educação Básica: o caso do Material Rioeduca Língua Inglesa. *In*: CARDOSO, J.; PINTO, M. O.; CAMPOS, R. (Orgs.). **Diálogos sobre ensino e aprendizagem de línguas em tempos (pós-)pandêmicos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 161-188.

DUBOC, A. P. M. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras. *In*: TAKAKI, N; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Novos Letramentos em Terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes, 2014, p. 209-229.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcello Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.31-61.

MENEZES, D. de A. Educação Linguística em língua inglesa com crianças e translinguagem: reflexões a partir de materiais didáticos para crianças de 6 anos. **Revista Leia Escola**, v. 24, n. 2, p. 178-194, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14053080>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. *In*: BOAVENTURA, S. S. (Org). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: ‘Um Discurso sobre as Ciências’ revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 667-707.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, 2005, p. 35-54. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

MIGNOLO, W. Desprendimento epistemológico, emancipación, liberación, descolonización. *In*: MIGNOLO, W. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Colección Razón Política. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo, 2010, p. 9-17.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação. **Material Rioeduca de Língua Inglesa**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca>. Acesso em: 12 set. 2023.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da S. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Dossiê Sulear,

ano 2, n. 2, set. 2019. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/Sulear/article/view/4154>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SILVA JÚNIOR, A. C. Sulear. *In*: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022, p. 339- 349.

TILIO, R. C.; ROCHA, C. H. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, v. 40, n. 1, p. 1-32, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/57244>. Acesso em: 30 abr. 2025.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58–73, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>. Acesso em: 30 abr. 2025.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874>. Acesso em: 21 jul. 2024.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Patrícia Helena da Silva Costa

Professora Adjunta de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2020), Mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição (UFRJ, 2015) e Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ, 2012), patriciahscosta@gmail.com

Lucia Rosado Barcia

Professora de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), Mestre em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2006) e Especialista em Linguística Aplicada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2024), teacherluciabarcia@gmail.com

Discursive ecology in south-south immigration: re-scaling language in two decades

A ecologia discursiva na imigração sul-sul: o reescalamento da linguagem em duas décadas

La ecologia discursiva en la inmigración sur-sur: el reescalamiento del lenguaje en dos décadas

RESUMO

Este estudo visa examinar o papel e o perfil do controle migratório brasileiro no tocante à securitização, aos regimes de conhecimento, à criminalização, à inclusão social de imigrantes, ao deslocamento, à (im)mobilidade mediante documentos institucionais. A mobilidade humana não é isenta de procedimentos avaliativos em que existe um olhar cuidadoso na legitimação de valores e de verdades (*topoi*) no tocante à ecologia discursiva na territorialização do estado-nação brasileiro. O espaço é situado em um quadro linguagem-ideologia. Neste sentido, a mobilidade é uma trajetória por espaços estratificados e controlados. O território discursivo exige o pensamento crítico já que a imigração institucional e os sistemas regulatórios não são atadas a questões humanitárias, mas a regimes de mobilidade em que a vida urbana se torna um processo de deslocamento e de inserção (não-) estruturada ou (não-) escalonada. As fronteiras nacionais precisam ser repensadas em relação a rótulos estabelecidos para imigrantes e refugiados.

Palavras-chave: imigração; espaço; território; ecologia discursiva; mobilidade.



ABSTRACT

This study seeks to look at the role and profile of Brazilian immigration control regarding securitization, knowledge regimes, criminalization, immigrant inclusion, dislocation and (im)mobility through institutional documents. Human mobility is not exempt from evaluative procedures in which there is careful focus on the institutional legitimation of values and truths (*topoi*) vis à vis the Brazilian nation-state's discursive ecology of territorialization. Space is scaled within a language-ideology framework. In this sense, mobility is a trajectory through hierarchically stratified and controlled spaces. Discursive territory demands careful thought given that constructing institutional immigration and regulatory systems is not tied down to humanitarian issues but to mobility regimes in which urban life becomes a process of displacement and (non-)structured or (non-) scaled emplacement as the nation's borders have to be critically rethought vis à vis status-making labels for immigrants and refugees.

Keywords: immigration; space; territory; discursive ecology; mobility.

RESUMEN

Este trabajo busca examinar el papel y el perfil del control migratório brasileño referente a la securitización, los regiménes de conocimiento, la criminalización, la inclusión de inmigrantes, el deslocamiento y la (im)movilidad mediante documentos institucionales. La movilidad no se exime de los procedimientos avaliativos, existe un enfoque cauteloso en la legitimación de valores y verdades (*topoi*) referente a la ecología discursiva en la territorialización del estado-nación brasileña. El espacio se mide en un cuadro linguístico-ideológico, pues la movilidad es una trayectoria por espacios estratificados y controlados. El território discursivo exige el pensamiento crítico pues la inmigración institucional y los sistemas regulatórios no son atados a cuestiones humanitárias pero a regiménes de movilidad en que la vida urbana se vuelve un proceso de deslocamientos y de inserción (no-) estructurada y (no-) escalonado. Las fronteras de la nación deben ser repensadas en relación a los rótulos estabelecidos para inmigrantes y refugiados.

Palabras clave: inmigración; espacio; territorio; ecología discursiva; movilidad.

Como citar:

RADHAY, Rachael Annelise. Discursive ecology in south-south immigration: re-scaling language in two decades. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 99-117, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUCTION: THE LITERATURE REVIEW

1. IMMIGRATION, SPACE, SECURITY, TERRITORY, MOBILITY, BORDER AND CONTROL

Security, territory, mobility, border and control are pivotal words when thinking about space and value judgements in institutional immigration discourse (Salazar; Jayaram, 2016). Territory is associated with the idea of *jus soli* in which there is a sense of place, script, narrative and boundedness (Reed-Danahay; Brettel, 2008; Kymlicka, 1995). It is necessary to ask how is boundedness defined and determined within the vastness of territory and border. Language serves to construct the notion of boundedness; this language is pre-conditioned. In examining Brazilian institutional documents and immigration, it is essential to consider territory, border and immigration within the scope of governmentality and public sphere communication (Wodak; Koller, 2008). Public sphere communication is built along Foucault's discipline, punishment, rule and knowledge; habermasian legitimation within the framework of communication, communicative rationality and public norms (Habermas, 1996); and Bourdieu's habitus of fields of practice and field participants (Grenfell, 2011). There are strong bounded hierarchies, which involve 'knowledge of' (declarative) and 'knowledge of how to do' (procedural) things. Field is a configuration of objective relations, classified according to domination, subordination and homology in a linguistic habitus of legitimate language (Grenfell, 2011, p. 220; Sayer, 2018).

In this sense, immigration cannot be discussed without taking into account Foucault's discussion of security, territory and population (Foucault et al., 2007). The major contradiction of immigration and global movement is sovereignty. For Foucault, the political effectiveness of sovereignty is linked to circulation (2007, p.15), which in turn has to do with conduct and causality. Discipline is a core issue in isolating space, determining a segment, circumscribing a space. There are mechanisms of power, proceduring of normalization, apparatuses of security, techniques of normalization, a system of law, of disciplinary normalization (Foucault et al, 2007, p. 49; 57). Disciplinary normalization operates within a knowledge context – it falls within the circle of juridical procedures of punishment and the semantic field of government (2007, p. 377; 389). Government refers to the state's knowledge of itself through statistics and other types of knowledge gathering; it is also hinged around police and circulation – there are regulatory systems of injunctions, imperatives, interdictions and mechanisms of security (2007, p. 316; 326). Security is a public value or good (Amicelle et al., 2017). Securitization and decisions as to who crosses the border impact on legal mobility. McDonald & Hunter (2019), in their discussion on the discourse of security, consider border in terms of five semantic categories: 1) institutional; 2) geographic/spatial; 3) security; 4) control; and 5) openness – border as remedy to anxiety (p. 101). Border, space and control are social, political and legal constructions. Border is not necessarily about the natural flow of peoples, it is tied to regulative discourse that determines how a country's security and international stance are constituted regarding territory and mobility and governance.

Regulatory systems are perceived as knowledge regimes and are embedded within institutional contexts. In McDonald & Hunter's discussion on the discourse of security, there is a selective appropriation of knowledge and power relations. For these authors, security is a discursive enterprise – it is a framework of lexical items – actors, strategic actions, technologies, public sphere, personalization, exceptionalisation and reification. The discourse of security has to do with the context of situation and disciplinary knowledge, discipline and the penal system, border ontologies and border meaning (2019, p. 139). In referring to Foucault, security has to do with restrictive space. This space is pinned to profiling and predictive data analysis in surveillance society in which information is consistently categorized, captured and processed. In their reference to Agamben, the 'secret of power' is impersonal and lies in the dialectic between the 'normative and juridical', between the 'nomic and metajuridical' (2019, p. 149). Mobility cannot be contemplated without confronting sovereignty – it creates a paradox of the latter (Agamben et al., 1998, p. 15). Immigration and movement problematize landscape as a legal topology. It is situational – there are exceptions to which juridical rules must be applied. It is about ordering and deliberating space, there is a certain capillarity. Habermas' framework of normativity is of great relevance as Simon points out in his discussion of deliberation (2018, p. 43). Normative means deliberative democracy in which discourse is socio-ontological and is based upon communicative rationality and regulation within a legal community in a sovereign context. The legal community determines context specific forms of and meanings to validity and legitimation through its normative power (2018, p. 47). Space ultimately has to do with discipline and habitualization.

Weber in his work *Policing Non-citizens in Australia* examines the policing of the borders of citizenship and racial territorialism, non-citizens are categorized according to hierarchies of entitlement. He discusses who or what is the proper object of security – crime control mentalities and a nodal governance framework – circuitry of power, interviews with police officers. The border is structurally embedded, it is hinged on a criminal-administrative nexus and security networks – i) local ii) institutional iii) international iv) virtual-information- based networks (2013, p. 105).

Codó makes a detailed description of bureaucracy in Spanish immigration procedures. She describes actors and stages in the bureaucratic procedure regarding knowledge, truth and routinization. In her study, bureaucrats are caught in a web of pressures – there are subordinate positions as well as agents of power. The world is conceptualized ideologically – 'discourse ecologies' and discursive routines with specific terms and words used in reference to immigrants. Bureaucracy is a specific set of practices that constructs particular types of social events as bureaucratic. Bureaucracy does not exist independently of the social actors that create and recreate it. It is in and through language practices that bureaucracy comes into being. One such practice is routinization: bureaucrats' scripted responses. the official brings about an institutional frame of reference; there are pervasive institutional ideologies for enquirer behavior (Codó, 2008).

Another similar research study is Horton's and Heyman's study *Paper trails: Migrants, documents, and legal insecurity* (2020). This book is a collection that focuses on the documentation of migrants, surveillance, legitimation in various countries. Space and movement are attached to the legal and bureaucratic origins of the nation-state. In this way, there is the migrant's archive – there are legal narrative requirements for legitimate migration - aspirational maps of belonging and bureaucratic solutions (Appadurai, 2016). Border-crossing is hierarchical and value-laden. It must always be legitimated through argument and agency.

2. THEORETICAL REVIEW

2.1 Bureaucracy and agency

Institutional agency in immigration is constructed through argumentation and argumentative discursive strategies so much so that the broader pivotal expanses of territory, border, space, control and security are trimmed or framed into ideologically laden linguistic repertoires or scripts in a habitus of frontline bureaucratic procedures (Wodak et al., 1999). In Wodak's *Politics in Action* (2009), she considers bureaucracy in relation to Weber's domination theory in which political administrative or political strategic decision-making underlies bureaucratization. In her discussion of bureaucratization, Wodak refers to Goffman and the idea of homogenous performance through bureaucratization of the spirit and the establishment of Bourdieu's institutional habitus of conventionalized behaviour through rules of the game.

Institutions are therefore treated as sets of constantly reproduced, deeply ingrained rules and resources which constrain and facilitate social actions and which also integrate social actions in time and space so that systematic action patterns come to be generated and reproduced. Wodak describes the bureaucratic context as a community of practice – a shared domain of human endeavor, a shared domain of interest; joint activities and discussions; shared resources – experiences, stories and tools – ways of addressing recurring problems. This domain is also described as a context of expert knowledge – an interdependence between power and knowledge; power is based upon knowledge – it reproduces and shapes knowledge according to specific strategies, goals or interests and governmentality. Knowledge must be managed and distributed through the negotiation of presuppositions, packaged in information. Knowledge is linked to power and truth – through types of knowledge – organizational and expert knowledge. There is a hierarchy of normative values, symbols, strategies and discursive and social practices. Moreover, bureaucratic or national-legal authority emerges when the exercise of power depends on the correct application of formal rules and procedures. Bureaucracy as institution is therefore path-dependent, it is recursively reproduced through specific forms of action, involving not only the conduct of agents and their conditions of action but also the very constitution of agents, identities, interests and strategies. It includes apparatuses of security, government techniques, series of knowledges, a hierarchical and

dynamic system of norms. Institutionalization is action in context and actors are institutional supports, guided by routines, rituals, structure and agency (Wodak, 2009). The focus in bureaucracy is on legitimacy and social order. Legitimacy demands understanding the relation of pre-given norms, values, beliefs, practices and procedures to specific concrete situations of actions and pre-given structures. It is a social fact that upholds social order as legitimate authority based upon a legal-rational framework through valid explanations of the effects of power and through co-decision procedures.

2.1.1 Genre and argument

Amossy (2014) discusses argumentation within the framework of an enunciation system in which the speaker has to adapt to the addressee, or more precisely to the picture she has of that addressee - the audience is always a construction of the speaker. Argumentation also supposes that a concrete enunciation situation is taken into account: who is speaking to whom, which power relation is involved, what the participants' statuses' are, what the exact circumstances of the exchange are, and when and where it takes place.

In light of this, institutional frames condition a specific context of a situation. The situation is constructed through genre as 'a socially ratified way of using language in connection with a particular type of social activity' (Fairclough, 1992, p. 126). Genre conventions and the subsequent visual and verbal practices are related to argument production and analysis. Texts in a certain genre are expected to look a certain way in page layout and font. Metagenres or genera divedi, forensic, epideitic and deliberative genres (Fahnestock, 2015) are determined by genre conventions. Anthoniessen, Bock and McCormick (2007, p. 45) perceive genres as having a deeply hidden transcript – whenever we communicate, we have expectations of iconicity: expectations about mappings of style and content, correspondences between ways of speaking and topics or domain; institutional discourse is seen as a form of social action which reflects the essence, aims, attitudes and functions of a particular organization and at the same time constructs all these features of the organization.

Discourses, genres and texts change due to socio-political contexts and are determined through macro-topics and argumentation derived from validity claims. The argument is constituted through clusters of context-dependent semiotic practices situated within specific fields of social action, patterns and commonalities of knowledge and structures. Argumentation embeds different types of genres – policy documents, laws, national action plans and strategies, legal mechanisms and rulings. In discussing the argumentative turn, Fairclough (2017) refers to critical dialectal reasoning, circumstantial premises - an existing state of affairs; and a goal that determines an alternate state of affairs based on a value premise, that is argumentation schemes of topos or fallacies. The different types of topos used in immigration notifications refer to authority and

credibility: the topos of law, the topos of appeal to authority; the topos of consequence; the topos of numerals; the topos of external force; the topos of time. Topos implies knowledge of specific premises and truth values embedded in intertextuality and textualized in lexical-grammatical patterns such as core immigration words or lexicalizations, causal markers, modal verbs and adjectives (Van Dijk, 2017; Wodak, 2009). In discussing knowledge, there are five domains of knowledge: i) knowledge of the discourse communities (internal and external); ii) knowledge of the subject matter; iii) knowledge of the genres used to communicate; iv) rhetorical knowledge; and v) the writing process knowledge (Kwan, 2014).

Reisigl (2017) discusses argument in relation to Habermas' validity claims, truth and truthfulness, normative rightness and comprehensibility. Pragma-dialectal rules serve to construct argument, there is an obligation to use reason; the correct reference to previous discourse; and an obligation to matter-of-factness. There must be the correct reference to implicit premises; logical validity; the acceptance of sharing starting points; the use of plausible schemes of argumentation; and the acceptance of the discussion' results. Clarity of expression and correct interpretation are expected (2017, p. 83).

Moreover, speech necessarily takes place within the framework of a discourse genre that belongs to a given spatial setting, and has its own objectives, rules and constraints (Amossy, p. 303). This approach, which pays attention to the axis of communication and interaction (actual or virtual) between the agents of the exchange, gives argumentative analysis its social and institutional dimension – it is part of a pivotal world - 'government communication'; 'administrative communication'; 'government information'; 'government public relations'; 'government publicity'; 'government media management' (Hansson, 2018). This 'pivotal world' is embedded with communicational and institutional priorities; and the materiality of the discursive system (word choice, semantic shifts, connectives, use of implicit elements) (Amossy, 2014).

For Reisigl (2008, 2017), the meso and macro-level must be taken into account, that is, the broader socio-political and historical contexts are considered in the analysis. The fields of action, the history of the discursive event and the discourse topics are considered. Other aspects in argumentation are perspectivation through which the speaker's or writer's point of view is positioned as he or she expresses involvement or distance; discursive construction of social actors; discursive construction of process and actions. It is important to examine the immediate language that constitutes the cotext and co-discourse – thematic and syntactic coherences, lexical solidarities, collocations, connotations, implications, presuppositions, and local interactive processes.

In Reisigl's and Wodak's work on immigrant notifications in *Discourse & Discrimination: Rhetorics of Racism and Antisemitism* (2000), both writers define a genre as a schematically conventionalized use of language, which represents a specific discursive practice, situated within a specific field of social activity; thus, the notification is a written administrative or bureaucratic genre of 'official notification' and is a specific type of legal text with the performative force to regulate

directively a specific aspect of the life of an applicant. The notifications are structured in such a way that knowledge (information and decision-making) is ordered in terms of control and action (Reid, 2022).

In this way, narratives may also be used as forms of argumentation. In De Fina and Georgakopoulou (2015), narrative serves to focus on interaction at the local level, it serves to contextualize and is shaped by context. The narrative becomes embedded in a legal text as 'narrative knowledging'. Narratives exist in mediated environments, as chains of narrative events, indexed by space, time and ideological stances (2015, p. 4-6). They are a performative account (Baynham, 2015, p. 9). They are told on someone's behalf and so issues of authority and power are central. The choice of events, selection and arrangement, 'moral meaning' and perspectivization are preconditioned by the norms of authority and text genre. The narrative is part of the argumentative text ritual.

2.2 Corpus Linguistics in immigration discourse

Isentyeva (2021) gives a detailed analysis of a corpus-based approach to immigration in the British press concerning ideological bias. This research focuses on frequent collocates in immigration texts in the British press. It identifies patterns of discourse control related to the direct enactment of social power. Degano (2006) is another study that focuses on lexical grammatical patterns and causal markers in argumentative texts through corpus linguistics. In Pérez et al. (2017), a detailed corpusbased analysis refers to salience in collocates and immigration classification categories between 2007 to 2011 in immigration and administrative texts in the United Kingdom. Taylor (2019) looks at the use of 'migrant' and 'refugee' and naming strategies in the UK Times over the last two hundred years through corpus analysis. Rheindorf (2018) provides an analysis of discourse strands and discursive shifts; topic threads within immigration discourse; distinguished by topical continuity and boundaries; strong intertextual links (often explicit) and temporal proximity between its textual elements, an often-limited group of social actors (focused social field); high keyness and values; peaks and normalization; national uniqueness; inner homogeneity; differences to members of other nations. In summary, a corpus-based approach to immigration discourse is useful in identifying lexico-grammatical patterns, prototypical texts, evaluative and ideological tendencies in immigration discourse and can be used both in qualitative and quantitative discourse analysis research (Anthony; Baker, 2015; Partington, et al., 2013) on institutional texts.

2.2.1 Contextualization

My doctoral research on power and ideology in Brazilian immigration policy was written in 2006. At that time, institutional immigration decisions were based upon the 1980s Estatuto do Estrangeiro and normative resolutions used by the Conselho Nacional de Imigração to resolve cases

not contemplated in the Estatuto. The Brazilian Immigration Council felt the need to react to new immigration tendencies as well as to emerge from its military past that still pervaded the Estatuto do Estrangeiro (Radhay, 2006). The significant entry of Haitians and Venezuelans since 2010 to the country due to political upheaval and or natural disasters triggered the need to address human rights, border entry and immigration classification systems as well as adhere to international human rights norms. In 2013, a motion was made to the Brazilian Senate to create a new migration law. In 2017, the 2017 New Migrations Law 13.445 came into being. The major change brought about in the 2017 New Migrations Law is its focus on the guarantee of rights to immigrants. The Law constructs the immigrant's institutional territorialization and mobility (Mihelj et al, 2008: 7). The law is 'power expressed linguistically' and this power endorses social values, since legal discourse is naturally axiological (Galdia 2009, p. 406). To follow are some examples of rights and lexicalizations in the 2017 Law.

Table 1. New language in the 2017 Brazilian New Migrations Law

A humanitarian welcome
Brazil's economic, touristic, social, cultural, sports, scientific and technological development
Guarantee of the right to family reunion
Equality of treatment and opportunities for migrants and their families
Social, work and productive inclusion of migrants through public policies
Free and equal access of migrants to services, programs, social benefits, public services, education, full public legal aid, work, housing, banking services and social security;
Fomenting and disseminating immigrants' rights, liberties, guarantees and duties

Brazil stands out as a country in which the migrant's or refugee's life is constructed very much institutionally. There is an argumentative and moral structure embedded in immigration control notifications, indicating a certain awareness in seeking to apply or enforce the new stipulations of the 2017 New Migrations Law that does not only work in humanitarian terms but also towards maintaining control vis à vis crime and expulsions. Nonetheless, Brazil works institutionally towards non-criminalization regarding irregular immigrants through a humanitarian discourse and an administrative approach that encourages moral evaluation and avoids detention. In this way, the notifications give a brief insight into the lives of migrants and refugees in terms of their institutional trajectories as they settle or dislocate again through federal agents who pay a key role in their lives and in the changes brought about in Brazil's 2017 Migrations Law.

Below is a breakdown of the notifications issued by the Federal Police between 2017 and 2024 for 12 major Brazilian states as the public sphere (Wodak; Koller, 2008; Scollon, 2002) seeks to make sense of immigrant and refugee movement by constructing legal mobility or institutional territorialization.

Table 2. State and corpora profiles

ACRE (corpora 1) is situated in North West Brazil, it is flanked on the one side by the state of Amazonas and on the other by Peru. There were 123 files found for this state: 39 expulsions, 28 fines, 15 fine cancellations, 22 economic hardship requests and 11 appeals. Peruvians are the main nationality for expulsions (24 males and 6 females). Out of the 22 economic hardship requests, the 15 denied were Bolivians.

AMAZONAS (corpora 2) is situated in North West Brazil and is a complexity of borders and space. It is surrounded by Roraima, Mato Grosso, Pará and Rondônia, Colombia, Peru and Venezuela. The notifications recorded on the Federal Police website for this state totaled 1134. The breakdown for this total is as follows: 417 fines, 319 denials, 17 declined stay extensions, 6 deferrals, 41 fine cancellations, 72 archived cases, 193 economic hardship applications, 9 loss of residence rulings, 56 requests for documentation.

DISTRITO FEDERAL (corpora 3) is Brazil's capital (Federal District) and is located in the country's centre west region. The capital receives a varied group of immigrants and refugees although it is an inland state. It has recently been one of the locations for the Brazilian government's settlement plan for Venezuelan refugees (*Operação Acolhida*). The Federal District registered 160 files, with 49 loss of residence rulings, 26 fine cancellations, 28 expulsions, 5 deportations, 27 fines, 3 archived cases, 7 requests for further documents.

GOIÁS (corpora 4) is situated in centre-west Brazil and is surrounded by other Brazilian states (Tocantins, Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso and Mato Grosso do Sul). 228 notifications were recorded. The majority of notifications were related to economic hardship applications, others referred to fine cancellations, fine reductions. Colombians and Venezuelans are the predominant groups for fine reductions and or economic hardship applications, followed by some Haitians. There are also other nationalities in less significant numbers involved in fines, loss of residence, as well as economic hardship requests (Portuguese, Italians, Guiné-Bissau nationals, Cubans, Peruvians).

MATO GROSSO DO SUL (corpora 5) is a South-western Brazilian state and lies along the border with Bolivian and Paraguay. The number of files for the city of Corumbá is 231, with 109 expulsions, 93 fines and 23 loss of residence. Bolivians are the main nationality involved in territorial movement.

MINAS GERAIS (corpora 6) is a large inland Brazilian state, it is bordered by Goiás, Bahia, Vitória, Rio de Janeiro and São Paulo. The Federal Police recorded 399 files that include 158 fines, 64 fine cancellations, 45 fine reductions, 20 denials, 30 loss of residence rulings, 29 economic hardship requests, 3 deportations or voluntary departure and 8 general notifications.

PARANÁ (corpora 7) is a Southern Brazilian state whose borders run along the states of Santa Catarina and São Paulo. It also shares borders with Mato Grosso do Sul, Argentina and

Paraguay. The corpora is made up of 87 files, with 49 fines, 1 cancellation, 27 expulsions (13 are Paraguayans) and one deportation.

RIO DE JANEIRO (corpora 8) is a South Eastern Brazilian coastal state. Its inland borders are bounded by São Paulo, Minas Gerais and Vitória. Rio de Janeiro is obviously known as an international tourist hub. The Federal Police has registered approximately 460 notifications, this total can be divided as follows: 92 expulsions, 146 loss of residence rulings, 23 requests for documents, 39 fines, 25 denials, 3 deferrals and 45 appeals.

RIO GRANDE DO SUL (corpora 9) is a southern Brazilian border state. It shares its border with Uruguay and Argentina as well as another southern Brazilian state, Santa Catarina. This state has a small corpus of 277 files. The majority of notifications issued by the Federal Police in Rio Grande do Sul are fines for overstay. There are 46 expulsions, 21 approvals for economic hardship applications and 18 denials. There is a smaller number of notifications related to general requests to present documents; loss of residence, and appeals. In terms of mobility and nationality, Uruguayans are the main group, followed by Argentinians, Senegalese and Colombians.

RORAIMA (corpora 10) is a Northern Brazilian border state, it shares a border area with Amazonas, Guyana and Venezuela. 43 files were recorded for Roraima, out of which 37 were fines, 3 fine cancellations and 2 economic hardship approvals. There are no significant numbers for fines given to any specific nationality (4 Cubans, 4 Haitians, 5 Venezuelans).

SANTA CATARINA (corpora 11) is a Southern Brazilian state sandwiched between Paraná and Rio Grande do Sul. It also shares a border with Argentina. Ninety one files have been registered for this state, with 29 expulsions, 5 notifications for loss of residence, 52 fines and 4 appeals, 7 expulsions for Argentinians and 6 for Uruguayans. The fines were applied for diverse reasons to varying nationalities.

SÃO PAULO (corpora 12) is one of Brazil's major states in terms of industry, agriculture and economics. It is hedged physically by the states of Mato Grosso do Sul, Minas Gerais and Paraná. It is one of the hubs of migration and mobility. For São Paulo, approximately 667 files were registered. Out of the 667 files, 153 are economic hardship approvals, 167 fines, 81 expulsions, 38 fine cancellations, 5 fine reduction requests, loss of residence notices 95, 6 appeals, 64 denials and 75 general notices.

Policy documents (corpora 13) – Reference material - Law 13445 (The 2017 New Migrations Law) and the minutes from the Brazilian National immigration council meetings.

3. LANGUAGE AND ARGUMENT IN BRAZILIAN FEDERAL POLICE NOTIFICATIONS

3.1 Hipossuficiência and fine waivers - the new turn in Brazilian immigration law

In the excerpt below taken from a Venezuelan refugee asylum applicant's economic hardship request in the state of Amazonas, the Venezuelan who has crossed the border is caught in a precarious economic situation. He is a body whose movement has been restricted and conditioned to legal determinants and an economic situation.

Table 3.

On 22/12/2017 the foreigner turned up at DELEMIG (the Federal Police) inquiring about his departure from Brazil given that he had not applied for asylum or residence through any treaty. He had been fined for having exceeded his legal stay by 35 days. In his defense, registered at this branch on 03/01/2018, the foreigner alleges that the situation in which he is living in Venezuela is precarious and so he turned to Brazil in search of better living conditions given that he needs to upkeep his mother who is in a difficult situation and requires medication.

The economic hardship request, the alleged *hipossuficiência* is a lexicalization that brings to mind Agamben's discussion of language, sovereignty, exception and situationality as it constitutes an exception – an exemption to deal with a specific situation: 'exception appears in its absolute when it is a question of creating a situation in which juridical rules can be valid. Every general rule demands a regular, everyday frame of life to which it can be factually applied' (Agamben et al., 1998, p. 16). Thus, the practice of norm implementation is what surfaces through the Venezuelan man's situation as the Brazilian nation-state attempts to deal with immigrant mobility without detaching itself from Venezuela's political economic situation and without ignoring the immigrant's specific case. The immigrant's story is framed within common knowledge of a macro-scenario and then justified through reference to art. 312. The agent's story is an evidential, it is an argument constructed through the immigration officer's voice as state representative. The account presupposes the *topoi* of burden. The decision to approve the economic hardship application is not a single agent's decision but it is an endorsement of macro-governance. There is state engagement with a humanitarian situation, the agent writes on behalf of the Federal Police– the DELEMIG rules that... In short, there is a genre frame that conditions levels of agency: the state, the notification as argument, the agent and the immigrant. Discursive agency is predetermined.

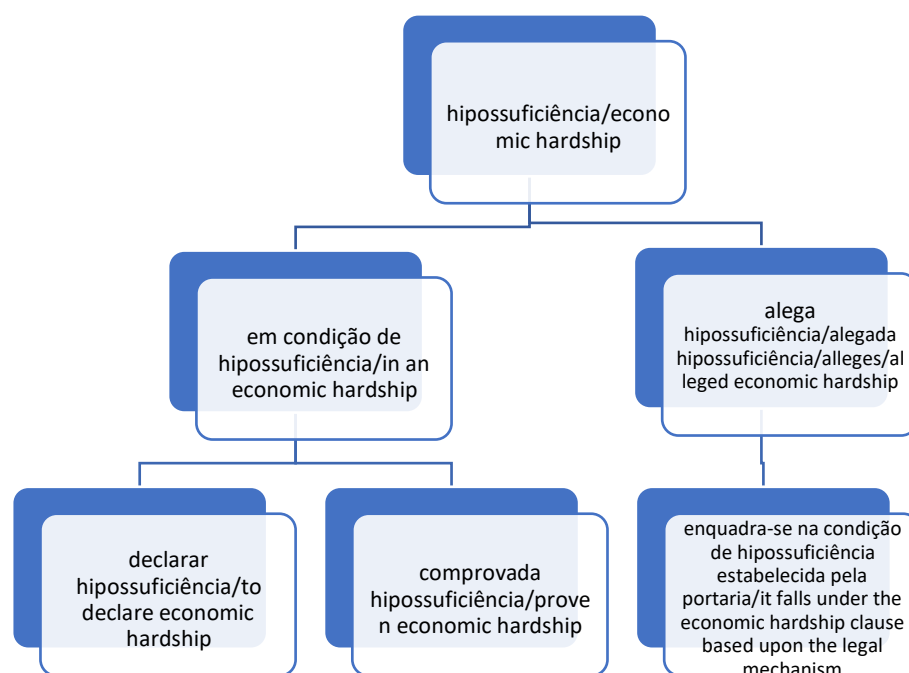
Table 4.

It is a public and notorious fact that the situation in Venezuelans is critical due to the crises faced by the country and which have led many citizens to leave the country in search of better living conditions in other places as is the case with the foreigner who came to Brazil without any financial resources as he declares in his defense in his efforts to move ahead. Given that the applicant falls into the fine exemption category as set out in art. 312 § 8º of Decree 9.199, there is legal umbrage for his request since he is in a situation of economic hardship, which makes it impossible for him to pay the fine, thus, DELEMIG rules that the fine should be waived.

The use of the lemma *hipossuficiência* occurs with specific lexical grammatical patterns that anchor legal rulings. This condition presupposes *topoi* of character, disadvantage, displacement,

and finance (Hart, 2010). It occurs together with lexical grammatical structures that construct economic hardship within a legal framework given the verb choices: alleges economic hardship, alleged economic hardship, to declare economic hardship, proven economic hardship, it falls under the condition of economic hardship, established in the decree. See the diagram below.

Figure 1.



4. TOPOS OF MOBILITY AND BURDEN

Lived space or a specific place of abode do not imply a legal space. Forced mobility, dislocation or displacement from one territory to another and daily existence need to be placed and corrected within a legal framework. The account of a family’s circumstances is based upon the premise of material survival in current time through the survival values attached to the verbs in the present and past tense: **live, acquired, comes from, works.**

Table 5.

The family live on their own property, a simple property, a simple lodging in the periphery, acquired through the family’s own savings from the period when they lived in Portugal.

The verbs in the texts reflect different levels of materiality and mobility on the part of the immigrant. In relating the immigrant’s economic hardship situation, the accounts in the third person past and or present indicative situate the lexis of everyday life – the circuit of mobility has to do with the need for economic survival. This micro-space is qualified by the topoi of value attached to family life, mobility as a trajectory of survival and acquisition through the adjectives: **own and simple.** The

official account of the immigrant's circumstances operates as a positioning strategy (Hart 2014; Chilton, 2004). For Hart, positioning is 'where we situate ourselves in terms of space, time and evaluation, where we locate other actors and actors relative to our own 'coordinates' (2014, p. 112).

The situation of the Venezuelan woman below is built along the premise of economic burden and dependence as she is predicated qualitatively and quantitatively (Hart, 2010; 2011) as unemployed and dependent on her spouse's minimum wage and his employer's simple lodging. In light of this, a decision as to a fine exemption is based both upon the topoi of economic hardship and state altruism.

Table 6.

It was verified that the foreigner is unemployed, she has a Brazilian companion, a caretaker, both live in a simple room provided by the property's owner and it is situated in a country house; all the couple's expenses are covered by the spouse's income, the equivalent of one minimum wage.

The next account traces a Venezuelan woman's life in terms of family and economic constraints. The fine has been cancelled given the family's low income. The fine is associated with the topoi of family, burden, disadvantage, displacement, and finance, indexed through the words: **living conditions, three Venezuelan born children, school age, family income, rented accommodation, periphery, income, unemployed.**

Table 7.

It was verified that the applicant lives with her family, a husband and three Venezuelan born children, in a simple rented accommodation in the periphery. The family income comes from her spouse's salary, equivalent to one thousand seven hundred reais. The defendant is unemployed at the moment and her children are at school age.

The use of **it was verified** marks coherent argument conduct. Passivation is part of positioning. It characterizes the legal report as written on behalf of the state. The agent as an institutional voice is merely gathering knowledge in a routine, impersonal, passivized way: was based upon, the defense was based upon. The immigrant's official narrative is part of routinised decision-making – a detached argumentative style (van Eemeren, 2017, 2021; Gătă, 2021). At the same time, there are other instances in the notification when the immigration officer uses an active voice in determining his ruling. The immigration official's discursive agency is preconditioned by the communicative activity domain – it is part of the Habermasian universe of legitimation. The textual confinement of the notification is not neutral as the immigrant officer writes in and from a space that projects particular values, social order, authority and affective attributes (Blommaert et al., 2005). In considering the notifications in relation to grammar, space and ideology, they are evaluations that confine territory and the immigrant to a legal situation. Immigrants are conceptualized within a discursive space to which certain values are attached.

5. TOPOI OF LEGAL TIME, VALIDITY AND NUMERALS

Space and time are articulated within a legal timeframe. The legitimation of mobility and immigrant existence in the micro-spaces of sovereign territory is hinged around administrative containment through salient legal immigration lexis – enforcement, fine, conduct, legal stay, legal timeframe, financial constraint, fine, cancellation, temporary visa, infringed, exceeded. The topos of legal time is seemingly related to deviant immigrant conduct. Time, space and mobility are associated with the topoi of encroachment, illegality, fines and territory.

Table 8.

Defense presented by a Venezuelan national, against the enforcement of a fine to the value of R\$1800 (one thousand and eight hundred reais) for having infringed Art. 109, II of Law 13.445/2017 due to the following conduct: the foreigner exceeded by 18 days her legal stay in the country.

Within the Brazilian Federal Police context, immigration is not necessarily about human diaspora or movement but rather about epistemology and control through texts in which there are ‘technologies for textual production, locations of literacy practices in texts, networks, social actors and communities of practice’ (Rojo; Del Percio, 2019, p. 91). There is a sociology of actors involved in the legal ruling. The notifications are electronic publications containing details as to the date, location and time of the publication, the signing agent and other dates and times regarding the period of overstay, infraction terms or expulsion dates and fine values. They presuppose prior contact with the immigrant (interviews, visits to their domicile) or knowledge of the immigrant’s legal status based upon other documents and communication with other agents. There is clearly documented evidence of the institutional parameters and conventions involved in determining how immigrants are positioned. They reveal in a sense the institutionally guided ethnography conducted by federal agents in assessing the migrant’s trajectory, that is, mobility and the migrant’s legal status in terms of moral and ethical recognition. There is an argumentative framework in which engagement in terms of crime, humanitarian ethics and legality is measured.

Arguments are based upon modalities, humanitarian stance as well as border protection are weighted value decisions, there is always deliberation as to what should or should not be done in service to the state, national security but also in service to humanitarian issues without going beyond good sense: public sphere theory in action. In short, the notifications reflect a legal and moral ethnography of the migrant’s condition and trajectory in search of a place or a ‘non-place’ in crossing borders as discursive agency follows the sequence and norms of institutional argument, genres, texts, expressed in deliberative language, topoi, lexical-grammatical patterns, legal referencing (intertextuality), embedded official accounts (narratives of immigrant situations).

CONCLUSION

National discourse is a metanarrative, with scales of desirability, immigration control regimes, surveillance, causality and levels of performativity for immigrants (Williams, 2014). There has been a turn towards a more humanitarian discourse through the legislation on *hipossuficiência*. On the whole, the sovereign gaze upon territory, immigration and lifeworlds is the habitus of immigration documents. The argument in immigrant notifications seeks to make sense of immigrants, mobility and daily life through normative discursive landscapes (Juffermans, 2018) that recall Agamben's discussion of sovereignty, exception and the norm (1998) as they refer to the position, form and function of language in public space. In sum, Brazilian institutional immigration notifications are the spatial-temporal textual confinements of normative discourse regarding immigrants and their movement through Brazilian territory. They are epistemic representations of the mobility turn in the new Brazilian immigration law 13445 as they deliberate and document the contradictions of migration control, surveillance, crime, regularization and humanitarian concerns. They are the salient locus of enunciation for Brazilian immigration and security discourse in which information is constantly categorized, captured and processed in legitimating and reifying disciplinary authority, public memory, public knowledge, public consciousness and congruent public goals (McDonald; Hunter, 2019; Kwan, 2014) as the immigration habitus and personal lifeworlds have become a public affair through the mythopoesis of official accounts (Bennett, 2022; van Leeuwen; Wodak, 1999). Brazilian institutional immigration has been organized so as to create a sense of harmony between access, authority and efficiency and knowledge regimes (Walters, 2011). It is a protected institutional ecosystem that organizes territory and immigration according to core documents of control in which genre and knowledge asymmetry apparently are the habermasian apparatuses of human mobility and endorsement of international human rights norms.

REFERENCES

- AGAMBEN, G.; RODZEN-HELLER, D. *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford University Press, 1998.
- AMICELLE, A. *et al.* Criminology in the face of flows: reflections on contemporary policing and security. *Global Crime*, v. 18, n. 3, Taylor & Francis, 2017, p. 165-175.
- AMOSSY, R. Argumentation and discourse analysis. *In: ANGERMULLER, J.; MAINGUENEAU, D.; WODAK, R. (eds). The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and analysis*. Amsterdam: Benjamins, 2014: 297-304.
- ANTHONY, L.; BAKER, P. PROT. Ant: A tool for analysing the prototypicality of texts. *In: International Journal of Corpus Linguistics*, v. 20, n. 3, p. 273-292, 2015.
- APPADURAI, A. *Aspirational maps*. On migrant narratives and imagined future citizenship. Eurozine, 2016.
- BLOMMAERT, J., J. COLLINS and S. SLEMBROUCK 'Spaces of Multilingualism', *Language and Communication*, v. 25, n. 3, p. 197-216, 2005.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press, 2010.

- CHILTON, P. *Analysing political discourse: Theory and practice*. London & New York: Routledge, 2004.
- CODÓ, Eva. *Immigration and Bureaucratic Control: Language Practices in Public Administration*, Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2008. <https://doi.org/10.1515/9783110199086>
- COLLINS, J., SLEMBROUCK, S. Goffman and globalization. Frames, footing and scale in migration – connected multilingualism. In: J. COLLINS., M. BAYNHAM.; S. SLEMBROUCK. *Globalization and Language in Contact. Scale Migration and Communicative Practices*. Bloomsbury Publishing Pic, 2011.
- DE FINA, A.; GEORGAKOPOLOU, A. *The handbook of narrative analysis*. John Wiley & Sons, Incorporated, 2015.
- DONG, J.; BLOMMAERT, J. Space, scale and accents: constructing migrant identity in Beijing. In: J. COLLINS., M. BAYNHAM.; S. SLEMBROUCK. . *Globalization and Language in Contact. Scale Migration and Communicative Practices*. Bloomsbury Publishing Pic. 2011.
- FAHNESTOCK, J. Arguing in the process. Genre and language constraints in scientific controversies. In: VAN EEMEREN, F. H.; GARSSSEN, B. *Scrutinizing argumentation in practice*. John Benjamins Publishing, 2015.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Polity Press, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. CDA as dialectical reasoning. In: J. Flowerdew, J. & J.
- FOUCAULT, M.; DAVIDSON, A.I.; BURCHELL, G. *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France: 1977-1978*. Palgrave Macmillan, 2007.
- GRENFELL, M. J. *Bourdieu, language and linguistics*. Bloomsbury Publishing Inc, 2011.
- GĂTĂ, A. . Characteristics of a detached argumentative style in public policy analysis. In: *Journal of Argumentation in Context*, v. 10, n. 1, , p. 46-72, 2021.
- HABERMAS, J. *Between facts and norms*. Blackwell Publishing, 1996.
- HANSSON, S. Government communication. In: R. WODAK; B. FORCHTNER, (eds). *The Routledge Handbook of Language and Politics*. Routledge, 2018.
- HART, C. *Discourse, Grammar and Ideology*. London: Bloomsbury, 2014.
- HART, C. *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science: New Perspectives on Immigration Discourse*. Palgrave Macmillan UK, 2010.
- HART, C. Force-interactive patterns in immigration discourse. A cognitive linguistic approach to CDA. In: *Discourse & Society*, v. 22, n. 3, p. 269-286, 2011.
- HERZFELD, M. *The social production of indifference*. Exploring the symbolic roots of western bureaucracy. The University of Chicago Press, 1992.
- HORTON, S. B.; HEYMAN, J. (ed.). *Paper trails: Migrants, documents, and legal insecurity*. Duke University Press, 2020.
- ISLENTYEVA, A. *Corpus-based analysis of ideological bias*. Migration in the British Press. Routledge, 2021.
- JUFFERMANS, K.J. Microlandscapes and the double semiotic horizon of mobility in the global south. In: C. STROUD, A. PECK & Q. WILLIAMS. *Making sense of people and places in linguistic landscapes*. Bloomsbury Publishing Inc, 2018.
- KYMLICKA, Will. *Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights*. Clarendon Press, 1995.
- MCDONALD, M.N. & HUNTER, D. *The discourse of security*. Palgrave Macmillan, 2019.

- PÉREZ-PAREDES, P., JIMÉNEZ, P.A. & HERNÁNDEZ, S. P. Constructing immigrants in UK legislation and Administration informative texts: A corpusdriven study (2007–2011). *In: Discourse & Society*, v. 28, n. 1, p. 81-103, 2017.
- PUJOLAR, J. Immigration and language education in Catalonia: between national and social agendas. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, v. 21, n. 3, p. 229-243, 2010.
- REED-DANAHAY, D.; BRETTEL, C. *Citizenship, political engagement and belonging*. Immigrants in Europe and the United States. Rutgers University Press, 2008.
- REID, S.V. Analysing agency in linguistic representations of action. *In: Discourse & Society*, v. 33, n. 2, p. 235–263, 2022.
- REISIGL, M. Rhetoric of political speeches. *In: R. WODAK; V. KOLLER. The Handbook of Communication in the Public Sphere*. De Gruyter, 2008.
- REISIGL, M. (2017). *The Discourse-Historical-Approach*. *In: J. FLOWERDEW, J. & J. RICHARDSON. The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. Routledge, 2017.
- RHEINDORF, M. Disciplining the unwilling. Normalization of (demands for) punitive measures against immigrants in Austrian populist discourse. *In: E. KRANERT; E. HORAN, E. (ed.). Doing politics*. Discursivity, performativity and mediation in political discourse. John Benjamins, 2018.
- ROJO L. M.; DEL PERCIO. *A Language and Neoliberal Governmentality*. Taylor & Francis Group, 2019.
- SALAZAR, N.; JAYARAM, K. *Keywords of mobility: Critical Engagements*. Oxford: Berghahn, 2016.
- SAYER, A.; BOURDIEU, P. Ally or foe of Discourse Analysis. *In: R. WODAK; B. FORCHTNER (eds). The Routledge Handbook of Language and Politics*. Routledge, 2018.
- SCOLLON, R. *Analysing public discourse*. Routledge, 2002.
- SIMON, S. JÜRGEN HABERMAS. Between democratic deliberation and deliberative democracy. *In: R. WODAK; B. FORCHTNER (ed.). The Routledge Handbook of Language and Politics*. Routledge, 2018.
- TAYLOR, C. Conflict and categorization. A corpus and discourse study of naming participants in forced migration. *In: M. EVANS, L. JEFFRIES; J. O'DRISCOLL, J. The Routledge Handbook of Language in Conflict*, 2019.
- VAN DIJK, T. A. Socio-cognitive discourse studies. *In: J. FLOWERDEW, J. & J. VAN EEMEREN, F. Prototypical argumentative patterns: exploring the relationship between argumentative discourse and institutional context*. John Benjamins Publishing Company, 2017.
- VAN EEMEREN, Frans H. Examining argumentative style: A new theoretical perspective. *In: Journal of Argumentation in Context*, v. 10, n.1, p. 8-25, 2021.
- VAN LEEUWEN, T. & WODAK, R. (1999). Legitimizing Immigration Control: A Discourse-Historical Analysis. *Discourse Studies*, v. 1, n. 1, p. 83–118.
- WALTERS, W. *Foucault and frontiers: notes on the birth of the humanitarian border*. Routledge, 2010.
- WEBER, L. *Policing Non-citizens*. Routledge, 2013.
- WILLIAMS, H. Changing the National Narrative: Evolution in Citizenship and Integration in Germany, 2000-10. *In: Journal of Contemporary History*, v. 49, n. 1, p. 54-74, 2014.
- WODAK, R.; KOLLER, V. *The Handbook of Communication In the Public Sphere*. De Gruyter, 2008.

WODAK, R. *The discourse of politics in action. Politics as usual*. Palgrave Macmillan, 2009.

A AUTORA

Rachael Anneliese Radhay holds a Master's and Phd in Linguistics from the University of Brasília (1999, 2006). She has also done post-doctoral research at IESP, UERJ (2017) and with Lancaster University, UK (2023). Her research interests are in institutional language, translation, and immigration in institutional and community contexts. <http://lattes.cnpq.br/1223751130984024>

Práticas de racioletramento na experiência escolar de crianças haitianas na educação básica brasileira

Racioliteracy practices in the school experience of Haitian children in Brazilian basic education

Prácticas de racioletramiento en la experiencia escolar de niños haitianos en la educación básica brasileña

RESUMO

O sistema-mundo moderno colonial produz hierarquias sociais que atuam na qualificação de corpos, línguas, culturas e saberes (Quijano, 2009). Tais hierarquias estruturam as relações na modernidade e se reproduzem em instituições sociais; uma delas é a escola, onde a colonialidade se ramifica por meio de ideologias raciolinguísticas (Flores; Rosa, 2015; Rosa, 2019). Neste trabalho, trago para o centro do debate ideologias de linguagem, racialização e letramento a partir dos relatos de uma docente e das experiências compartilhadas com duas crianças haitianas em contexto de recepção escolar de migrantes. Alinhada a uma visão crítica e emancipatória da Linguística Aplicada (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006; Santos; Jung; Silva, 2019), objetivo problematizar como propostas pedagógicas podem ser pautadas em ideologias raciolinguísticas em contexto de escolarização de migrantes, o que resulta em práticas de letramento orientadas pela dimensão racial da leitura e da escrita, definidas como racioletramento (Rodrigues, 2023). Também nesse cenário, com base em princípios de interculturalidade (Maher, 2007) e translinguagem Ubuntu (Makalela; Silva, 2023), apresento caminhos possíveis para propor práticas de racioletramento intercultural, que oportunizem a valorização dos repertórios das crianças haitianas, a validação da translinguagem e a construção relações menos hierárquicas na educação básica brasileira.

Palavras-chave: colonialidade; educação básica; ideologias raciolinguísticas; migração haitiana; racioletramento.



Recebido em: 12 de abril de 2025
Aceito em: 24 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58204

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Caroline Vieira Rodrigues

vrodrigues.ca@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3159-9138>

Universidade Federal de Santa Catarina

ARTIGO

ABSTRACT

The colonial modern world-system produces social hierarchies that shape the valuation of bodies, languages, cultures, and knowledge (Quijano, 2009). These hierarchies structure modern social relations and are reproduced within institutions—including schools, where coloniality proliferates through raciolinguistic ideologies (Flores & Rosa, 2015; Rosa, 2019). In this work, I center the debate on language ideologies, racialization, and literacy by analyzing a teacher's accounts and the experiences shared with two Haitian children in a migrant school reception context. Grounded in a critical and emancipatory perspective of Applied Linguistics (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006; Santos, Jung, & Silva, 2019), I aim to interrogate how pedagogical approaches may be informed by raciolinguistic ideologies in migrant education, resulting in literacy practices shaped by racialized dimensions of reading and writing—defined here as *racioletramento* (Rodrigues, 2023). Further, drawing on principles of interculturality (Maher, 2007) and Ubuntu translanguaging (Makalela & Silva, 2023), I propose pathways for fostering *intercultural racioletramento* practices. These would affirm Haitian children's repertoires, validate translanguaging, and construct less hierarchical relations within Brazilian basic education.

Keywords: coloniality; basic education; raciolinguistic ideologies; Haitian migration; racioliteracy.

RESUMEN

El sistema-mundo moderno colonial produce jerarquías sociales que inciden en la valoración de cuerpos, lenguas, culturas y saberes (Quijano, 2009). Dichas jerarquías estructuran las relaciones en la modernidad y se reproducen en instituciones sociales, entre ellas la escuela, donde la colonialidad se ramifica mediante ideologías raciolingüísticas (Flores y Rosa, 2015; Rosa, 2019). En este trabajo, sitúo en el centro del debate las ideologías del lenguaje, la racialización y el letramiento, a partir de los relatos de una docente y las experiencias compartidas con dos niños haitianos en un contexto de acogida escolar migrante. Alineada con una perspectiva crítica y emancipadora de la Lingüística Aplicada (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006; Santos, Jung y Silva, 2019), mi objetivo es problematizar cómo las propuestas pedagógicas pueden estar guiadas por ideologías raciolingüísticas en contextos de escolarización de migrantes, lo que deriva en prácticas de letramiento orientadas por la dimensión racial de la lectura y la escritura, definidas como racioletramiento (Rodrigues, 2023). En este escenario, con base en principios de interculturalidad (Maher, 2007) y translingüismo Ubuntu (Makalela y Silva, 2023), propongo posibles caminos para prácticas de racioletramiento intercultural que favorezcan la valorización de los repertorios de los niños haitianos, la validación del translingüismo y la construcción de relaciones menos jerárquicas en la educación básica brasileña.

Palabras clave: colonialidad; educación básica; ideologías raciolingüísticas; migración haitiana; racioletramiento

Como citar:

RODRIGUES, Caroline Vieira. Práticas de racioletramento na experiência escolar de crianças haitianas na educação básica brasileira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 118-139, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas neste artigo surgem de inquietações em torno dos processos de recepção escolar de estudantes migrantes de origem haitiana. O eixo central do debate reside na análise de como a colonialidade, por meio da racialização e da inferiorização de sujeitos, atravessa as vivências escolares dessas crianças na educação básica brasileira.

Os dados aqui discutidos foram gerados durante um estudo etnográfico, desenvolvido no ano de 2021, em uma escola de educação básica situada em um município da região metropolitana de Curitiba, no Estado do Paraná (Rodrigues, 2023). O campo da pesquisa corresponde à Escola Municipal Mananciais¹ e o grupo de participantes, no recorte deste artigo, é composto pela equipe pedagógica, uma docente e duas crianças haitianas estudantes na instituição. Destaco que o contexto desta pesquisa foi marcado pela modalidade de ensino semipresencial, porque as crianças estavam afastadas da escola em virtude da pandemia de Covid-19 desde o início de 2020. Diante do cenário, a Secretaria Municipal de Educação optou por disponibilizar às(aos) estudantes da rede blocos de atividades impressos mensalmente, com apoio remoto do grupo docente via aplicativo *WhatsApp*.

Em meados de 2021, houve a possibilidade de retorno gradual às aulas presenciais, quando as crianças foram divididas em grupos que se revezavam semanalmente para frequentar a escola. Nesse novo formato, foi-me permitido acompanhar estudantes de origem haitianas presencialmente, para entender suas demandas de apoio linguístico e pedagógico e oferecer suporte na realização dos blocos de atividades em contraturno escolar. O acompanhamento pedagógico aconteceu na biblioteca da escola e seguiu as ordens de segurança sanitária.

O recorte apresentado neste texto refere-se ao período de atendimento semipresencial, durante o qual acompanhei o trabalho da equipe docente e ofereci apoio pedagógico a estudantes de origem haitiana em contraturno escolar. Com base em uma perspectiva crítica e emancipatória da Linguística Aplicada (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006; Santos; Jung; Silva, 2019), parto da natureza interdisciplinar da área para problematizar como ideologias raciolinguísticas constroem um imaginário de crianças migrantes como desprovidas de linguagem, conhecimento e interesse pela aprendizagem, e isso resulta no desenvolvimento de práticas de racioletramento que inferiorizam crianças negras haitianas na escola. Nesse cenário, também discuto como propostas pedagógicas mais plurais podem oportunizar práticas de racioletramento intercultural e criar espaços para os repertórios linguísticos das crianças migrantes no espaço escolar.

Ressalto que compreendo linguagem como toda forma de construção de sentido utilizada nas interações humanas, seja por meio da fala, escrita, gestos, desenhos, movimentos corporais, danças, cantos, silêncios, entre outros modos de expressão. Com base nos estudos de Blommaert

¹ Os nomes concebidos à unidade de ensino e às pessoas participantes são pseudônimos devido ao zelo às suas identidades.

e Backus (2013), reconheço essas e outras formas de construção de sentido compõem o que aqui considero como repertório linguístico dos sujeitos. Concebo cultura como uma teia de significados que orientam modos ver, pensar, falar, agir e estar no mundo (Geertz, 2008); embora essa percepção de cultura também abranja linguagem, opto por trazer esses dois termos dissociados para problematizar com mais ênfase as práticas de linguagem, ideologias linguísticas e práticas de racioletramento no contexto deste estudo. Também destaco que utilizo o termo migração como um termo guarda-chuva para abordar o deslocamento de pessoas de seu local de origem, e me refiro a elas como migrantes.

Para iniciar as discussões, na próxima seção, problematizo como noções coloniais que qualificam corpos, línguas, culturas e saberes estruturam as relações sociais na escola e geram seus efeitos na recepção de estudantes migrantes. Na seção seguinte, a partir das percepções da professora Maria e das experiências compartilhadas com as crianças haitianas Caline e Samuel, debato como as práticas de racioletramento inferiorizam subjetividades negras migrantes e limitam seu desenvolvimento escolar. Por fim, apresento caminhos possíveis para propor práticas de racioletramento intercultural, que oportunizem a valorização dos repertórios das crianças haitianas, a validação de práticas translíngues e a construção relações menos hierárquicas no contexto escolar.

1. A ESCOLA COMO UM NÓ ONDE A COLONIALIDADE SE RAMIFICA

A incipiência de políticas públicas para orientar o trabalho pedagógico com estudantes migrantes tem figurado como tema presente em outras discussões das áreas de Educação e Estudos da Linguagem (Assumpção; Aguiar, 2019; Cardoso, 2022; Diniz; Neves, 2018; Nogueira, 2022; Rodrigues, 2023). Tais estudos ressaltam que a ausência de diretrizes pedagógicas direcionadas a esse alunado compromete a permanência e desenvolvimento escolar de estudantes migrantes, apesar Lei de Migração (nº 13.445/2017) assegurar o acesso igualitário e livre de migrantes à educação e aos demais programas e serviços públicos no Brasil.

Como forma de amparar as instituições de ensino na recepção de estudantes provenientes de outros países na educação básica, o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução nº1, de 13 de novembro de 2020. O documento determina a matrícula facilitada de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, sem a obrigatoriedade de documentação comprobatória de escolaridade. Com a efetivação da matrícula, a inserção escolar das/dos novas/os estudantes se dará de acordo com sua idade, caso a criança esteja em etapa de Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental; já para estudantes a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, a realocação será no ano escolar adequado após avaliação de sondagem para verificar seu desenvolvimento educacional. A resolução ainda prevê que os procedimentos para a sondagem sejam organizados e aplicados pelos sistemas de ensino e levem consideração a

trajetória da/o estudante, sua língua e cultura, de modo a favorecer o seu acolhimento. O texto determina:

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

I - não discriminação;

II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;

III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;

IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não brasileiros;

V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e

VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. (Brasil, 2020, p.5)

Apesar de estabelecer pontos de partida para matrícula e acolhimento escolar que respeitem a bagagem linguística e cultural de estudantes provenientes de outros países, a Resolução do Conselho Nacional de Educação não define parâmetros para o desenvolvimento pedagógico de/em língua portuguesa para o público migrante nas escolas. Em vista disso, é possível afirmar que o documento contempla políticas de ingresso de migrantes, mas apresenta uma lacuna no que concerne às políticas linguísticas para desenvolvimento escolar de estudantes de outras nacionalidades.

Neste trabalho, concebo políticas linguísticas como decisões sobre línguas e seus usos que se tornam mecanismos para organizar, gerenciar e manipular os comportamentos linguísticos (Shohamy, 2006). Corroboro a percepção de Garcez e Schulz (2015) de que “onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas. Em cada um desses grupos há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não” (p. 2). Diante disso, compreendo que, apesar do Conselho Nacional de Educação não traçar oficialmente políticas linguísticas, elas se manifestam em convenções e normas socialmente estabelecidas na escola, pois as orientações dispostas na Resolução são lidas e atravessadas pelas diferentes noções de linguagem e aprendizagem que coabitam o espaço escolar.

As diferentes noções sobre o que são e como se aprendem línguas são aqui definidas como ideologias linguísticas. Essas ideologias, nem sempre convergentes, geram diversas dúvidas sobre acolhimento e direcionamento do trabalho pedagógico, como é possível notar nos relatos que compõem o excerto a seguir:

Excerto 1 - Josi: Se tem idade pra ir pra 5º ano e é uma criança que estava estudando no Haiti, quando chega na escola a gente não consegue a comunicação com ela, então a gente coloca naquela turma por causa da idade porque ela provavelmente deveria estar lá nesse nível, só que na turma do 5º ano ela não acompanha nada. A gente chega até a conversar com os professores “esse aluno podia estar até lá no 3º ano, vamos colocar no 3º”, mas a gente tá vendo a língua... Vai ver em matemática, a criança consegue dar conta do que tá sendo passado. Então assim, a gente não pode retroceder a criança, né, não pode, e a gente não tem como saber qual o nível de conhecimento dela. Geralmente, matrícula a gente

faz em função da idade e do documento que a mãe traz dizendo qual o ano que a criança tava frequentando.

Valéria: Até porque seria difícil fazer uma avaliação porque a criança não compreende língua portuguesa. Você fazer uma avaliação em língua portuguesa, é inútil!

Josi: É, exatamente. (Diário de campo, 2021)

Josi e Valéria são duas profissionais que integram a equipe pedagógica da Escola Mananciais. Em seu contexto de trabalho, as educadoras indicam que a classificação escolar das crianças migrantes matriculadas acontece de acordo com sua idade, ainda que essa prática gere alguns questionamentos por parte da equipe docente. É possível notar o perceptível incômodo em sua fala ao relatarem a impossibilidade de realizar uma avaliação escrita classificatória com novas/os estudantes haitianas/os. Em seu comentário a respeito de uma criança haitiana matriculada no 5º ano que “não acompanha nada”, Josi denota associar a falta de conhecimento linguístico à incapacidade da(o) estudante para acompanhar o grupo escolar de sua idade. Apesar de reconhecer que a criança em questão “consegue dar conta do que tá sendo passado” no componente curricular matemática, seu comentário reforça a noção de estudantes migrantes recém-chegadas(os) como desprovidas(os) de conhecimento linguístico suficiente e dá indícios de que a escola não encontra outros meios de aferir os diferentes conhecimentos desse grupo de estudantes que não seja por meio da língua portuguesa escrita.

O questionamento se a criança tem ou não condições de acompanhar o ano escolar de sua idade é sustentado pela ideologia do grafocentrismo, ou seja, da língua portuguesa escrita como parametrização das práticas de linguagem. Em pesquisa com estudantes de origem latina em escolas estadunidenses, Rosa (2019) destaca como a padronização linguística a partir de modelos puristas de língua escrita e testes de nivelamento nas instituições posicionam estudantes racializadas/os – sujeitos não brancos, falantes de espanhol como língua da família e aprendizes de língua inglesa - em espaços periféricos na sala de aula e, conseqüentemente, indexa a esses falantes a ideia da falta de linguagem (*languagelessness*). No contexto de recepção escolar de migrantes aqui discutido, a ideologia da falta de linguagem associada às crianças haitianas também foi notada em conversas de campo com docentes, como apresento no excerto a seguir:

Excerto 2 – Encontrei a professora Maria durante a entrega dos blocos de atividades para as famílias. Ela estava visivelmente incomodada por precisar enviar um bloco diferente para as crianças haitianas (com orientações em duas línguas nos enunciados) e alegou que já havia conversado sobre isso com as pedagogas da escola.

Maria: Esses alunos haitianos acham que eles chegam e eles tem que ser aceitos, não querem aprender português. Não tem nem a família pra dizer "filho, tem que aprender português"... eles não têm essa consciência! (Diário de campo, 2021)

A relutância da professora Maria em enviar atividades escolares com apoio linguístico em português e crioulo haitiano para as crianças haitianas de sua turma reforça a ideologia da "falta de linguagem" e transfere para os estudantes a culpa por não dominarem a língua da escola. Ao atribuir

à criança migrante uma suposta falta de consciência ou vontade de aprender o português, a professora reproduz noções de invasão e hostilidade frequentemente associadas ao imaginário social sobre a comunidade haitiana no Brasil (Almeida; Sant'ana, 2017; Cavalcanti, 2019). Assim, além de serem vistas sob a ótica da "falta linguística", essas crianças também têm suas subjetividades associadas a ideias de hostilidade e desinteresse pela aprendizagem da língua.

A partir da interpretação do relato da professora Maria, corroboro a análise de Pinto e Dias (2023), segundo a qual as barreiras no acolhimento escolar de estudantes migrantes – sejam linguísticas, culturais ou pedagógicas – estão menos ligadas às diferenças linguísticas em si e mais a outras interpretações sociais sobre seus corpos e saberes na sociedade brasileira. Nesse contexto, destaca-se especialmente a leitura social dos corpos negros no espaço educacional do Brasil.

Segundo Melo e Moita Lopes (2022), discursos que inferiorizam e essencializam o corpo não branco são constantes na sociedade brasileira. A dupla de intelectuais destaca que esses discursos perpassam por diversos espaços sociais cotidianos desde a infância, um desses lugares é a escola. De acordo com a dupla de pesquisadores:

Para esses corpos, a escola é lugar onde se aprende que a cor da pele preta é marcada no corpo ou que ser diferente é um problema (Ferreira, 2009). Na escola, muitas pessoas negras ainda são alvo de xingamentos, são excluídas e desmotivadas a relatar o preconceito racial a que são submetidas por crianças não negras. Dentro e fora da sala de aula, diversos corpos ébano aprendem que sua voz não deve ser considerada por docentes que, em grande parte, não sabem lidar com o preconceito racial, com as ofensas e seus efeitos nas práticas sociais, uma vez que raramente são formados para tratar tal questão. Os atores sociais, devido aos significados hegemônicos do mundo sociodiscursivo, aprendem a agir como pessoas negras, brancas etc. (Melo; Moita Lopes, 2022, p. 96)

Apesar de Melo e Moita Lopes destacarem a experiência de crianças brasileiras de pele preta na escola, outras pesquisas evidenciam que crianças migrantes não brancas de origem latina e caribenha passam por processos semelhantes. Salgado (2013) denuncia uma cultura xenófoba no Brasil que naturaliza a inferiorização de estudantes bolivianas(os) na educação pública da cidade de São Paulo. Segundo o autor, “crianças sofrem *“bullying”* na escola e o discurso de ódio e racismo se estende inclusive aos professores, que nada fazem para reprimir o preconceito sofrido por essas crianças” (Salgado, 2013, s/p.). Na mesma linha, Liberato e Iokoi (2014) destacam o constante estranhamento dos hábitos culturais e de características físicas de estudantes de origem boliviana na cidade de São Paulo; para as autoras, os fenótipos bolivianos geram tal estranhamento por serem diferentes daquelas consideradas padrões no Sudeste do Brasil.

O estranhamento de características físicas associadas à nacionalidade boliviana também é discutido por Miyahira (2021). O autor dá ênfase a como a leitura do fenótipo boliviano se aproxima ao brasileiro indígena, o que afeta diretamente a dinâmica escolar de crianças brasileiras, bolivianas e crianças nascidas no Brasil de famílias bolivianas. Em sua análise, Miyahira (2021) aponta para

como o grupo de estudantes de origem e ascendência boliviana interage pouco com seus pares brasileiros, inclusive faz menos pedidos para ir ao banheiro, recebe menos atenção dos docentes e se encontra fisicamente separado do restante da turma na disposição física em sala de aula e durante trabalhos em grupo.

Em relação a um contexto de recepção escolar de crianças haitianas, Teixeira (2021) debate que mesmo em ambientes que promovam ações de intercâmbio entre culturas, as práticas de assimilação cultural e a diferenciação entre estudantes de origem haitiana e brasileira marcam as experiências educacionais das crianças. Em seu contexto de estudo, a autora relata o desenvolvimento de feiras culturais, demonstrações culinárias e aulas de língua crioula haitiana ofertadas voluntariamente ao grupo docente. Apesar dos momentos de trocas culturais, a estudiosa se depara com queixas de algumas professoras sobre a presença de estudantes migrantes e a recorrência do desprezo a fenótipos negros nas interações durante as práticas pedagógicas observadas. A partir dessa e das demais discussões que evidenciam a diferenciação entre corpos brancos e não brancos na escola, compreendo como os processos de recepção de crianças migrantes são constantemente atravessados pelo racismo.

Para Munanga e Gomes (2016), racismo é “um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc.” (p. 179). De acordo com Almeida (2019), o racismo no Brasil é estrutural, pois se trata de “uma 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” (p. 32). Ao analisar o contexto sócio-histórico brasileiro, Souza (2021) concebe o racismo como a negação do reconhecimento social dos sujeitos inferiorizados e defende que essa redução do outro acontece de inúmeras formas na interação entre sujeitos. Por entender o racismo como fenômeno intrínseco à estrutura da sociedade brasileira (Munanga, 2017) que se manifesta de inúmeras formas nas relações sociais, corroboro a percepção de Nascimento (2019) da escola também como um espaço de manifestação explícita e implícita do racismo no Brasil, materializado, entre muitas esferas, na/pela linguagem. O professor baiano afirma:

É na escola (e, portanto, de acordo com os níveis de escolarização e hierarquias que se submetem à estrutura racial e social do país, estado, cidade e bairro) que aprendemos que a linguagem deve se dar através de normas de monitoramento (o que, muitas vezes, são mitos da nacionalidade, da regionalidade e da cidadania em um país). Essas normas, ainda na escola, passam a ser ensinadas por meio de compêndios gramaticais que aproximam o aluno da língua do colonizador. A ideia de *homem verdadeiro* ganha a dimensão real da colonialidade através da linguagem ainda na escola, naquilo que Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu (1990) chamavam a atenção como o perigo do sistema educacional. Nesse sentido, a gramática normativa é vista como via para se chegar ao *homem verdadeiro*. (Nascimento, 2019, p. 49)

De acordo com Nascimento (2019), a materialização do racismo na escola tem como base percepções eurocêntricas de sujeito e linguagem. Para o autor, ideias colonialmente orientadas sobre o que são e como se ensinam línguas impactam na percepção de falantes como pessoas mais ou menos competentes; um dos efeitos de tal percepção é a defesa de uma linguagem ideal do colonizador branco europeu. Essa superioridade eurocêntrica na escola também atravessa contextos de recepção de estudantes migrantes e se materializa em discursos de “barreira linguística” (Pinto; Dias, 2023), falta de linguagem e pouca disposição para aprendizagem de língua portuguesa por parte das crianças haitianas. Neste trabalho, compreendo tais noções que hierarquizam corpos e práticas de linguagem como premissas da colonialidade.

A colonialidade é aqui entendida como “o braço da modernidade que traça o limite social, epistêmico, econômico e cultural entre o lado escuro, racializado, e o lado caucasiano, hegemônico e eurocêntrico da modernidade” (Rodrigues, 2023, p. 46). A partir da lógica moderna colonial, o ideal de humanidade – homem, europeu, branco, heterossexual – se contrapõe a outras identidades geoculturais, de raça e de gênero. Com a distinção e nomeação dessas configurações identitárias, corpos, línguas, conhecimentos e práticas culturais que destoam do ideal moderno são subjugados e classificados como mais ou menos irracionais pela métrica colonial (Quijano, 2009).

Ao adotar lentes críticas à colonialidade para analisar experiências escolares de crianças haitianas na educação básica brasileira, percebo como premissas coloniais de sujeito, linguagem e cultura se manifestam na hierarquização de corpos não brancos, essencialização das subjetividades migrantes e deslegitimação de suas práticas de linguagem e conhecimentos, que são manifestações do racismo em nossa sociedade. Ratifico a percepção Fanon (2011) de que o racismo é um elemento cultural que ganha novas roupagens e se renova de acordo com o sistema de poder vigente, pois “o objeto do racismo não é o homem em particular, mas uma forma de existir” (Fanon, 2011, p. 8). Nesse ínterim, assumo que todo e qualquer estudo que promova o debate acerca da recepção e desenvolvimento escolar de crianças migrantes precisa trazer para o centro a problemática colonial e as diferentes formas de manifestação do racismo no contexto escolar, tendo em vista que a escola, como instituição social, é um dos nós onde a colonialidade se ramifica em hierarquias sociais e educacionais.

Neste trabalho, problematizo como a métrica colonial fundamenta o sistema educacional e atravessa percepções de sujeitos e linguagem na recepção de crianças negras migrantes na educação básica brasileira. Com base na crítica à colonialidade, a seguir, discuto como ideologias linguísticas colonialmente orientadas atravessam as relações sociais na escola e encaminham práticas de letramento que reforçam estigmas sociais associados a crianças haitianas.

2. IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS DE RACIOLETRAMENTO QUE INFERIORIZAM

No Brasil, noções coloniais de língua e cultura construíram histórica e discursivamente um imaginário de país monolíngue e monocultural (Faraco, 2016; Lagares, 2018). Essa perspectiva de unidade nacional deixa suas marcas também na educação básica, onde premissas educacionais pautadas em um modelo padrão de língua portuguesa e uma suposta cultura genuinamente brasileira dão o tom nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a presença de estudantes migrantes tensiona padrões coloniais e gera inevitáveis conflitos entre ideologias linguísticas colonialmente orientadas e as práticas linguísticas diversas que coabitam o espaço da escola. Como consequência, a métrica colonial de linguagem e aprendizagem restringe cada vez mais os espaços para os repertórios híbridos de estudantes migrantes, percebidos como destoantes das práticas linguísticas canônicas defendidas pela escola brasileira.

A lacuna nas políticas públicas para orientar o trabalho pedagógico com estudantes migrantes na educação básica abre espaço para que ideologias linguísticas colonialmente orientadas se sobressaiam nos encaminhamentos educacionais para esse alunado. As propostas pedagógicas acabam imbuídas de critérios sobre o que é fácil, difícil, (in)adequado e (des)legitimado em processos escolares; critérios esses que não estão isolados de outras percepções sociais. O excerto a seguir lança cor a essa problemática:

Excerto 3 - Valéria: Então assim, a questão das adaptações, com as turmas dos menores, ainda se trabalha a questão da alfabetização, então está iniciando tanto com os brasileiros quanto com os estrangeiros, então estamos iniciando o processo de alfabetização. É base, início é alfabetização. Com os maiores, teve algumas adaptações, principalmente no 3º ano, né Josi.

Josi: Todos os haitianos receberam atividades adaptadas de acordo com as adaptações que ia para o aluno de Educação Especial porque nessas atividades dele aparecem mais figuras e mais atividades de alternativas, que não exigem escrita. Como eles não sabiam escrever em língua portuguesa, era essa nossa alternativa, né, atividades que não exigissem muita escrita e que tivessem mais auxílio de imagens. (Diário de campo, 2021).

As falas de Valéria e Josi exemplificam como ideologias linguísticas não são apenas sobre usos e aprendizagem de línguas, mas, como salientam Irvine e Gal (2000), se configuram como construtos sócio-históricos que também projetam compreensões acerca das pessoas, questões políticas e interesses sociais. Segundo o relato, todas as crianças haitianas matriculadas nas turmas de terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental na Escola Mananciais receberam atividades pedagógicas preparadas para crianças brasileiras público-alvo da Educação Especial, no caso, estudantes com deficiências cognitivas ou transtornos globais de desenvolvimento. Compreendo esse encaminhamento como uma manifestação do racismo na/pela linguagem por ser a performatização das ideologias linguísticas que supõem a inferioridade intelectual de subjetividades racializadas.

Para discutir como ideologias linguísticas interseccionadas por questões raciais se manifestam na escola, filio-me aos estudos de Flores e Rosa (2015) e Rosa (2019) e debato discursos que hierarquizam pessoas racializadas como ideologias raciolinguísticas. De acordo com Flores e Rosa (2015), esse conceito diz respeito a como a noção de língua constrói a ideia de raça e como as ideias de raça influenciam em práticas linguísticas. As ideologias raciolinguísticas operam de modo que corpos não brancos sejam percebidos como falantes de práticas linguísticas defectivas, muito embora possam engajar-se em situações comunicativas lidas como “dentro do padrão” quando produzidas por pessoas brancas. Nesse sentido, a branquitude se coloca, de forma ideológica e colonial, como referência normativa, a partir da qual se definem padrões de correção e legitimidade linguísticas.

Em contexto de recepção escolar de crianças negras haitianas, ideologias raciolinguísticas atuam no questionamento de sua capacidade cognitiva com base em discursos que caracterizam a criança haitiana como desqualificada, sem linguagem e sem conhecimento suficiente para frequentar a escola brasileira. São manifestações da hierarquização colonial do corpo, dos saberes e de práticas culturais de pessoas negras que orientam a distinção cognitiva dessas(es) estudantes migrantes com base em critérios raciais.

Esse não é um debate isolado; em 1972, Labov já discutia percepções de inferioridade cognitiva de crianças negras em uma escola localizada em uma periferia estadunidense. O sociolinguista problematizou as percepções dos falantes brancos sobre as práticas de linguagem das crianças negras como “efeitos do sistema de castas da sociedade americana - essencialmente um sistema de ‘marcação de cores’.” (Labov, 1972, s.p.).

Tanto em Labov (1972) quanto em Rodrigues (2023), são elucidadas ideias de incapacidade cognitiva e deslegitimação das práticas de linguagem de crianças negras. Em decorrência dessas noções coloniais de linguagem, sujeito e aprendizagem, uma série de efeitos marca as experiências escolares de crianças migrantes, entre eles o isolamento social e o baixo rendimento escolar. Além disso, são adotados encaminhamentos pedagógicos para uma suposta incapacidade cognitiva desse grupo de estudantes, que entendo neste trabalho como parte do fenômeno que denomino racioletramento.

Racioletramento é aqui compreendido como um conjunto de “processos de letramento que evidenciam a dimensão racializada do uso da leitura e da escrita” (Rodrigues, 2023, p. 145). No contexto de recepção escolar de migrantes, duas vertentes desse fenômeno se destacam. Enquanto em uma delas há práticas pedagógicas que estimulam crianças migrantes negras a compartilharem suas vivências e des/co/reconstruírem conhecimento com seus pares a partir de seus repertórios de mundo multilíngues e interculturais; em outra, as práticas estão vinculadas ao modelo autônomo de letramento (Street, 1984) e se pautam em noções coloniais que determinam relações hierárquicas na escola.

Street (1984) define o modelo autônomo de letramento em contraposição ao modelo ideológico. Enquanto o modelo ideológico refere-se a práticas plurais de leitura e escrita, que ganham sentido de acordo com seus contextos e condições sociais e culturais de produção, o modelo autônomo atem-se a uma maneira única de desenvolver práticas letradas e associa a habilidade de escrita ao progresso civilizatório, mobilidade social e desenvolvimento cognitivo. O antropólogo britânico sinaliza que ao adotar apenas o modelo autônomo, a escola se configura como uma das agências de controle e autoridade relacionadas à linguagem escrita, de modo que o ensino escolar se torna uma ferramenta para difundir apenas práticas de escrita socialmente dominantes.

A partir das discussões de Street (1984), compreendo que o modelo autônomo de letramento reforça relações de poder e hierarquias sociais que determinam quem tem legitimidade para participar de eventos de leitura e escrita, bem como quais práticas são consideradas válidas e em quais contextos elas podem ocorrer com reconhecimento social, político e cultural. Quando essas hierarquias sociais atuam na racialização de pessoas, emergem práticas de racioletramento hierarquizante, ou seja, encaminhamentos pedagógicos baseados em pressupostos de inferioridade cognitiva atribuída a estudantes racializadas(os); um exemplo dessas práticas é o envio de atividades pedagógicas voltadas à educação especial para crianças migrantes haitianas.

As práticas de racioletramento hierarquizante tornam-se ainda mais evidente em situações em que a leitura racial precede as experiências pedagógicas individualizadas entre estudantes migrantes e docente em sala de aula. O excerto a seguir elucida essa percepção:

Excerto 4 - Maria: Eu só preciso ter uma base para a gente saber o que vai trabalhar mais com eles, entende? Quem é que conhece mais a língua portuguesa e quem conhece menos a língua portuguesa, porque, quem conhece mais, a gente sabe que vai conseguir fazer o bloco normal, porque está se alfabetizando. Agora, quem não conhece nada com certeza não vai entender nada do bloco que eu estou encaminhando, entende? (...) Lá no final eu vou colocar as atividades nível haitianos. (Diário de campo, 2021)

Ao assumir uma turma de terceiro ano na Escola Mananciais, a professora Maria me procurou pessoalmente para traçar estratégias de apoio pedagógico para as crianças haitianas de sua turma, Caline e Samuel. Embora também tivesse em seu grupo uma criança de origem colombiana, a docente demonstrou preocupação especificamente com a dupla haitiana. Mesmo sem ter compartilhado experiências individualizadas para aferir as habilidades escolares de ambos, a professora optou pelo envio do bloco de exercícios padrão da turma com acréscimo de atividades “nível haitianos”.

A expressão “nível haitianos” usada pela docente reproduz o estigma de baixo desenvolvimento pedagógico e a suposta limitação cognitiva atribuída a crianças migrantes racializadas. Ao disponibilizar um “bloco normal” com atividades consideradas de “nível haitianos”, ela adota uma prática de racioletramento hierarquizante, que divide a turma em dois grupos

distintos: de um lado, estudantes que recebem atividades pedagógicas padronizadas; de outro, a dupla haitiana, para quem são disponibilizadas tarefas adaptadas a um suposto “nível” inferior associado à sua nacionalidade.

A fim de problematizar como essa divisão colonial que desqualifica linguística e academicamente as duas crianças haitianas do terceiro ano, a seguir, discuto como as práticas de racioletramento inferiorizam subjetividades negras migrantes e limitam seu desenvolvimento escolar.

2.1 Caline e Samuel diante de práticas de racioletramento que inferiorizam seus repertórios









A análise do contexto escolar de recepção de migrantes haitianas(os) me faz compreender como a validação das habilidades linguísticas de migrantes não depende exclusivamente de capacidades individuais de construir sentido em práticas de linguagem, mas está imbricada em ideologias raciolinguísticas que inferiorizam corpos, línguas e saberes. Maria, recém-chegada à turma, buscou meu auxílio para pensar em ações pedagógicas voltadas às duas crianças haitianas do grupo. De acordo com suas observações na primeira semana de aula, a estudante Caline não entendia língua portuguesa e ficava “perdida” em sala, já Samuel foi descrito como aluno interessado que falava bem a língua, porém suas práticas escritas não eram consideradas apropriadas para as atividades escolares.

A professora sugeriu então que eu mediasse uma atividade de sondagem pedagógica que ela propôs para Caline, a fim de ajudá-la a compreender os conhecimentos já desenvolvidos pela educanda. Os exercícios pré-selecionados pela professora seriam realizados pela menina e eu ofertaria apoio em língua crioula haitiana durante a realização das atividades. Apresento os exercícios que compuseram a sondagem pedagógica na figura a seguir:





Figura 1: Atividades de sondagem da aluna Caline

1- LEIA O ALFABETO:
A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M -
N - O - P - Q - R - S - T - U - V - W - X - Y - Z





2 - COMPLETE COM AS LETRAS QUE FALTAM:

			
MAC_ _CO	VAC_ _A	COE_ _HO	GALI_ _HA
			
CAMI_ _LÃO	ALFA_ _C_ _E	MELAN_ __IA	ABÓ_ _ORA

3 - ESCREVA O QUE SE PEDE:

FIGURA	PALAVRA	LETRA INICIAL	NÚMERO DE LETRAS
	macaco	m	6
	abelha	a	6
	coelho	c	6
	cachorro	c	6

4 - PINTE CADA FORMA GEOMÉTRICA DA COR INDICADA NAS BOLINHAS E REGISTRE A QUANTIDADE DE CADA UMA NOS QUADRINHOS.

	TRIÂNGULOS	<input checked="" type="checkbox"/>
	QUADRADOS	<input checked="" type="checkbox"/>
	RETÂNGULOS	<input checked="" type="checkbox"/>
	CÍRCULOS	<input checked="" type="checkbox"/>

5 - COMPLETE AS CASINHAS COM OS VIZINHOS DE CADA NUMERAL.

4	5	6	8	9	10	27	28	29
11	12	13	16	17	18	34	35	36
22	23	24	30	31	32	26	25	20

Fonte: Diário de campo (2021)

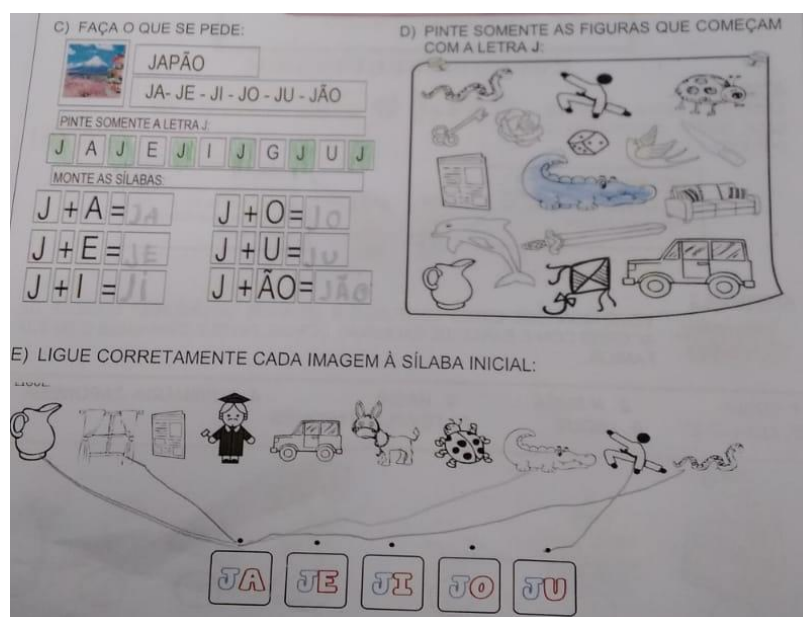
Na tarde designada para a realização da sondagem, Caline chegou à escola de forma tímida e interagimos em crioulo haitiano durante todo o tempo, porém a estudante disse que não precisava da minha ajuda para sua realização dos exercícios. Demonstrou grande autonomia ao realizar atividades escolares; apontou todas as letras do alfabeto, leu e escreveu palavras, indicou iniciais e contou letras das palavras escritas por conta própria. A realização das atividades propostas indicou amplas habilidades de leitura e escrita até o momento desconhecidas pela instituição. Sua opção por realizar os registros escritos em letra cursiva sugeriu considerável familiaridade com a cultura de letramento escolar, o que contraria a percepção da professora Maria de que a estudante estivesse “perdida” durante as aulas.

Durante a realização da atividade de formas geométricas, Caline não seguiu uma instrução específica devido à dificuldade com certos termos em português, mas ainda assim atingiu os objetivos principais da tarefa. Observei que os conceitos “indicada”, “registre” e “quantidade” eram palavras que não compunham seu repertório em língua portuguesa; apesar do vocabulário pouco usual, a educanda identificou formas geométricas e demonstrou sua destreza com numerais a partir da identificação de antecessores e sucessores.

A experiência de sondagem pedagógica com Caline indicou que a estudante dispunha de repertório linguístico e acadêmico significativo, embora seu silêncio em sala fosse erroneamente interpretado como falta de habilidade linguística e pedagógica. O estigma da suposta falta de linguagem associado a crianças haitianas atua para reforçar o imaginário de que estudantes dessa nacionalidade não obterão êxito em suas atividades escolares.

Enquanto Caline era vista como “sem linguagem” devido ao seu silêncio em sala de aula, Samuel enfrentava o estigma de não desenvolver práticas escritas de acordo com o esperado, apesar de falar língua portuguesa. O estudante recebeu um “bloco adaptado”, com exercícios voltados para Educação Especial, pois a professora Maria acreditava que ele precisava de reforço na escrita e esse bloco estaria mais de acordo com suas habilidades. Ao encontrar Samuel na escola para ofertar apoio em língua crioula haitiana durante a realização de suas atividades, pude perceber que o estudante já havia realizado grande parte dos exercícios em casa por conta própria, porém alguns deles encontravam-se em branco. A figura a seguir demonstra parte dos exercícios enviados ao educando:

Figura 2: Atividades pedagógicas do aluno Samuel



Fonte: Diário de campo (2021)

Os exercícios propostos pediam a identificação dos sons iniciais de figuras, mas o estudante explicou que não preencheu tais atividade por não reconhecer que palavras estavam sendo solicitadas; durante o atendimento pedagógico individualizado, ele perguntou os nomes de algumas figuras para concluir as atividades D e E.

A análise do raciocínio de Samuel na realização das tarefas propostas contraria a ideia de que é necessário simplificar o material para crianças haitianas, como sugerido por Josi (excerto 3). O estudante reconheceu sons iniciais de figuras, embora soubesse nomeá-las apenas em crioulo haitiano; nesse ínterim, compreendo como atividades que priorizam a escrita sem considerar o desenvolvimento oral acabam excluindo a participação de estudantes que precisam ampliar seu repertório linguístico na língua da instituição. A partir de nossa interação, pude perceber que suas dificuldades estavam relacionadas mais ao vocabulário empregado, que não compunha seu repertório em língua portuguesa, do que à falta de habilidade escrita.

Além das atividades apresentadas pela Figura 2, outros exercícios com imagens descontextualizadas e conceitos abstratos não contemplavam o repertório linguístico do estudante, como propostas para encontrar “palavra dentro da palavra”. Em uma das atividades com foco em reconhecimento de fonemas, Samuel se deparou com a seguinte pergunta: “Qual palavra está dentro de JAPÃO?”. Ao tentar resolver os exercícios com base em seu repertório linguístico e cultural, Samuel encontrou uma resposta para a questão: “Tóquio”. A docente, porém, considerou sua solução equivocada, pois o esperado era que dentro de “JAPÃO” o estudante identificasse o som da palavra “PÃO”. Mesmo com repertório de mundo amplo, que o auxiliou a identificar que dentro do país Japão está sua capital, Tóquio, a resposta de Samuel para a atividade não correspondeu às expectativas pedagógicas da docente.

Assim como Caline, Samuel também encontrou dificuldades diante de enunciados longos em português. A experiência escolar de ambas as crianças evidencia como a percepção de baixo desenvolvimento entre estudantes de origem haitiana é sustentada por práticas de racioletramento que hierarquizam seus saberes. Enquanto Caline enfrentou o estigma de ser “sem linguagem” por se manter em silêncio em sala de aula, Samuel foi percebido como incompetente em práticas escritas por não corresponder às expectativas pedagógicas e, dessa forma, recebeu atividades destinadas à Educação Especial, com letras simplificadas e amplo uso de imagens.

Minha breve experiência de orientação pedagógica às duas crianças, entretanto, indicou que a ausência de apoio linguístico impediu sua plena participação nas atividades pedagógicas e reforçou estigmas de incapacidade e baixo desenvolvimento. Foi necessário um esforço significativo para que a professora compreendesse que tanto Samuel quanto Caline possuíam conhecimentos adequados à série em que estavam e necessitavam apenas de adaptações linguísticas nos enunciados para acessar o conteúdo. A resposta de Maria aos momentos de apoio pedagógico que realizei com as crianças haitianas compõe o excerto a seguir:

Excerto 5 – Maria: Eu entendo por que ele [Samuel] não fez esse [exercício proposto]; esse aqui é difícil até pros nossos alunos normais! Mas se o Samuel faz tudo, precisa mandar adaptado? Dá pra ver que ele é bem centrado. A Caline faz poucas atividades. O certo seria dar curso de língua antes de entrar no Brasil, né? Meu medo é ela ficar acomodada. (Diário de campo, 2021)

Apesar de reconhecer as habilidades do estudante, a professora manteve uma visão dicotômica entre crianças que considera “normais” e crianças haitianas. Sua fala indica que o silêncio de Caline passou a ser interpretado como desinteresse, enquanto a oralidade de Samuel o faz parecer mais engajado. A partir dos meus relatos sobre o acompanhamento pedagógico em contraturno, a professora Maria concluiu que precisava rever seus encaminhamentos: Samuel então deixou de receber o bloco adaptado para Educação Especial e passou a realizar as mesmas atividades enviadas para o restante da turma; contudo, nenhuma das duas crianças recebeu apoio para ampliação de seu repertório linguístico durante as atividades pedagógicas, pois a professora considerou que Samuel não precisava de suporte e Caline poderia “se acomodar” com esse suporte.

Os encaminhamentos pedagógicos adotados pela professora Maria em relação a Caline e Samuel se configuram como práticas de racioletramento que inferiorizam crianças negras haitianas na escola. As propostas de atividades pautadas na exigência de assimilação linguística desconsideraram os conhecimentos de língua e de mundo das crianças, além de não ofertar subsídios para a ampliação dos repertórios da dupla de estudantes.

A análise dos encaminhamentos pedagógicos adotados me leva a compreender que as decisões docentes se pautaram em ideologias raciolinguísticas que atravessam o espaço escolar e associam ideias de um suposto baixo desenvolvimento cognitivo às subjetividades haitianas. Nessa

premissa, os processos de racioletramento adotados pela professora seriam formas de promover o estímulo que as crianças haitianas supostamente necessitavam.

Em contrapartida, Caline e Samuel não apresentaram nenhuma condição mental ou pedagógica que os impedisse de acompanhar práticas escolares; em nossas experiências compartilhadas, pude compreender que a real necessidade das crianças era apoio linguístico, para expandir seu repertório em língua portuguesa, também a valorização de suas subjetividades e validação dos conhecimentos pedagógicos e de mundo que já dispunham.

Como forma de ampliar perspectivas para uma alternativa de trabalho pedagógico menos hierárquico em contextos de recepção escolar de estudantes migrantes, a seguir, discuto formas de empregar práticas de racioletramento para uma educação intercultural.

3. PRÁTICAS DE RACIOLETRAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL – CAMINHOS POSSÍVEIS

As experiências de Caline e Samuel permitem problematizar os impactos das práticas de racioletramento que inferiorizam estudantes migrantes de origem haitiana. As propostas pedagógicas colonialmente orientadas atuam para hierarquizar as subjetividades negras e restringir sua participação na dinâmica escolar à práticas assimilacionistas. Em decorrência desses encaminhamentos pedagógicos, estereótipos de desqualificação, limitação cognitiva e falta de linguagem são reforçados; além disso, ocorre o apagamento dos conhecimentos linguísticos e de mundo desse grupo de estudantes.

A partir dos estudos de Maher (2007), compreendo o contexto de recepção de migrantes aqui discutido como associado à ideia de multiculturalismo conservador. A intelectual brasileira problematiza que a visão conservadora do multiculturalismo coloca determinados grupos sociais como hierarquicamente superiores, que “deslegitimam tudo que não seja hegemônico (crenças, valores, conhecimentos, línguas) e acreditam que o papel da escola é contribuir para a assimilação dos grupos sociais que julgam inferiores à ordem estabelecida” (Maher, 2007, p. 259).

Maher (2007) também chama a atenção para a existência do multiculturalismo liberal, uma abordagem que trivializa as diferenças culturais e celebra o que está na superfície das culturas, como comidas, danças e músicas. Por essa perspectiva as diferenças culturais são essencializadas criam-se o que a autora define como “safaris culturais”, que é o engessamento e a exotização das culturas de grupos sociais historicamente lido como inferiores. Para a autora, enquanto a vertente conservadora suprime as diferenças culturais e propõe a assimilação da cultura dita superior por grupos marginalizados, a vertente liberal celebra superficialmente as diferenças e atua na guetização cultural. Ambos os modos de abordar as relações entre diferentes culturas são sustentados por projetos coloniais, que sócio-historicamente subalternizam grupos sociais dito como não hegemônicos.

Em oposição a essas abordagens, Maher (2007) defende o conceito de interculturalidade como o mais adequado para lidar com as relações entre culturas na escola. A pesquisadora destaca que a promoção do diálogo entre culturas será sempre perpassada por conflitos, negociações e disputas, porém é papel da educação não encobrir as diferenças e preparar as pessoas envolvidas para conviver umas com outras de maneira informada e respeitosa. Nesse sentido, Maher (2007) propõe uma educação do entorno, ou seja, uma prática pedagógica voltada para a interculturalidade, que busca empoderar grupos sociais historicamente marginalizados e promover uma convivência respeitosa entre identidades linguísticas e culturais distintas.

Considerar a recepção escolar de migrantes a partir da noção de educação do entorno contrapõe ideologias linguísticas colonialmente orientadas e exige novas práticas de letramento. Essa premissa demanda relações menos hierárquicas entre diferentes línguas e culturas no espaço da sala de aula, o que configura as práticas de racioletramento como interculturais.

O racioletramento intercultural consiste em práticas de letramento orientadas pela dimensão racial da leitura e da escrita que promovem a reflexão sobre os papéis sociais ocupados por pessoas racializadas e a valorização de culturas não hegemônicas. No âmbito dos processos de recepção de migrantes haitianas(os), as práticas de racioletramento intercultural se materializam mediante a incorporação intencional da língua crioula nos encaminhamentos pedagógicos. Essa abertura das práticas escolares ao repertório em língua crioula de crianças migrantes pode ocorrer tanto nos enunciados de atividades quanto na seleção de textos socialmente relevantes.

Oportunizar práticas escolares que abarquem os repertórios linguísticos de crianças migrantes na educação básica configura-se como estratégia educativa que visa reconhecer a pluralidade linguística como constitutiva do espaço escolar, validar os repertórios culturais de sujeitos migrantes e desestabilizar hierarquias epistêmicas que tradicionalmente marginalizam saberes periféricos no contexto educacional brasileiro.

A inserção da língua crioula haitiana em enunciados e materiais didáticos constitui uma estratégia pedagógica essencial para orientar o processo de aprendizagem e ampliar os repertórios linguísticos em língua portuguesa. Ao contrário da percepção reducionista que associa o uso do crioulo à acomodação de estudantes, conforme expresso pela professora Maria (excerto 5), a mediação pedagógica bilíngue, em suas modalidades oral e escrita, revela-se fundamental para estabelecer uma recepção escolar mais acolhedora.

Além dessa estratégia, trazer textos em crioulo haitiano nas práticas de letramento possibilita uma abordagem intercultural significativa, não apenas o contato com manifestações culturais autênticas, como poemas, receitas culinárias e canções tradicionais do Haiti, mas também ao criar espaços de valorização identitária. Nesse processo, as crianças haitianas assumem o papel de agentes culturais ao compartilhar saberes e tradições com seus pares, o que contribui para a validação de suas identidades e raízes culturais no contexto escolar.

Ademais, a presença do crioulo nas práticas de racioletramento em língua portuguesa fomenta interações translingües, nas quais as crianças negociam significados e constroem conhecimentos de forma colaborativa. Essas dinâmicas permitem que estudantes haitianos ampliem suas competências em português, ao mesmo tempo em que seus colegas brasileiros desenvolvem familiaridade com o crioulo. Tal perspectiva alinha-se aos princípios da Translingüagem Ubuntu (Makalela; Silva, 2023), que preconiza a valorização integral dos repertórios linguísticos dos educandos e a construção de significados a partir de suas interações sociais. Essa prática se constitui como uma estratégia para romper com hierarquizações que marginalizam línguas minoritárias no espaço educacional.

A Translingüagem Ubuntu parte da filosofia humanista que prega a coexistência interdependente (ubuntu - "sou porque nós somos"). A partir dessa premissa, a existência humana se realiza na relação com o outro; da mesma forma, as línguas são entendidas como fenômenos interdependentes, conectados à lógica cultural da convivência humana. Makalela e Silva (2023) destacam que a Translingüagem Ubuntu como estratégia pedagógica dá mais ênfase às ações dos falantes e os sentidos construídos em suas práticas sociais do que às estruturas linguísticas em si. Essa perspectiva rompe fronteiras linguísticas coloniais e valida práticas translingües em sala de aula, ou seja, práticas linguísticas que mobilizam tanto repertório em língua portuguesa quanto em língua crioula para negociar e construir sentidos com seus pares.

A adoção da Translingüagem Ubuntu como política linguística no contexto de recepção escolar de migrantes possibilita a superação da descrição desses estudantes como sujeitos desprovidos de linguagem, conhecimento e disposição para a aprendizagem. Essa prática pode ser desenvolvida com apoio do próprio grupo de estudantes migrantes e suas famílias ao trazerem para o espaço escolar textos orais e escritos de relevância identitária e cultura. Nesse contexto, práticas pedagógicas translingües contribuem para ressignificar o lugar social de estudantes migrantes na escola a partir da ampliação de seus repertórios linguísticos, o fortalecimento de suas subjetividades negras e a desconstrução de hierarquias culturais e linguísticas herdadas do projeto colonial.

Assim, a escola pode assumir o papel de agência de letramento intercultural e ressignificar as experiências educacionais de estudantes migrantes de origem haitiana. A adoção de práticas de racioletramento intercultural, orientadas pelos princípios da Translingüagem Ubuntu, pode oportunizar a expansão de repertórios linguísticos e promover relações menos hierárquicas no espaço escolar.

Diante das reflexões aqui apresentadas, ressalto que as práticas de racioletramento intercultural se constituem como formas de resistência das subjetividades negras na escola. Tais processos desafiam a instituição a se abrir para repertórios linguísticos, culturais, trajetórias migratórias e experiências de aprendizagem de estudantes migrantes, a fim de superar "barreiras" coloniais que atravancam o desenvolvimento escolar de estudantes migrantes no Brasil.

Defendo a adoção de práticas de racioletramento intercultural como um dos caminhos possíveis para construir um diálogo saudável entre culturas e aproximar as comunidades brasileira e haitiana, de modo a ampliar oportunidades de aprendizagem e os repertórios socioculturais das(os) estudantes de ambas as nacionalidades. É uma das formas de a escola romper com noções coloniais de sujeito, língua e cultura, e se comprometer a justiça social e a convivência respeitosa entre diferentes grupos sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristóvão Domingos; SANT'ANA, Vitória Ayala. Violência contra haitianos e a repercussão na mídia brasileira. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 40., 2017, Caxias do Sul. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2017.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AZEVEDO AGUIAR, Gabriela de. “Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 167-188, 2019.

BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. In: SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jacques (org.). **Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies**. Leiden: Brill, 2013. p. 9-32.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, DF, 2020.

CARDOSO, Lara Andréia Sant'Ana. **Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na escola pública do Distrito Federal**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

CAVALCANTI, Marilda. O pós-ápice da migração haitiana no país em notícia recortada em portal de notícias: algumas notas sobre escolhas epistemológicas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 1, 2019.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FANON, Frantz. Racismo e cultura [1956]. In: FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. **Undoing appropriateness**: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, v. 85, n. 2, p. 149-171, 2015.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, especial, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IRVINE, Judith Temkin; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul V. (org.). **Regimes of language**: ideologies, politics and identities. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 34-84.

LABOV, William. **Academic Ignorance and Black Intelligence**. *The Atlantic*, 1972. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95sep/ets/labov.htm>. Acesso em: 12 abr. 2025.

LAGARES, Xoan. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LIBERATO, Débora; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. Crianças bolivianas nas fronteiras da educação brasileira. **Políticas Educativas**, v. 7, n. 2, p. 155-163, 2014.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAKALELA, Leketi; APARECIDO DA SILVA, Kleber. Translanguaging Ubuntu: uma proposta decolonial para o multilinguismo no sul global. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 26, n. 1, p. 84-97, 2023.

MELO, Glenda Cristina Valim de; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Teorias queer e raça. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da et al. **Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 94-100.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MIYAHIRA, Elbio. **Cultura e socialização de bolivianos em duas escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo**. 2022. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; DA SILVA, Maria Lucia (org.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

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

NOGUEIRA, David Juglierme Alves. **Exclusão-inclusão de migrantes bolivianos em contextos educacionais**. 2022. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022.

PINTO, Joana Plaza; DIAS, Ana Luiza Krüger. Barreiras ou pontos de inspeção? Ideologias linguísticas sobre migração e o modelo de comunicação moderno-colonial. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, e53275, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53275.pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

PIRES-SANTOS, Maria Elena et al. "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, especial, p. 35-65, 2015.

ROSA, Jonathan. **Looking like a language, sounding like a race**. Oxford: Oxford Studies in Anthropology of Language, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RODRIGUES, Caroline Vieira. **Racioletramento nos processos de escolarização de crianças haitianas na educação básica: entre práticas de inferiorização e interculturalidade**. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SALGADO, Daniel. Panorama atual da imigração boliviana. **O estrangeiro**, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2IDvDng>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEIXEIRA, Silvia Katherine Pacheco. **Haitianos em Manaus: pertencimento e processos de sociabilidade a partir da escola municipal Professor Waldir Garcia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

A AUTORA

Caroline Vieira Rodrigues

Doutora em Linguística (2023) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e mestra em Letras (2019) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pedagoga e professora na rede municipal de educação em Pinhais/PR. Foi revisora e produtora de material didático de língua inglesa de ensino fundamental para mídias impressas (Grupo Expoente/2018-2019), também de material didático para ensino de português como língua de acolhimento (2021, 2023). E-mail: vrodriques.ca@gmail.com

Educação linguística no (sul do) Sul Global: percurso praxiológico de uma experiência situada de formação de docentes indígenas

Linguistic education in the (Southern) Global South: a praxeological journey of a situated experience in Indigenous teacher training

Educación lingüística en el (sur del) Sur Global: recorrido praxiológico de una experiencia situada de formación de docentes indígenas

RESUMO

Neste artigo, apresento o percurso praxiológico de uma experiência de formação docente indígena no curso de Educação Intercultural da UFG, no campo da educação linguística intercultural. Busco demonstrar, a partir desta experiência, como docentes indígenas se apropriam não só das práticas comunicativas em língua portuguesa, como, neste processo, instituem regimes metadiscursivos insurgentes, que subvertem estruturas geradas pelo colonialismo, indexicalizando a língua portuguesa como arma para defesa de direitos. Neste enquadre, argumento que tais experiências e reflexões podem contribuir com perspectivas do Sul para a Linguística Aplicada, ao trazer para o centro de suas teorizações e práticas vivências e lutas dos povos originários.

Palavras-chave: educação linguística intercultural; povos indígenas; português como arma; perspectivas do Sul; linguística aplicada.



Recebido em: 8 de abril de 2025
Aceito em: 23 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58059

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

André Marques do Nascimento

andremarques@ufg.br

<https://orcid.org/0000-0001-8297-3989>

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia,
Goiás, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

In this work, I present the praxeological path of an Indigenous teacher training experience within the Intercultural Education program at UFG, in the field of intercultural linguistic education. I aim to demonstrate, through this experience, how Indigenous educators appropriate not only communicative practices in Portuguese language but also establish insurgent metadiscursive regimes in the process, which subvert structures produced by colonialism by indexicalizing the Portuguese language as a weapon for the defense of rights. Within this framework, I argue that such experiences and reflections can contribute to Southern perspectives in Applied Linguistics by placing the lived experiences and struggles of Indigenous peoples at the core of its theories and practices.

Keywords: intercultural linguistic education; Indigenous peoples; Portuguese as a weapon; Southern perspectives; applied linguistics.

RESUMEN

En este artículo, presento el recorrido praxiológico de una experiencia de formación docente indígena en el curso de Educación Intercultural de la UFG, en el campo de la educación lingüística intercultural. Busco demostrar, a partir de esta experiencia, cómo los docentes indígenas se apropian no solo de las prácticas comunicativas en lengua portuguesa, sino que, en este proceso, instituyen regímenes metadiscursivos insurgentes que subvierten estructuras generadas por el colonialismo, indexicalizando el portugués como un arma para la defensa de derechos. En este marco, argumento que tales experiencias y reflexiones pueden contribuir con perspectivas del Sur para la Lingüística Aplicada, al situar en el centro de sus teorizaciones y prácticas las vivencias y luchas de los pueblos originarios.

Palabras clave: educación lingüística intercultural; pueblos indígenas; portugués como arma; perspectivas del Sur; lingüística aplicada.

Como citar:

NASCIMENTO, André Marques do. Educação linguística no (sul do) Sul Global: percurso praxiológico de uma experiência situada de formação de docentes indígenas. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 140-161, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUÇÃO

Em setembro de 2024, Yamaluí Kuikuro Mehinaku, contador de história, cantor ritual e tradutor alto-xingvano, lançou a obra bilíngue “*Aki oto: api akinhagü*”, em português, “*Dono das palavras: a história do meu avô*”. Resultado de ampla pesquisa biográfica, o livro narra a história de vida de seu avô, Nahü Kuikuro, grande liderança e figura fundamental na mediação das relações dos povos xingvanos com o Estado brasileiro, especialmente, a partir dos anos de 1940. Em minha compreensão, o livro de Yamaluí vai muito além da inequívoca necessidade de colocar em relevo a invisibilizada trajetória entre mundos de seu avô, uma vez que se torna, também, o registro, desde uma perspectiva ainda mais invisibilizada, da própria história do território que passou a ser chamado de Brasil. Como muito enfatizado na narrativa de Yamaluí, a importância fundamental de seu avô nessas relações interculturais se deve, entre outras razões, ao fato de ele ter sido um dos primeiros indivíduos a aprender a língua portuguesa, tornando-se mediador de confiança do seu povo e de outros povos indígenas da região, o que lhe rendeu a denominação de *aki oto*, o dono das palavras.

Numa das situações mais dramáticas narradas em seu livro, Yamaluí Kuikuro reconstrói uma reunião em que as principais lideranças xingvanas se juntaram para discutir e protestar contra as investidas do estado do Mato Grosso frente à possibilidade de criação do Parque Indígena do Xingu, encabeçada pelos irmãos Villas-Bôas, no início dos anos de 1960. Naquele momento, o governo do estado implantou às pressas um programa de loteamento de terras para que fossem vendidas a particulares, visando diminuir os limites territoriais do que seria o Parque (Mehinaku, 2024, p. 212). Dada a gravidade da situação, na reunião estavam presentes grandes líderes originários, como os Caciques Aritana Yawalapiti, Raoni Metuktire, Afukaka Kuikuro e Tabata Kuikuro. Nahü Kuikuro estava nesta reunião e, além de traduzir as falas de chefes indígenas, proferiu um contundente discurso, em língua portuguesa, por meio do qual expressou sua rejeição radical à proximidade dos “civilizados”, temendo a destruição dos territórios e das culturas originárias, destacando com veemência a importância da terra para sua sobrevivência. Em suas palavras, “se acabar a terra, nós vamos morrer de fome, nós não vamos mais fazer festa. Precisamos do rio para procurarmos nosso alimento. Sem peixe, nós não vamos mais sobreviver. Não podemos viver sem a floresta” (Mehinaku, 2024, p. 168). Ainda neste contexto de luta pelo território, Yamaluí relata outra importante fala de seu avô, direcionada aos jovens de seu povo: “Não se entreguem para os caraíbas. Vocês têm que seguir a nossa luta. A cabeça de vocês tem que ser uma só. *Daqui pra frente, vocês vão lutar com documento*. Eu lutei sem documento, nós lutamos. Meus netos, vocês têm que ficar fortes para enfrentar os caraíbas” (Mehinaku, 2024, p. 170, destaque meu).

A leitura do livro de Yamaluí Mehinaku remeteu-me, imediatamente a um vídeo que eu havia recebido, via *Whatsapp*, em julho de 2024, e que, ao que tudo indica, é o registro audiovisual de um breve momento daquela reunião. Nas curtas sequências do vídeo, de menos de três minutos, aparecem trechos das falas do Cacique Aritana Yawalapiti e do Cacique Raoni Metuktire dirigidas

a não indígenas presentes. Em língua portuguesa, o Cacique Aritana ressaltava a importância da demarcação da terra para os povos do Alto e do Baixo Xingu. Segundo ele, demarcar a terra seria melhor para todos, uma vez que ele não queria que seu povo perdesse sua forma de vida. Em seu discurso exaltado, também com recursos da língua portuguesa, o Cacique Raoni asseverou que os fazendeiros queriam roubar as terras indígenas, que já haviam sido cortadas para fazer estrada, o que o deixou muito triste. Em tom de preocupação, se perguntava onde iriam caçar para comer, quando toda a mata fosse derrubada. Para o Cacique, não seria mais possível esperar para impedir isso. Em um rápido movimento da câmera, é possível ver Nahū Kuikuro na reunião. Possivelmente, seu discurso reconstituído por seu neto no livro foi proferido nesta mesma ocasião.

Este vídeo me havia sido enviado por Kuyakuyali Waurá, professor do povo Wauja¹. Junto com o vídeo, como uma legenda, Kuyakuyali escreveu o seguinte: “Língua portuguesa é uma arma para nós”, como apresentado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Mensagem de *whatsapp*



Fonte: Arquivo pessoal.

Houve um contexto para que Kuya me enviasse o vídeo. Naquela semana, havíamos trabalhado, juntamente com sua turma, alternativas epistemológicas e pedagógicas para o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas, no âmbito do curso de licenciatura em Educação Intercultural, da Universidade Federal de Goiás, no componente curricular Tema Contextual: Português como 1ª e 2ª língua, por mim ministrado. Ao me mostrar e logo depois me enviar o vídeo, Kuya estabelecia uma conexão entre o contexto sócio-histórico e político de produção do vídeo com o que havíamos construído coletivamente na sala de aula, já na escala do tempo presente, o que, de muitas formas, atendia ao chamado de Nahū Kuikuro, décadas antes, para “lutar com documentos”.

¹ A divulgação do *print* da conversa, bem como do nome do estudante, foi previamente autorizada por ele. Da mesma forma, no que se segue, o uso de excertos de textos e nomes dos/as estudantes foi previamente consentido, antes de seu registro, ainda em sala de aula.

Neste sentido, o movimento que faço de conectar as trajetórias dos artefatos textuais aqui entextualizados – as citações do livro de Yamalú Mehinaku, o pedaço de vídeo que Kuyakuyali Waurá me enviou, juntamente com aquela legenda – é interessado. Em minha compreensão, essas trajetórias evidenciam um sentido de língua portuguesa para os povos originários como uma instância de “irrupção de passados não digeridos e indigeríveis” (Cusicanqui, 2018, p. 17), que nos possibilita pensar o “aqui-agora como um estrato de temporalidade marcado pelo fato colonial” (p. 20). Assim, permitem que percebamos como a língua portuguesa se torna um elo entre tempos históricos cuja continuidade, em larga duração, é constituída pelas lutas indígenas, indexicalizadas, de forma menos ou mais explícita, em “lutar com documentos”, no discurso de Nahū Kuikuro, e “é uma arma para nós”, na legenda de Kuyakyuali Waurá. Nesta continuidade, é possível perceber que o português, outrora imposto como língua de colonização, foi ressignificado e transformado em instrumento estratégico de resistência.

A partir da perspectiva parcial e situada de um professor não indígena de língua portuguesa para docentes indígenas, é a partir desse sentido de língua que busco aqui tecer reflexões sobre a práxis construída no diálogo com docentes/intelectuais indígenas de diferentes povos, na universidade. Nesta reconstituição praxiológica, busco contribuir com perspectivas do Sul para os estudos da linguagem, mais precisamente para o campo da educação linguística, em duas direções. Na primeira delas, argumentando que tal perspectiva deve, necessariamente, trazer para o centro de suas políticas, teorizações e práticas, as experiências vivenciadas pelas populações que sofrem de forma mais drástica e violenta os efeitos pretéritos e contemporâneos do colonialismo. Neste primeiro movimento epistemológico, portanto político, é preciso, ainda, reconhecer a importância das lutas e das diferentes formas de agência, resistência e insurgência dessas populações às diferentes manifestações da colonialidade, assumindo, em outras palavras, que os espaços de lutas são legítimos espaços epistêmicos.

Na segunda direção, busco argumentar que, se considerarmos as experiências vivenciadas pelas populações originárias como enquadre epistemológico, teremos de reconhecer, para além de ontologias originárias de linguagem, instâncias de apropriação e subversão de concepções legitimadas, inclusive das originadas desde perspectivas mais críticas do campo. Como exemplo mais ilustrativo advindo das experiências aqui apresentadas, problematizo a própria categoria “língua”, que tem sido historicizada e questionada em revisões epistemológicas críticas, como construtos da razão e de regimes metadiscursivos coloniais/nacionalistas. Mesmo reconhecendo a absoluta pertinência dessa revisão crítica, argumento que uma perspectiva do Sul deve se atentar, também, para as diferentes formas de recodificação desses construtos modernos, como parte das lutas dos povos originários por suas próprias existências.

Início este percurso reflexivo estabelecendo meu posicionamento sobre o que compreendo como Sul Global e sobre o que considero importante para o campo da educação linguística, desde meu *lócus* de enunciação.

1. LINGUÍSTICA APLICADA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO SUL GLOBAL

Nesta seção, busco estabelecer um diálogo pontual com autores/as que têm buscado expandir as compreensões sobre a ideia de Sul Global a partir da perspectiva dos estudos da linguagem. Não é minha intenção, portanto, fazer uma revisão detalhada do conceito, mas trazer para minhas reflexões o que mais diretamente diz respeito ao meu campo de atuação, e, ao mesmo tempo, contribuir com a expansão dessas perspectivas, desde meu lugar epistêmico.

Em obra referencial sobre o tema, Pennycook e Makoni (2020) buscam delinear inovações e desafios para a Linguística Aplicada desde o Sul Global, definindo-o não apenas como uma referência geográfica, mas como uma perspectiva que tem como centro as populações, suas ideias, seus conhecimentos, línguas, culturas e corpos subjugados e excluídos da grande narrativa da Modernidade e que vivenciam os efeitos mais drásticos da exclusão e da usurpação de direitos (Pennycook; Makoni, 2020). Para os autores, a ideia de Sul Global se funda, então, em mais do que um conjunto de desigualdades geopolíticas, englobando dimensões estruturantes como colonialismo, raça, classe e gênero, posição coadunada por Antia e Makoni (2023, p. 1), para quem o “Sul Global se diferencia do Norte Global mais com base na experiência do colonialismo, racismo e patriarcalismo interseccional do que em termos geográficos”.

Pennycook e Makoni destacam como as desigualdades entre Norte e Sul Global se refletem não apenas em desigualdades materiais, como, também, epistêmicas. A partir deste reconhecimento, uma teoria ou epistemologia do Sul precisaria se fundar não só na análise crítica das desigualdades globais, mas em compreensões alternativas do mundo, que se afastem das críticas eurocêntricas ao eurocentrismo e que viabilizem a emergência e a legitimação de outros tipos de conhecimento e outros tipos de vozes. Esta luta epistemológica se torna central para as teorias do Sul e, como enfatizam Deumert e Makoni (2023, p. 5), dimensão fundamental na busca por justiça epistêmica.

Ao pensarem especificamente sobre a Linguística Aplicada, Pennycook e Makoni propõem que as questões levantadas, numa perspectiva do Sul, devem abordar “não apenas seu passado colonial e localização contemporânea em tempos neoliberais, como também princípios fundamentais sobre língua, conhecimento e educação” (Pennycook; Makoni, 2020, p. 3). Para isso, compreendem que o campo precisa se engajar de forma mais profunda em questões como usurpações de direitos e desigualdades globais, bem como com a consequente “exclusão de estudiosos/as e contextos de muitas partes do mundo, com a necessidade de rejeitar reivindicações de universalismo e para buscar um conjunto mais amplo de ideias e formas de conhecimento” (Pennycook, Makoni, 2020, p. 8).

Não se trata, como advertem os autores, meramente de incluir pesquisas sobre povos e locais do Sul e/ou produzidas por estudiosos/as do Sul, mas de “explorar os efeitos do Sul na teoria e na prática da Linguística Aplicada” (Pennycook; Makoni, 2020, p. 34). A Linguística Aplicada

necessita, assim, de se engajar com formas de conhecer daqueles/as marginalizados/as e excluídos/as, para que abra possibilidades de um repertório epistemológico expandido (Pennycook, Makoni, 2020, p.35-36). Uma das alternativas para esta expansão seria a abertura do campo para repertórios de emancipação social fundados em diferentes cosmovisões indígenas (Pennycook; Makoni, 2020, p. 108), reconhecendo que “um dos domínios com os quais a Teoria do Sul se intersecciona é a política indígena” (Pennycook; Makoni, 2020, p. 36). Aprofundando ainda mais esta relação entre perspectivas do Sul para os estudos da linguagem e as experiências dos povos indígenas, Severo e Makoni (2023, p. 109) advogam por uma perspectiva radicalmente contextualizada de língua, “para a qual a condição de produção está encaixada nas vidas dos povos indígenas. Disso se segue que qualquer conceito de diversidade linguística deve ser capaz de problematizar relações de poder e assimetria estrutural”.

Além desta correlação entre as perspectivas do Sul para os estudos da linguagem e as políticas, experiências e vivências dos povos indígenas, interessam diretamente às minhas reflexões, nas proposições para o campo, o reconhecimento das variadas formas de lutas políticas, sociais e culturais como *loci* epistêmicos, uma vez que, as “Epistemologias do Sul [...] incluem as muitas formas de conhecimento nascido em muitos tipos de luta” (Pennycook, Makoni, 2020, p. 122). Pennycook e Makoni adotam um sentido amplo de luta, reconhecendo que “é essa perspectiva sobre luta que geralmente falta, mesmo no trabalho da Linguística Aplicada crítica que busca abordar questões que focam a discriminação e promovem justiça social” (Pennycook, Makoni, 2020, p. 120). Tal perspectiva é corroborada por Antia e Makoni, para quem a “lente da luta dá atenção e valida a diversidade de expertise ou conhecimentos gerados durante a luta: indígenas, artísticos, camponeses e feministas. Conhecimentos nascidos durante a luta não são anticiência mas, ao contrário, complementam a ciência” (Antia, Makoni, 2023, p. 3).

Considerando que “central para qualquer empreendimento de linguística aplicada são questões de educação linguística” (Pennycook, Makoni, 2020, p. 10), busco, no que se segue, apresentar e refletir sobre o percurso praxiológico de educação linguística intercultural desenvolvido com docentes indígenas em formação superior, fundamentado nas duas dimensões básicas destacadas: o reconhecimento das experiências e perspectivas indígenas como centro propulsor da práxis e, de forma mais específica, o reconhecimento das suas lutas históricas como geradoras de alternativas epistemológicas e pedagógicas para a educação linguística .

2. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL FUNDADA NAS LUTAS INDÍGENAS

Os índices “lutar com documentos” e “arma para nós” entextualizados na introdução são muito importantes. Primeiro, porque revelam uma percepção indígena sobre as relações interculturais com o mundo não indígena, mostrando como a ideia de luta se constitui como um dos traços mais marcantes dessas relações no presente como continuidade de um passado colonial e,

segundo, porque performam uma concepção de língua portuguesa que emerge da luta e que se impõe como um *regime metadiscursivo contra-colonial* que sinaliza caminhos para a educação linguística intercultural. Esta concepção se tornou central na experiência aqui apresentada.

O curso de Educação Intercultural da UFG teve início em 2007, com os objetivos principais centrados na formação superior de docentes indígenas, a partir de um paradigma emancipatório crítico, que coloca no centro de sua proposta, línguas, epistemologias e cosmovisões originárias, bem como demandas e projetos de futuro de seus povos. Desde seu início, tem atendido, em diferentes momentos, sete Territórios Etnoeducacionais, localizados nos estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Tocantins e parte de Minas Gerais, onde estão situados os cerca de 30 povos indígenas que hoje estão representados no curso.

O curso tem duração de cinco anos, sendo os dois anos iniciais dedicados à formação numa Matriz Básica, a qual se organiza em torno de “estudos sobre os princípios pedagógicos da educação intercultural e transdisciplinar que fundamentam todo o processo formativo dos/as estudantes; bem como os conhecimentos básicos que constituem os diferentes campos do saber” (UFG, 2023, p. 56). A partir do terceiro ano, os/as licenciandos/as indígenas optam por uma das três habilitações oferecidas, sendo elas Ciências da Cultura, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências da Linguagem.

A habilitação nas Ciências da Linguagem se dedica a uma abordagem epistemológica e pedagógica voltada para a valorização das línguas e culturas indígenas, promovendo estudos que embasem a educação escolar conforme a realidade sociolinguística de cada comunidade. Suas principais diretrizes incluem o fortalecimento das práticas orais originárias, a compreensão e problematização constante da relação entre língua e identidade, a análise crítica das essencializações culturais, a reflexão sobre os impactos da escrita e a promoção de práticas de letramento socialmente situadas. Além disso, busca ampliar formas contemporâneas de comunicação indígena, tanto dentro das comunidades quanto em contextos interculturais. Assim, a habilitação nessa área possibilita o aprofundamento dos conhecimentos em educação intercultural, políticas linguísticas e documentação de línguas, contribuindo para o planejamento e defesa de direitos linguísticos, situados em direitos coletivos mais amplos (UFG, 2023).

O componente curricular *Tema Contextual: Português como 1ª e 2ª língua*, contexto mais direto das reflexões aqui apresentadas, constitui a matriz das Ciências da Linguagem e prevê, em sua ementa, a abordagem de “concepções de linguagem e de práticas de ensino de língua portuguesa, conforme a realidade sociolinguística das comunidades” (UFG, 2023, p. 149). Muito embora eu já tenha ministrado este componente curricular para inúmeras outras turmas ao longo das quase duas décadas de atuação no curso, abordo aqui a experiência mais recente, desenvolvida em julho de 2024, com a turma ingressa em 2022, da qual fez parte Kuyakuyali Waurá, uma vez que neste trabalho foi possível expandir as implicações epistemológicas e pedagógicas da

concepção de língua portuguesa como arma que acredito poderem contribuir com perspectivas do Sul para a Linguística Aplicada e para a educação linguística.

Levando adiante meu posicionamento de que o diálogo interepistêmico deve ser condição inequívoca para a educação linguística intercultural, uma vez que possibilita a contextualização da práxis docente no dinamismo das experiências de vida dos/as estudantes e de seus povos (Nascimento, 2022), para o trabalho com este tema contextual houve um planejamento mínimo, materializado apenas na delimitação de objetivos e questões gerais, que pudessem suscitar o engajamento participativo dos estudantes, inclusive no direcionamento sobre *o que* e *como* iríamos trabalhar. Neste sentido, foram estabelecidos, em linhas gerais, os objetivos de i) aprofundar e sistematizar reflexões teóricas e práticas concernentes aos processos de ensino-aprendizagem de práticas comunicativas em língua portuguesa nas escolas indígenas, sob perspectiva intercultural, transdisciplinar e contextualizada nas realidades sociolinguísticas das comunidades indígenas e ii) elaborar coletivamente quadros de referência para o ensino contextualizado de língua portuguesa nas escolas indígenas.

Apresentados a ementa e os objetivos gerais, iniciamos o trabalho com uma roda de conversa, a partir da questão “*Qual o sentido de ‘língua portuguesa’ para seu povo?*”, visando à sistematização das concepções, percepções e ideologias dos/as docentes indígenas. Este exercício dialógico inicial foi pensado não apenas para suscitar e organizar discursos e reflexões metalinguísticos, importantes para a formação docente para o ensino de línguas, como também para formar uma base epistemológica a partir da qual continuaríamos o trabalho. Mas, mais do que isso, visou colocar em prática a ideia de que “a quem devemos ouvir e porque devemos ouvir são questões políticas sobre o que está sendo dito, em interesse de quem e em que fundamentos” (Pennycook; Makoni, 2020, p. 15), tendo em vista que “nossas assunções ontológicas e epistemológicas sobre língua podem alimentar um tipo particular de política” (p. 130). Ouvir docentes indígenas sobre o sentido que dão à língua portuguesa assumiu, assim, uma dimensão não apenas epistemológica, como também política, tanto no sentido de descentralizar o conhecimento sobre linguagem a partir de suas perspectivas, como no sentido de situar o ensino dessa língua na realidade vivenciada por seus povos.

A partir da participação, inicialmente oral, dos/as estudantes, foi possível organizar uma primeira síntese conceptual sobre suas concepções de “língua portuguesa”. À medida que as contribuições iam sendo explicitadas, meu papel foi o de organizar e sintetizar suas ideias iniciais no quadro. Nesta síntese inicial, já foi possível perceber que o sentido dado ao português relaciona-se, principalmente, com suas *funções sociais* nas relações interculturais com o mundo não indígena, sintetizadas, ainda de forma ampla, na ideia de *comunicação intercultural*, cujas práticas comunicativas exemplificadas pela turma estariam relacionadas ao acesso a *serviços* públicos, como a *saúde*; à mediação de *relações financeiras e econômicas*; e à *tradução da fala de lideranças* em situações de interação pública. Ainda dentro do espectro da comunicação intercultural, mas já

acrescentando uma outra camada de sentido, a turma destacou como a língua portuguesa é importante para a *formação de lideranças originárias*, para o *conhecimento das leis* e para *ocupar lugares políticos*, o que revela uma dimensão das lutas de seus povos por autonomia, autorrepresentação e autogestão de suas existências e seus interesses coletivos, num território em que, historicamente, precisam lutar cotidianamente por seus direitos.

Essa dimensão da luta emerge de forma mais saliente e explícita na percepção compartilhada por toda a turma de que a língua portuguesa é uma *arma de defesa* para os povos originários, necessária para *ajudar a comunidade* e para mediar suas *manifestações públicas*. Por outro lado, alguns/as estudantes apresentaram suas percepções de que a língua portuguesa é uma *ameaça às culturas originárias*, pois provoca *impactos no uso das línguas indígenas*, uma vez que é a língua que intermedia relações interculturais com a sociedade não indígena e que normalmente acompanha mudanças socioculturais mais amplas delas advindas.

Deste primeiro momento de reflexão coletiva, é interessante perceber como as ideias de língua portuguesa compartilhadas pela turma emergem de duas dimensões distintas, a da *ameaça* e a da *defesa*. Em minha compreensão, esses signos, aparentemente paradoxais, indexicalizam a própria história das relações entre indígenas e não indígenas neste território. Nesta direção, a teorização de Cusicanqui (2018) ajuda a compreender o presente como uma superfície sintagmática complexa e heterogênea, impregnada pelas marcas do passado, enfatizando a continuidade histórica das estruturas coloniais. A autora propõe a noção de *ch'ixi* para descrever precisamente essa coexistência de elementos contraditórios na vida contemporânea em territórios e corpos que vivenciaram a colonização, como a persistência de lógicas coloniais justapostas, apropriadas, enfrentadas e/ou subvertidas pelas experiências dos povos originários, exigindo destes estratégias de resistência e reexistência ancoradas na memória histórica e em práticas ancestrais. A partir do diálogo com docentes indígenas, compreendo que é neste espaço de enfrentamento e subversão que a língua portuguesa é apropriada e transformada em arma para resistência. Como muito bem sintetizam Oliveira e Pinto (2011, p. 323), “as práticas discursivas do colonizador adotadas pelas sociedades indígenas passam por um contínuo de imposição, necessidade, apropriação e resistência”. Esse sentido situado no polo da resistência se tornou mais saliente na sala de aula, quando propus que fizemos um outro movimento pedagógico, para selecionar coletivamente um dos sentidos apresentados para maior aprofundamento. Em unanimidade, a turma escolheu o sentido de “arma de defesa” para orientar a continuidade de nosso trabalho.

Essa unanimidade, em minha compreensão, também é muito significativa, uma vez que ideia de “luta”, para a qual a língua portuguesa se constitui como “arma de defesa” não é nova, seja numa escala espaço-temporal mais ampla e de longa duração, seja na superfície sintagmática do presente. Em Nascimento (2022), eu já havia abordado como a concepção da língua portuguesa como “arma” e a ideia de “luta” podem se tornar elementos centrais na construção de um regime epistemológico próprio, necessário para pensar a educação linguística intercultural a partir de uma

perspectiva contra-colonial. Ao situar os discursos metalinguísticos dos/as estudantes indígenas numa escala mais ampla, relacionei-os a outros discursos de lideranças indígenas, permeados por referências à “guerra” com o mundo não indígena, o que, em minha compreensão, revela uma vivência marcada por enfrentamentos contínuos, num contexto de conflito constante, que remete ao início da invasão deste território e à emergência da modernidade/colonialidade. Como enfatiza Maldonado-Torres (2019), a própria lógica da modernidade/colonialidade é estruturada como um paradigma de guerra, que legitima a violência como condição para o avanço da “civilização ocidental”. Gersen Baniwa (2019) reforça essa percepção ao mostrar como os povos indígenas, desde então, seguem sendo violentados em seus territórios por meio de perseguições, massacres e criminalizações, justificadas pelo discurso desenvolvimentista que ainda os enxerga como obstáculos ao progresso.

Este paradigma de guerra é um dos efeitos gerados pela matriz colonial de poder, isto é, um modelo de dominação baseado na classificação das populações por raça e gênero, no controle do trabalho, da subjetividade, da autoridade e do conhecimento, sendo constitutiva da modernidade e do capitalismo (Walsh, 2023, p. 6). Walsh, na mesma linha de reflexão de Cusicanqui, destaca que essa matriz não diz respeito ao passado, mas continua ativa e se reconfigurando constantemente para manter o controle sobre corpos, territórios, saberes e modos de vida, por meio de múltiplas formas de violência. Para a autora, tais estratégias fazem parte de um projeto de “des-existência”, que visa negar a humanidade e os modos de vida de populações originárias e diaspóricas (Walsh, 2023, p. 21). Neste projeto de “de-existência”, a noção de expropriação, conforme desenvolvida por Walsh, refere-se à contínua usurpação de territórios, corpos e modos de vida. Tais práticas se manifestam, por exemplo, na intensificação da violência territorial, na negação de direitos coletivos e na imposição de modelos econômicos e jurídicos que desconsideram as cosmovisões originárias. Segundo a autora, “a expropriação é a condição material e ontológica de ser negado o território, a memória, o pertencimento e a existência relacional” (Walsh, 2023, p. 25). Essa condição se traduz em impactos profundos sobre os povos indígenas, como o apagamento de suas histórias, a destruição de seus vínculos com a Terra e a deslegitimação de seus sistemas de saber.

No Brasil atual, a estratégia atualizada de expropriação pode ser facilmente reconhecida na promulgação da Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023, não por acaso chamada pelos movimentos indígenas de lei do genocídio (APIB, 2023), que regulamenta o artigo 231 da Constituição Federal. Em um de seus pontos mais drásticos, a lei estabelece que apenas as terras ocupadas por comunidades indígenas na data da promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988, podem ser reconhecidas como tradicionalmente ocupadas, impondo um marco temporal para direitos originários ao território. Essa medida desconsidera, por exemplo, remoções forçadas ocorridas antes dessa data e contraria a decisão do Supremo Tribunal Federal, que declarou a tese do marco temporal inconstitucional, em setembro de 2023. A escalada de estratégias de expropriação segue com a Câmara de Conciliação, instituída pelo ministro do Supremo Tribunal

Federal, Gilmar Mendes, com o objetivo de debater pontos polêmicos da lei. A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) se retirou do processo, em agosto de 2024, alegando que a condução dos trabalhos desrespeitava seus direitos e que a proposta de Mendes fragilizava o direito à consulta prévia, criminalizava retomadas e alterava profundamente o procedimento de demarcação. A Apib e outras organizações indígenas têm considerado a Câmara de Conciliação o maior ataque institucional aos direitos indígenas desde a promulgação da Constituição de 1988 (Apib, 2025).

Esta interpretação mais aprofundada das lutas indígenas é aqui importante, pois permite a compreensão da iterabilidade da ideia de português como arma por mais esta turma de docentes indígenas, que confirma que os signos “arma de defesa” e “luta”, longe de serem apenas metáforas, operam como índices de uma realidade vivida, marcada pela violência estrutural e pela necessidade constante de resistência. Tais índices, nos discursos metalinguísticos dos/as docentes indígenas, evidencia o que tenho compreendido como um regime metadiscursivo insurgente, que subverte e reconfigura a língua portuguesa como um regime colonial, historicamente associado à exclusão e subalternização de seus povos. Partindo desta ideia, a atividade seguinte foi sistematizar reflexões sobre “*para que e como usar a língua portuguesa como arma para a defesa dos povos indígenas no Brasil*”, visando já a uma direção pedagógica da concepção epistemológica do português como arma. Mais uma vez, iniciamos esta reflexão de forma oral e, em seguida, cada estudante apresentou para a turma uma síntese individual, com apoio de pequenos cartazes escritos.

Em síntese, as reflexões apresentadas destacaram como a língua portuguesa é ou pode ser utilizada pelos povos indígenas como uma arma de defesa de seus direitos e territórios, possibilitando a *produção de documentos, cartas, projetos e propostas de leis direcionadas a autoridades em diferentes níveis do poder público*. Seu domínio fortalece a luta política e cultural, ao permitir o *enfrentamento do preconceito e da discriminação, a valorização das histórias de resistência e a ocupação de espaços de decisão*. Funciona, ainda, como instrumento de *mediação intercultural*, essencial na *comunicação com não indígenas, na tradução da fala das lideranças e na atuação em áreas como saúde, educação e serviços públicos*. No cotidiano, o português se torna uma ferramenta de *empoderamento individual e coletivo*, ao facilitar o *acesso ao conhecimento escrito, ao uso de tecnologias digitais, e à organização da vida comunitária* em suas relações interculturais. Comparada pela turma a um novo tipo de arco e flecha, a língua portuguesa é apropriada como recurso estratégico de luta e sobrevivência, reafirmando sua importância na resistência e autonomia de seus povos e comunidades.

Depois da apresentação oral, solicitei que cada estudante aprofundasse um pouco mais suas reflexões, por meio da produção de um texto escrito, dada a importância dessa base para o percurso praxiológico que continuaríamos a construir. Destes textos, destacam-se as percepções de que o domínio do português representa uma forma de “resistência para nossa existência”, como sintetiza Yabaiwa Juruna, possibilitando o acesso a espaços institucionais e políticos, nos quais se

decide sobre seus territórios, culturas e modos de vida. A língua portuguesa é compreendida como uma ferramenta de enfrentamento das violências e da marginalização, sendo associada ao combate à ignorância e à imposição de leis que desconsideram a realidade dos povos originários. Como afirma Kuyakuyali Waura, “a língua portuguesa é uma arma para os povos indígenas se defender de seus adversários”, sendo utilizada inclusive para denunciar ameaças, como a mais recente e mais grave da lei do Marco Temporal. Essa apropriação consciente da língua portuguesa é vista não como assimilação, mas como estratégia de fortalecimento e autonomia diante do sistema jurídico e político hegemônico. As reflexões escritas mostram, de forma geral, como a língua portuguesa é usada como arma de defesa, especialmente em *contextos institucionais, educativos, políticos e midiáticos*. Ela é essencial, por exemplo, no “diálogo com autoridades”, como destaca Arawu Rique Kamayurá, nas reuniões e nas assembleias, onde os indígenas precisam se expressar publicamente. Além disso, tem papel central nas manifestações e nos encontros interétnicos, servindo de ponte entre diferentes povos indígenas, na formação de alianças e coalisões, e entre estes e os não indígenas. O português também é mobilizado no *campo jurídico e legal*, permitindo a elaboração de documentos e a interpretação de leis que muitas vezes são redigidas com linguagem técnica. Como aponta Sarirua Yawalapiti, o domínio da língua evita que os indígenas “caiam nas conversas” de políticos oportunistas e possibilita sua atuação consciente em espaços de decisão.

Dentre as principais práticas comunicativas e gêneros textuais mencionados pelos docentes indígenas como formas de uso da língua portuguesa como arma, destacam-se a escrita e leitura de *documentos oficiais, como ofícios, cartas, reivindicações e projetos*. Chana Juruna, por exemplo, menciona que a língua é usada “para fazer documentos, fazer cartas... elaboração de ofícios para presidentes da república”. Além disso, é recorrente o uso da oralidade formal, como o *discurso público* em reuniões, assembleias e eventos fora da aldeia, momentos em que é necessário “aprender falar com português na oralidade”, como destaca Sarirua Yawalapiti. A *tradução da fala das lideranças* para o português também aparece como prática fundamental, especialmente em contextos interétnicos e institucionais. O uso da língua portuguesa em *ambientes educacionais* é igualmente destacado como espaço de fortalecimento cultural e político, em que a escrita se torna “mais importante... para defender o nosso direito na Constituição brasileira”, como lembra Juliana Pahic Krahô. A *mediação com ferramentas digitais*, como celulares e computadores, também aparece como uma extensão contemporânea dessa prática comunicativa estratégica, conectando os povos indígenas às dinâmicas do mundo globalizado.

Depois deste aprofundamento, desenvolvemos coletivamente uma reflexão sobre a função social da escola indígena, sobre políticas linguísticas e o que seria educação linguística, buscando relacionar essas reflexões com a ideia de “português como arma de defesa”. Para essas reflexões, apresentei uma definição de educação linguística intercultural com engajamento decolonial que vem sendo construída juntamente com docentes e intelectuais indígenas, de modo a suscitar seu

aprofundamento e ampliação. Nesta concepção, a educação linguística intercultural com engajamento decolonial pode ser entendida como um conjunto de práticas que amplia as formas de comunicação das pessoas, com base em suas vivências, promovendo uma atuação crítica e autônoma nas interações reais. Ao incorporar a dimensão intercultural, ela também problematiza as relações entre diferentes culturas, destacando os conflitos e diálogos atravessados por desigualdades de poder (como raça, gênero, classe, língua, entre outras). Com um compromisso decolonial, essa abordagem se alinha às lutas contra a opressão, promovendo o uso consciente e estratégico da linguagem como ferramenta de resistência e transformação social (Nascimento, 2022).

Após a discussão sobre esta definição, os/as estudantes identificaram de imediato a concepção de língua portuguesa como arma de defesa com o enquadre intercultural e decolonial da educação linguística proposto. Contudo, perceberam a necessidade de sua expansão a partir de outras dimensões que emergem das experiências socioculturais originárias. Nesta direção, pedi para que escrevessem suas próprias compreensões do que seria educação linguística. Suas reflexões revelam uma concepção profundamente enraizada de educação linguística, que ultrapassa o campo da escolarização formal, situando-se nas vivências cotidianas, nas tradições e nas relações comunitárias. Para Rivaldo Xerente, por exemplo, a educação linguística é um processo que se inicia na convivência familiar e se estende ao longo da vida. Essa perspectiva é compartilhada por Wetajtxi Suyá, que defende a importância de manter a língua materna viva por meio do ensino da leitura, da escrita e do vocabulário cotidiano. Kuyakuyali Waura reforça que esse processo começa “dentro da casa”, onde se ensina “como respeitar os outros” e se prepara as crianças para usar a língua indígena, em conformidade com as normas socioculturais. Sarirua Yawalapiti e Chana Juruna associam educação linguística ao respeito pelas crenças e culturas, destacando seu papel na transmissão de saberes tradicionais por meio das línguas indígenas. Gloria Xavante e Camilo Dutsã salientam a dimensão educativa da prática linguística como experiência social e estudo sistemático, inclusive escolar. Sandra Crakwyj Krahô amplia ainda mais o conceito ao incluir o respeito à natureza e a sabedoria dos anciãos como parte fundamental da educação linguística. Por fim, Takak lagot Metuktire sintetiza a função identitária do processo ao afirmar que ela visa “reproduzir nossa identidade do nosso povo”.

Este exercício reflexivo foi importante por possibilitar o delineamento de uma política linguística para a educação escolar indígena pautada nas concepções até então discutidas. Nesta direção, a escola indígena teria a função de promover e fortalecer as línguas originárias, de forma conectada às suas cosmovisões e organizações socioculturais e, ao mesmo tempo, proporcionar contextos de aprendizagem da língua portuguesa, tendo como enquadre as funções dessa língua na luta pela defesa de direitos coletivos de seus povos.

Esta percepção foi direcionadora da atividade final que desenvolvemos, que visou à elaboração de planos de aulas que pudessem ser desenvolvidos nas escolas indígenas,

considerando Temas Contextuais de relevância para as comunidades de cada estudante e, principalmente, que colocassem em ação a concepção de língua portuguesa como arma de defesa. O Quadro 1, a seguir, sintetiza os temas dos apresentados nos planos, bem como as principais justificativas para suas escolhas e a ênfase nas práticas comunicativas em língua portuguesa, foco maior de nosso estudo.

Quadro 1 – Temas Contextuais para o trabalho com a língua portuguesa como arma de defesa

Tema Contextual	Justificativa	Práticas comunicativas de língua portuguesa como arma
Queimadas nos territórios indígenas	Ocorrência de queimadas criminosas nos territórios e/ou manejo inadequado do fogo nas aldeias. Prejuízos ambientais, como perda da biodiversidade, poluição e morte de animais e plantas. Risco para a saúde das pessoas.	Palestras educativas por agentes especializados. Orientação e divulgação de canais de denúncia. Produção de <i>banners</i> e vídeos para conscientização sobre o manejo adequado do fogo. Estudo e elaboração de carta-denúncia para a Defensoria Pública.
Lixo nas aldeias	Aumento da quantidade de lixo industrializado nas aldeias e nos rios, devido à presença mais constante de não indígenas e de mudanças em práticas socioculturais, como a alimentação e transporte. Impactos ambientais e na saúde das pessoas e morte dos peixes importantes para a alimentação.	Leitura de textos jornalísticos/informativos sobre os impactos do lixo no ambiente e seu manejo adequado. Estudo e produção de carta de reivindicação para autoridades municipais solicitando coleta regular de lixo nas aldeias e nos rios. Formas de diálogo e conscientização de não indígenas e de outros povos indígenas sobre manejo do lixo durante festas e rituais.
Monitoramento territorial	Ameaças ao território indígena por invasores e atividades ilegais, como exploração de madeira e incêndios florestais.	Leitura informativa sobre o que é monitoramento territorial e suas principais técnicas, como uso de GPS e satélites. Leitura e interpretação de dados de satélite. Leitura de tópicos da legislação ambiental brasileira e de direitos territoriais indígenas na Constituição Federal. Estudo e produção de carta de denúncia a autoridades.
História da aldeia e da escola indígena	Crianças e jovens não conhecem a história de fundação da aldeia e da criação da escola, como marcos de luta e resistência indígena.	Registrar narrativas do surgimento da aldeia e da criação da escola a partir de perspectivas indígenas, nas línguas indígena e portuguesa, como forma de repassar narrativas de resistência e de divulgação das histórias indígenas para a sociedade não indígena.
Pesca esportiva no Território Indígena do Xingu	Impactos ambientais, como o adoecimento e morte dos peixes, principal fonte de alimentação das pessoas e nos rituais.	Leitura sobre legislação ambiental brasileira e direitos indígenas na Constituição. Práticas de argumentação oral sobre os impactos da pesca esportiva em áreas indígenas. Leitura e identificação de argumentos em texto jornalístico/informativo sobre o tema.
Mudança de hábitos alimentares e adoecimento das pessoas	Ocorrência de doenças causadas pelo consumo de alimentos industrializados nas aldeias.	Identificação de produtos químicos em alimentos industrializados que chegam à aldeia. Pesquisa sobre as doenças causadas pelo consumo de alimentos industrializados. Leitura de rótulo de refrigerante e análise de seus componentes químicos.

Fonte: Elaboração do autor com base nos trabalhos finais dos/as estudantes (2024).

Fundados nas experiências vividas por suas comunidades, os temas contextuais demonstram a possibilidade de apropriação da língua portuguesa como recurso político, jurídico, ambiental e educativo. No tema “Queimadas nos territórios indígenas”, por exemplo, a elaboração de cartas-denúncia e materiais de conscientização, como *banners* e vídeos, evidencia o uso do português como meio de denúncia e mobilização pública. Em “Lixo nas aldeias”, a produção de documentos e o diálogo com autoridades municipais confirmam o uso da língua como mediação crítica para resolução de problemas ambientais que afetam diretamente os modos de vida

indígenas. O tema “Monitoramento territorial” aprofunda ainda mais essa função, ao associar o domínio da língua portuguesa à leitura de legislações e à produção de documentos que reforcem os direitos territoriais dos povos indígenas, constantemente ameaçados. Além disso, os temas “História da aldeia e da escola indígena” e “Pesca esportiva no Território Indígena do Xingu” destacam a importância do português na construção e compartilhamento de narrativas de resistência, seja por meio do registro bilíngue da história local ou da argumentação contra práticas invasivas e prejudiciais. Por fim, o tema “Mudança de hábitos alimentares e adoecimento das pessoas” aponta o uso da leitura crítica em português para analisar ingredientes nocivos de alimentos industrializados e estudar seus impactos, mobilizando, assim, o português como forma de proteção à saúde coletiva.

A descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas com docentes indígenas teve, aqui, o principal propósito de explicitar um percurso praxiológico de educação linguística intercultural enraizada nas experiências e lutas dos povos originários, reconhecendo essas lutas como *loci* epistêmicos legítimos. Como antecipado, esse reconhecimento me parece ser um dos movimentos políticos e epistêmicos fundamentais para pensar a Linguística Aplicada e a educação linguística desde o Sul Global, ou como tenho preferido referir, desde o sul do Sul Global, uma vez que traz para o centro das teorizações experiências normalmente invisibilizadas, mesmo em perspectivas mais críticas dos estudos da linguagem. O que se faz no chão de uma escola indígena ou num curso de formação intercultural de docentes indígenas ainda não tem sido reconhecido pela Linguística Aplicada, muito embora esteja se constituindo como campos epistêmicos com grande potencial para a expansão e mesmo a transformação da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “A GUERRA DAS DENOMINAÇÕES”

Para finalizar essas reflexões, apresento elementos para avançar uma hipótese interpretativa embasada não só na experiência que foi aqui descrita, como também no diálogo estabelecido com docentes indígenas em formação ao longo das últimas duas décadas. Trata-se de minha percepção sobre como têm não apenas se apropriado da língua portuguesa como arma em suas *práticas comunicativas*, mas de como, neste processo de apropriação para resistência, têm subvertido e reconstituído um *regime metadiscursivo* centrado na ideia de “língua”. Como pode ser visto, categorias como língua, língua materna, língua indígena, língua portuguesa etc. são categorias de uso recorrente nos discursos de docentes indígenas e no meu próprio. O uso destas categorias não é acrítico, entretanto. O que aqui gostaria de enfatizar é que, em minha compreensão, há uma agência indígena nestes processos de reconstituição metadiscursiva, que me parece ser um campo fecundo para explorarmos “os efeitos do Sul na teoria e na prática da Linguística Aplicada” (Pennycook; Makoni, 2020, p. 34).

Há algumas décadas, estudos da linguagem têm avançado em revisões críticas sobre como o campo se fundou em uma ideia de língua centrada na racionalidade moderna. Em um dos trabalhos mais importantes, Makoni e Pennycook (2007) apresentam a tese de que as línguas, tal como hoje as concebemos, são invenções sociais e políticas, particularmente moldadas por projetos coloniais e nacionalistas. A noção de "língua" foi, neste sentido, construída e imposta em contextos coloniais com o intuito de categorizar, hierarquizar e governar populações invadidas, desconsiderando a complexidade e fluidez dos usos linguísticos locais reais. Essa invenção está ligada à criação de um regime metadiscursivo que representa as línguas como categorias separadas e enumeráveis, reforçada pela existência de aparatos discursivos como gramáticas e dicionários.

Conforme os autores, essa invenção sustenta e é sustentada pela ideologia do monolinguismo, que não apenas molda como entendemos a linguagem, mas também legitima intervenções sociais e políticas que regulam, hierarquizam e, muitas vezes, marginalizam formas de comunicação que escapam às normas inventadas. Assim, a própria ideia de multilinguismo seria a justaposição de monolinguismos. Como destacam Makoni e Pennycook, a invenção de "língua" teve efeitos materiais profundos para populações colonizadas, como a padronização linguística e a criação de identidades linguísticas fixas e, muitas vezes, artificiais.

Ao proporem a "desinvenção" das línguas, Makoni e Pennycook (2007) defendem a necessidade de reconstituir as práticas linguísticas com base em realidades sociais contemporâneas e em uma crítica radical à maneira como a linguagem tem sido instrumentalizada historicamente para exercer poder e controle. Estas críticas, por sua pertinência e fundamentação empírica, tornaram-se centrais como postulados epistemológicos para os estudos da linguagem contemporâneos, fundamentando, também, a construção de perspectivas decoloniais ou do Sul para a Linguística (Makoni *et al.*, 2023), a Linguística Aplicada (Pennycook, Makoni, 2020), a Sociolinguística (Deumert; Makoni, 2023) entre outros campos.

Não me parece haver dúvida quanto à validade e a necessidade dessa revisão crítica, especialmente para compreender os panoramas sociolinguísticos complexos das populações originárias no Brasil, bem como os efeitos e consequências para os povos indígenas dos estudos de linguagem que se desenvolvem em bases modernas/coloniais. Há algum tempo, eu mesmo tenho refletido sobre a importância de situar os povos indígenas e suas práticas comunicativas na contemporaneidade, reconhecendo sua constante complexidade e fluidez e as dinâmicas de mobilidade física e virtual que fazem essas práticas escaparem a categorias fixas e prefiguradas (Nascimento, 2014, 2017, 2018, 2021, 2022). Na mesma direção, como responsabilidade de minha práxis na formação docente indígena, tenho buscado problematizar a ideia moderna de língua, ao mesmo tempo em que proponho alternativas, desde outras bases conceituais (Nascimento, 2020).

Contudo, o que tenho aprendido com as pessoas indígenas com quem tenho trabalhado e dialogado é que a diferenciação tanto de suas línguas originárias como dessas em relação à língua

portuguesa, por mais que em grande medida tenham sido regimentadas por agentes não indígenas, se tornaram, desde a *agência indígena contemporânea*, fundamentais para a instituição de aparatos metadiscursivos insurgentes. O que quero dizer é que não há dúvidas de que as *práticas comunicativas* são, de fato, complexas, híbridas e fluidas, o que tem sido reconhecido inclusive por intelectuais indígenas (cf. Mehinaku, 2010), mas que os *regimes metadiscursivos* performados por pessoas indígenas em arenas de diálogo/conflito interculturais, incluindo a universidade, indicam e reforçam a importância política da indexicalização dessas práticas como indígenas ou como não indígena, no caso do português. Assim, a hipótese sobre a qual tenho refletido mais recentemente, não diz respeito às práticas comunicativas em si, mas aos regimes metadiscursivos, ou seja, aos processos indígenas de abstração sobre a linguagem, que são permeados pela luta política.

Esse argumento se alinha a proposições já reconhecidas por perspectivas do Sul para os estudos da linguagem e, acredito, merecem ser aprofundados de modo a visibilizar as percepções indígenas e, assim, ampliar o repertório epistemológico do campo. Como reconhecem Pennycook e Makoni (2020), uma Linguística Aplicada do Sul deve reconhecer a importância de as pessoas se mobilizarem em torno de concepções de língua como uma atividade política. Neste sentido, a ideia de desinvenção não deve objetivar “de forma alguma desestabilizar projetos libertários baseados nas línguas, mas sim abrir espaço para formas alternativas de pensar sobre língua” (Pennycook, Makoni, 2020, p. 59). Os autores reconhecem, assim, que as línguas “são sempre o traço mais central, simbólico e organizador de qualquer movimento que reivindica espaço, autonomia e condições decentes de vida (juntamente com a terra, saúde, trabalho e práticas culturais)” (Pennycook, Makoni, 2020, p. 70).

É precisamente neste espaço de reivindicação, que aqui chamo de espaços de luta, que percebo a instituição de regimes metadiscursivos indígenas, que subvertem regimes modernos/coloniais. Se, como lembra Cusicanqui (2018), a violência colonial não conseguiu destruir a capacidade dos povos indígenas de subverter e recodificar a episteme invasora, creio que uma perspectiva do Sul para os estudos da linguagem deva focar precisamente nessas estratégias de subversão e recodificação, que ao fim, são estratégias de sobrevivência.

Instâncias do pensamento antropológico brasileiro ajudam a entender essas estratégias. Como interpreta Carneiro da Cunha (2002), as sociedades indígenas têm elaborado a suas maneiras e de diferentes formas sua “entrada na modernidade”. Assim, é preciso, conforme a autora, situar os povos indígenas como agentes, reconhecendo que,

em lugares e momentos diferentes, grupos indígenas declararam ter ‘pacificado os brancos’, arrogando para si a posição de sujeitos e não de vítimas. ‘Pacificar os brancos’ significa várias coisas: situá-los, aos brancos e aos seus objetos, numa visão de mundo, esvaziá-los de sua agressividade, de sua malignidade, de sua letalidade, domesticá-los em suma; mas também entrar em novas relações com eles e reproduzir-se como sociedade, desta vez não contra, e sim através deles, recrutá-los em suma para sua própria continuidade (Carneiro da Cunha, 2002, p. 7).

Nesta mesma linha interpretativa, Albert (2002) propõe o reconhecimento da criatividade simbólica e política desses povos, bem como “a complexa dialética entre transformação e reprodução, entre convenção e invenção, mobilizada em seus projetos de continuidade social e cultural” (Albert, 2002, p. 9). Conforme o autor, para sobreviver, nenhuma sociedade indígena “pode deixar de capturar e transfigurar em seus próprios termos culturais tudo que lhe é proposto ou imposto, até nas mais extremas condições de violência e sujeição, independentemente de qualquer confronto político (guerra, rebelião ou protesto)” (Albert, 2002, p. 15). Para Albert, é neste processo de construção simbólica do Outro que os povos indígenas constituem a condição de possibilidade de sua autodefinição e, assim, ao confrontarem os brancos, necessariamente passam por uma redefinição identitária por meio da qual reconstituem as fronteiras tradicionais da alteridade que foram desestabilizadas por esse encontro. Parte desta construção simbólica do Outro e de si pelas sociedades indígenas envolve, ao meu ver, a instituição de regimes metadiscursivos que indexalizam fronteiras entre as línguas e as culturas, ou seja, que diferenciam a língua do Outro e as próprias línguas.

Nesta direção, uma outra dimensão pouco explorada e que poderia contribuir com as perspectivas do Sul para os estudos da linguagem é a de como, desde suas elaborações cosmológicas do contato com o branco, os povos originários (re)constituem essas fronteiras. Um exemplo desta transfiguração em seus próprios termos culturais do que lhe foi imposto pode ser visto na forma como o xamã Davi Kopenawa Yanomami explica as diferentes ontologias de sua própria língua e da língua do *napë*, o não indígena. Nas palavras do xamã, foi *Omama*, demiurgo do povo Yanomami, que criou a língua de seu povo: “Nossa língua é aquela com a qual ele nos ensinou a nomear as coisas” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 74). Em sua (re)construção cosmológica a partir do contato, Kopenawa apresenta uma explicação diferente para o surgimento da língua portuguesa, estabelecendo uma fronteira linguística com a língua originária: “foi *Remori*, o espírito do zangão alaranjado *remoremo moxi*, que deu aos brancos a sua língua emaranhada. A fala deles parece mesmo o zumbido dos zangões, não é? Colocou neles uma garganta diferente da nossa” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 233). Longe do risco de generalização, este exemplo me parece significativo para pensar como o uso de categorias como “língua” foi e continua sendo recodificado desde perspectivas cosmológicas e experiências indígenas, também de forma estratégica. Uma perspectiva do Sul para os estudos da linguagem deve, assim, evitar reduzir “esses fenômenos a formas de alienações miméticas (‘tradições inventadas’), paradoxalmente negando aos povos ‘subalternos’ a autonomia cultural e a capacidade de iniciativa histórica que pretende promover” (Albert, 2002, n.r. 19, p. 18).

Em minha visão, duas importantes dimensões se articulam na (re)constituição de regimes metadiscursivos indígenas a partir do contato. A primeira delas, a de *afirmação identitária*, tem como efeito a apropriação e uso de categorias como língua indígena/originária, língua materna, etc., cujas ontologias estão profundamente vinculadas às cosmovisões indígenas. Exemplar, neste sentido, é

a percepção de Baniwa (2022, p. 326) sobre como as línguas indígenas estão relacionadas a todo o processo sócio-histórico e sociocósmico indígena, uma vez que “expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, espacialidades, valores, sentidos e significados existenciais e espiritualidades”. É, também, na emergência desta dimensão que a língua portuguesa se configura como a língua do Outro invasor, a segunda língua, a língua imposta e apropriada, a arma de luta.

A segunda dimensão que embasa esse regime metadiscursivo indígena, em minha compreensão, é a da *defesa estratégica*. Esta dimensão se funda no reconhecimento de que “se a língua pode ser usada por um grupo dominante como símbolo da nacionalidade, os grupos dominados podem, evidentemente, exercer a mesma lógica e fazer exigências políticas baseadas em sua identidade” (Coulmas *apud* Mignolo, 2003, p. 302-303). Esta lógica subjaz, por exemplo, ao protagonismo de lideranças e movimentos indígenas no reconhecimento de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, *online*). Ou ainda, à criação mais recente do Departamento de Línguas e Memórias Indígenas, no âmbito do Ministério dos Povos Indígenas, resultado, também, das constantes lutas dos movimentos indígenas no Brasil.

Essa dimensão da defesa estratégica faz sentido quando situada num enquadre sócio-histórico e político mais amplo e, da forma como a compreendo, torna-se uma forma de responder ao que a intelectual originária Geni Núñez (2023) nomeia como etnogenocídio, a pulsão de morte perpetrada pelo Estado e por segmentos da sociedade civil, que atualiza a matriz colonial de poder tendo como principal recurso “a tentativa de deslegitimação das identidades indígenas e suas coletividades, uma vez que é através dessas organizações coletivas que demandamos o direito ancestral ao território” (Núñez, 2023, p. 5). Ao reconhecer o jogo perverso da modernidade/colonialidade, a autora assevera que o “mesmo Estado que criminaliza e perseguiu nossas línguas indígenas é quem cobra que ‘índio de verdade’ seria apenas aquele fluente em sua linguagem originária” (Núñez, 2023, p. 8). Neste sentido, (re)constituir um regime metadiscursivo indígena, no qual as línguas indígenas existem, torna-se uma estratégia de sobrevivência dos povos originários, quando têm seus direitos coletivos constantemente atacados com base em suas identidades.

A partir do exposto, entendo que reconhecer as apropriações insurgentes do que a modernidade/colonialidade impôs possibilita a abertura a outras imaginações teóricas, analíticas e práticas de linguagem originadas no (sul do) Sul Global, e também de um outro vocabulário, de uma outra metalinguagem, mais próximas das experiências dos povos originários, como a própria ideia de “língua portuguesa como uma arma”, que, acredito, não deve ser entendida como uma metáfora, pois as lutas não são figuradas, mas como uma estratégia agentiva na dimensão discursiva dessas lutas, ao que Bispo dos Santos (2023, p. 13) chama de *guerra das denominações*, ou “o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquece-las”. Creio que é só a partir desse

reconhecimento que poderemos pensar numa perspectiva do Sul para a Linguística Aplicada que, de fato, se proponha a ser epistemologicamente ampliada e descentralizada.

REFERÊNCIAS

ALBERT, B. Introdução: cosmologias do contato no Norte-amazônico. *In*: ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (orgs.). **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no Norte-amazônico. São Paulo: Unesp, 2002, p. 9-21.

ANTIA, B. E.; MAKONI, S. Introduction. *In*: ANTIA, B. E.; MAKONI, S. (eds). **Southernizing Sociolinguistics**: colonialism, racism, and patriarchy in language in the global South. London: Routledge, 2023, p. 1-14.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL – APIB. No STF, **Apib protocola ação e pede que lei do genocídio seja declarada inconstitucional**, 28/dez/2023. Disponível em: <https://apiboficial.org/2023/12/28/no-stf-apib-protocola-acao-e-pede-que-lei-do-genocidio-seja-declarada-inconstitucional/>, acesso em: 29 abr. 2025.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL – APIB. **A Resposta somos Nós: Vinte anos de APIB e a Emergência Climática**, 11/abr/2025. Disponível em: <https://apiboficial.org/2025/04/11/a-resposta-somos-nos-vinte-anos-de-apib-e-a-emergencia-climatica/>, acesso em: 29 abr. 2025.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2019.

BANIWA, G. Saberes indígenas e resistência linguística. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (orgas.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes, 2023, p. 323-331.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu/Piseagrama, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em: 29 abr. 2025.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Apresentação. *In*: ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (orgs.). **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no Norte-amazônico. São Paulo: Unesp, 2002, p. 7-8.

CUSICANQUI, S. R. **Un mundo ch'ixi es posible**: ensayos desde um presente em crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

DEUMERT, A.; MAKONI, S. Introduction: From Southern theory to decolonizing sociolinguistics. *In*: DEUMERT, A.; MAKONI, S. (eds.). **From Southern theory to decolonizing sociolinguistics**: voices, questions and alternatives. Bristol: Multilingual Matters, 2023, p. 1-17.

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

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.27-53.

MEHINAKU, M. **Tetsualü**: pluralismo de línguas e pessoas no Alto Xingu. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MEHINAKU, Y. K. **Aki oto**: api akinhagü/**Dono das palavras**: a história do meu avô. São Paulo: Todavia, 2024.

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

NASCIMENTO, A. M. Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo interepistêmico. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, vol. 3, n.1, p. 103-123, 2014.

NASCIMENTO, A. M. Globalization in the Margins: Toward Elements for a Sociolinguistics of Mobility from Indigenous Experiences. **Signótica**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 269-301, 2017.

NASCIMENTO, A. M. “Se o índio for original”: a negação da coetaneidade como condição para uma indianidade autêntica na mídia e nos estudos da linguagem no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1413-1442, 2018.

NASCIMENTO, A. M. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.20, n. 1, p. 1-37, 2020.

NASCIMENTO, A. M. Educação linguística intercultural: redes sociais e autorrepresentação indígena nas aulas de Português Intercultural. In: SÁ, M. H. A.; MACIEL, C. M. A. (eds.). **Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação**: contextos pós-coloniais de língua portuguesa. Bruxelas: Peter Langue, 2021, p. 187-205.

NASCIMENTO, A. M. “O português é uma arma para nós”: educação linguística intercultural em enquadre de guerra. **Calidoscópico**, v. 20, n. 2, p. 462-484, 2022.

NUÑEZ, G. Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnogenocídio: contribuições para o reflorestamento do imaginário. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, p.1-15, 2023.

OLIVEIRA, E. A.; PINTO, J. P. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 2, p. 311-335, 2011.

PENNYCOOK; A.; MAKONI, S. **Innovations and challenges in Applied Linguistics from the Global South**. London: Routledge, 2020.

SEVERO, C.; MAKONI, S. The relevance of experience: decolonial and Southern Indigenous perspectives of language. In: DEUMERT, A.; MAKONI, S. (eds.). **From Southern theory to decolonizing sociolinguistics**: voices, questions and alternatives. Bristol: Multilingual Matters, 2023, p.109-126.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG. **Projeto Pedagógico de Curso**: Licenciatura em Educação Intercultural. Faculdade de Letras/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. Goiânia, 2023.

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

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

André Marques do Nascimento

Professor Associado no curso de Educação Intercultural, do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás. Coordenador do Laboratório de Estudos Interculturais da Linguagem – Laeil @laeil_ufg.

Foreign language teaching and LGBTQIA+ identities: a literature review from a Southern perspective

Ensino de línguas estrangeiras e identidades LGBTQIA +: uma revisão de literatura em uma perspectiva do Sul

La enseñanza de lenguas extranjeras y las identidades LGBTQIA+: una revisión bibliográfica desde la perspectiva del Sur

ABSTRACT

There is a growing interest in research that discusses the teaching of foreign languages from a critical conception of teaching, enabling language classes to be spaces for the critical formation of subjects, questioning unequal power relations and social injustices, including, for example, combating prejudice against LGBTQIA+ people. With this scenario in mind, this article presents a literature review of the main studies that discuss the relation between foreign language teaching and LGBTQIA+ identities. The article is divided in two parts: the first part presents the main topics and concepts for research on the area of language teaching and sexuality, whilst the second part highlights the main challenges and concepts of research in this area that aims to have a Southern perspective.

Key-words: Foreign language teaching; linguistic education; sexuality; Queer Theory.



Recebido em: 11 de abril de 2025
Aceito em: 23 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58196

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Danilo da Silva Solera

danilo.solera@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-4623-1003>

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

ARTIGO

RESUMO

Há um crescente interesse por pesquisas que discutam o ensino de línguas estrangeiras a partir de uma concepção crítica de ensino, possibilitando que as aulas de línguas sejam espaços de formação crítica dos sujeitos, questionando relações desiguais de poder e injustiças sociais, incluindo, por exemplo, o combate ao preconceito contra pessoas LGBTQIA+. Com esse cenário em mente, este artigo apresenta uma revisão de literatura dos principais estudos que discutem a relação entre o ensino de línguas estrangeiras e as identidades LGBTQIA+. O artigo está dividido em duas partes: a primeira parte apresenta os principais tópicos e conceitos para a pesquisa na área de ensino de línguas e sexualidade, enquanto a segunda parte destaca os principais desafios e conceitos das pesquisas nesta área que visam ter uma perspectiva do Sul.

Palavras-chave: Ensino de Línguas estrangeiras; educação linguística; sexualidade; teoria *queer*.

RESUMEN

Existe un creciente interés en investigaciones que discuten la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de una concepción crítica de la enseñanza, posibilitando que las clases de idiomas sean espacios para la formación crítica de sujetos, cuestionando las relaciones desiguales de poder y las injusticias sociales, incluyendo, por ejemplo, el combate a los prejuicios contra las personas LGBTQIA+. Con este escenario en mente, este artículo presenta una revisión bibliográfica de los principales estudios que discuten la relación entre la enseñanza de lenguas extranjeras y las identidades LGBTQIA+. El artículo se divide en dos partes: la primera presenta los principales temas y conceptos para la investigación en el área de la enseñanza de idiomas y la sexualidad, mientras que la segunda parte destaca los principales desafíos y conceptos de la investigación en esta área que pretende tener una perspectiva del Sur.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas extranjeras; educación lingüística; sexualidad; teoría *queer*.

Como citar:

SOLERA, Danilo da Silva. Foreign language teaching and LGBTQIA+ identities: a literature review from a Southern perspective. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 162-179, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



INTRODUÇÃO

As argued by Tommaso Milani and Michelle Lazar (2007, p. 308-309) in the article “Seeing from the South: Discourse, gender and sexuality from southern perspectives”, the term Global South “encapsulates the conflation between geographical positionality and political marginality, as well as captures the complexity of contemporary postcolonial conditions”. According to the authors, a Southern perspective goes beyond shedding light on the cultural and political context of production of knowledge of the South (although that is in itself a foundational aspect of the importance of knowledge produced in the South), but also to align theoretically with the knowledge produced theoretical discussions around “a set of concepts and approaches that have been labelled ‘southern theories’, ‘theories from the south’, or ‘southern epistemologies’ (Comaroff and Comaroff 2012; Connell 2007, 2014; de Sousa Santos 2014; Mignolo 2009; Miskolci 2014)” (Milani; Lazar, 2007, p.309). In their article, the authors explain the difference between these terms, but they adopt the terms “Southern perspectives” and “viewpoints” in favor of the aspect of vision encapsulated in them. Thus, based on these authors, a Southern perspective on an issue entails the recognition and valorization of the knowledge produced by authors in the Global South and the theories they created around the concept of “Southern theories”, which are often based on problems and knowledge often ignored by the Global North.

I choose to start this article by referencing Milani and Lazar’s work not only because their article illustrates well the contributions of the South to the studies of the relation between gender, sexuality and language in the field of Sociolinguistics, but also because their definition of South effectively conveys the problems and contributions of research in the South in the area of sexuality¹ and language teaching, which is the scopus of this article.

Similarly to Milani and Lazar’s article, many other studies have helped us to understand the places LGBTQIA+ identities occupy in our society and how these places have changed recently (Borba, 2015; Ferraz, 2014, 2016, 2019; Ferreira; Sene, 2018). Borba (2015), for example, explains that we have experienced a great profusion of new identities that emerge or reveal themselves, and the human sciences have sought to study them from different fields (sociology, psychology, anthropology, language studies). Nevertheless, it is clear that the boundaries between identities are increasingly blurred, since we still try to characterize them based on binarisms, and anyone who “escapes” the dichotomy of heterosexual man vs. woman is considered “deviant” (Borba, 2015, p. 95). Similarly, Ferraz and Miquelon (2020, p. 95) argue that heterosexuality was historically constructed as the central, acceptable, and expected sexuality, while all other sexualities were considered deviant, and demonstrate how this leads to the marginalization of LGBTQIA+ people.

¹ It’s important to note that, as explained by (Piscitelli, 2009), the studies of gender and sexuality are intrinsically related. Due to the necessity of defining a scopus, this article will favor the discussion of matters of sexuality and language. However, due to that intrinsic relation between gender and sexuality, I will sometimes make reference to gender as well. I will always consider both social traits as unseparable.

Ferreira and Sene (2018), in turn, argue that we are living in a time when we have a great diversity of ever-changing identities in classrooms, and this can cause strangeness for those who live identities that for so long were (and still are) considered the norm to be followed.

For a long time LGBTQIA+ identities were invisibilized or minoritized and, although, nowadays, they are increasingly present in different places in our society, including schools (which generates conflicts and tensions since heterosexuality still occupies a central place), the current historical context is a daunting one for the promotion of policies and discourses aimed at the rights of LGBTQIA+ people (Sauntson; Borba, 2021, Ferraz; Miquelon, 2020). In Brazil specifically, for example, even though we have experienced some progress in recent decades through a cycle of citizenship and the conquest of rights, in which the LGBTQIA+ population has reached an unprecedented level of visibility and political strength (Quinalha, 2022, p. 130), public policies and debates aimed at visibility and respect for diversity ended up having the paradoxical effect of creating fertile ground for prejudiced discourse, which takes advantage of Brazil's homophobic and sexist nature (Sauntson; Borba, 2021). This phenomenon is by no means confined to Brazil, as the “anti-gender offensive (Sauntson; Borba, 2021; Silva, 2020; Vianna; Bortolini, 2020)” seems to be a transnational agenda against the promotion of debate, practices and, most importantly, political policies, that aim to be more progressist and inclusive in terms of gender equality, diversity of identities and a view of gender as a social construct (in opposition to a view of gender as a natural phenomenon, i.e. sex determines the gender).

While this complex context calls for education that moves beyond heterocentric thinking, the challenges for educators and researchers are numerous. Many education professionals are still afraid, do not understand the importance of, or do not know how to provide an education that takes into account sexual or gender diversity; the lack of research in this area only contributes to a scenario of uncertainty (Nelson, 1999); teachers can often feel uncomfortable when faced with homophobic discourse in the classroom (Ferraz, 2014); and many teachers find it troublesome to deal with differences in the classroom, usually as a result of a homogenizing culture focused on rational aspects of the subjects' education (Jesus, 2016). Taking Brazil as an example, Sauntson and Borba (2021) show that the lack of teacher training and public policies for education focused on LGBTQIA+ identities has promoted a scenario in which many teachers are, actually, *opposed* to social advances for LGBTQIA+ people. There is an urgent need for discussions that promote greater visibility and equity between diverse sexual and gender identities, criticism of discourses of prejudice, and tools that enable teachers to act in a way that corresponds to the current world in which we live. As it will be more thoroughly explained later in this article, critical language teaching approaches have also drawn attention to the importance of including the themes of gender and sexuality, more specifically LGBTQIA+ identities, in language classes, in order to account for the need of a more inclusive and just education, as well as teacher education that supports the needs of teachers.

This article thus aims to present a literature review of research on foreign language teaching and LGBTQIA+ identities, especially considering the role that sexual identities might play in language teaching. In the first section I discuss the research topics and concepts favored by scholars in the field; in the second section I highlight the contributions and main challenges faced by researchers in the Global South, especially in Brazil, and how their studies might differ from research conducted in the North, with an emphasis on the questioning and reconceptualization of *Queer Theory*, and the main paths some scholars are taking to overcome the theoretical challenges of the production of knowledge in the South.

It's worth noting that this article does not aim to reference every research on the topic that has been published. Rather, its purpose is to highlight some papers and books that are either mandatory reading, novel research, and/or present interesting discussions that can help other researchers to start researching the topic. The main goal is to foster dialogue among scholars who agree that language education should promote a more equal society in terms of sexual identities through the lens of southern theories.

1. FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LGBTQIA+ IDENTITIES IN A GLOBAL PERSPECTIVE

1.1 Queer studies and the socio-discursive construction of gender and sexuality.

A plethora of research studies on sexuality and gender rely on *Queer Theory*, as it is often useful to explain and theorize gender and sexuality as a socioconstruct, in opposition to sexuality and gender as a natural phenomenon (Nelson, 1999, 2005. Moita-lobes, 2006; Moita-Lopes; Fabricio, 2020, to name a few examples). The *Queer Theory*, often (but not only) associated with the work of Judith Butler, has become a cornerstone for research that deals with sexual identities. In "Gender Trouble", Butler theorizes that sexual identities and gender are not facts, but acts that we perform. For Butler (2019), who starts from a discussion of the feminist movement, it is important not only to criticize and deconstruct the unequal power relation between men and women, but also to deconstruct the very cultural and social structure that establishes genders and places heterosexual men at the center. As Rea and Amancio (2018) point out, however, we find mention of the use of queer (a term that until then had been used as a pejorative way to refer to the LGBTQIA+ community) in the work of Gloria Anzaldua (2012 apud Rea; Amancio, 2018) as a form of self-identification and the creation of a non-conformist identity in relation to the norm, on the margins, or, using Anzaldua's own concept, *Mestiza*, that is, an "assumption of the place of frontier and encounter of identities". Thus, the term queer is, first and foremost, a term that has been re-signified as an identity, being, at the same time, a political, academic and militant movement.

In "Bodies that matter: on the discursive limits of 'sex'", Butler (1999) develops the concept of performativity to explain the unnatural connection between sex and gender, and that gender and

sex become “matter” through discourse. Butler (1999) argues that gender is not merely a cultural expression of sex, as was once thought during some moments of the feminist movement. Rather, gender and sex have an *effect* on the world through regulatory norms, these being social practices. Butler realizes that there is a relation between sex and gender to be explained and discussed, albeit constructed through discourse and cultural aspects, since “‘sex’ not only functions as a norm, but is part of a regulatory practice that produces the bodies it governs” (Butler, 1999, p. 110). It is clear from Butler's work that it is important not only to criticize and deconstruct the unequal power relation between men and women, but also to deconstruct the very cultural and social structure that institutes gender and places heterosexual men at the center (Butler, 2019).

The concept of performativity is fundamental to understanding Butler's thinking, as it argues that gender is performed by the subject through cultural practices and discourse. In other words, it is through cultural practices themselves, such as haircuts and clothing, that gender is constructed, or rather, performed. Thus, Butler demonstrates that the roles, characteristics, and, above all, powers attributed to gender are artificial, since they are discursive and therefore not natural, albeit strictly linked to sex and the duality of the sexes, since they are performed based on the perception of the sexes of individuals.

The Queer Theory has value to scholars for many reasons. According to Nelson (1999), the word queer not only sums up the various sexual identities included in the LGBTQIA+ acronym, but also makes it possible to problematize the fixed notion of sexual identity. Borba (2015, p.95), for example, points out that, “with the advent of queer theory, non-normative identities have been discussed from a new and liberating perspective” (author's translation), since it allows us to think about sexualities beyond the traditional perspectives, those which are still based on the binarisms man/woman and straight/homo, and that fail to make visible identities that don't fit into these categories.

Thus, “the different institutions and social practices are constituted by genders and are also constitutive of genders. These practices and institutions 'manufacture' subjects” (Louro, 1997, p. 25). Therefore, language has a regular and constitutive power to perpetuate and solidify the structures that sustain these regulatory activities. It is worth pointing out that this process is meticulous and, as Guacira Louro (2008, p. 18) points out, it is always “unfinished”, since it is ongoing and happening all the time. In other words, gender and sexualities are always and constantly under construction - and regulation - culturally, socially, and linguistically.

Hence, through the lens of the *Queer Theory*, both gender and sexual identity are social-discursive constructions maintained through institutions (such as family, church and, mostly important for this article, the school). *Queer theory* has significantly bridged gender and sexuality studies with language studies by emphasizing the role of discourse in constructing identities and social realities and, consequently, created a fruitful space and support for critical approaches to language teaching. As Rodrigo Borba (2015, p. 96) points out, if gender is a discursive construction

maintained through institutions, it is undeniably important to think about gender through language studies, since language has a regular and constitutive power to perpetuate and solidify the structures that sustain these regulatory activities.

1.2 The main areas of interest for research on sexual identities and Foreign language teaching

As argued by many scholars (Liddicoat, 2009; Ferraz, 2014, 2016, 2019; Freitas; Pessoa, 2019), if foreign language teaching is to be relevant today, it is crucial that the topics covered in class dialogue with the issues on the agenda in our society. According to them, it is no longer enough for the teacher to know the syllabus of the subject, but they need to be aware of the inequalities in the world so that the classes remain relevant and **provide a truly transformative education**. It is in this effervescent scenario of change that discussions on gender, especially those that seek to problematize stereotypes and fixed social roles, promote greater gender equity, and deconstruct prejudices in relation to dissident gender identities, such as trans people, are gaining prominence in language teaching.

The **deviation from more traditional perspectives of language teaching**, often restricted to linguistic aspects are, at the same time, a challenge and subject of interest for scholars interested in the relation between sexuality and Foreign language teaching (Ferraz, 2019; Jesus, 2020; Ferreira; Sene, 2018; Silva; Dias; Bezerra, 2021). As Danié de Jesus (2020) argues, the difficulty of understanding gender and sexuality relations in English language classes is the result of a view of communicative language that is still present in many English language teacher training courses, as opposed to a view of language as a socio discursive practice that allows for the construction of identities and the transformation of social practices. The construction of a theoretical approach in favor of language classes as a space for critical education and the development of citizenship is indeed a challenge for scholars, as traditional views of language teaching are still in debate. Thus, if on one hand the inclusion of a discussion about sexual identities is more than welcome when considering a critical view of language teaching, on the other hand, it is still a work in progress, especially when considering teacher education. As Ferraz² (2019) argues, for a long time, topics such as politics, religion, and sexuality were avoided in foreign language classes to make everyone feel comfortable.

An indispensable scholar who helps one understand the role of sexuality and LGBTQIA+ identities in Foreign Language teaching is Cinthya Nelson (1999, 2005, 2015). Much of Nelson's work is about **how sexuality is present, even if unintentionally, in foreign language classes**.

² It is worth mentioning that Ferraz (2019) defends the concept of Language Education, in opposition to "Language Teaching", in order to highlight the conceptual difference of both views. According to the author, Language Education better encompasses the historical, cultural, philosophical, and linguistic change of these new critical understanding of what language teaching and learning (much to what is described in this page) are proposing.

Nelson demonstrates, through narratives and practical examples in the classroom, that when language teaching, especially (but not only) foreign languages (the researcher's field of study), does not aim to problematize gender issues, it ends up validating stereotypes and fixed roles.

Nelson (2015) emphasizes that we need to think about teaching that is more aware of the specificities of queer people, in order to diversify curricula, deal with prejudice and bullying in language classes. According to the author, the presumption of heterosexuality is the (cultural) habit of assuming that people are heterosexual until they reveal that they identify differently. Similarly, compulsory heterosexuality (Nelson, 2015) refers to society's expectation and pressure for individuals to assume a heterosexual identity, corroborating the maintenance of central and acceptable identities. Although at first these concepts seem unrelated to the field of education, they result in **the erasure of “divergent” identities from the curriculum and pedagogical practices**, since it is expected or assumed that everyone at school conforms to the heterosexual identity. Nelson (2015) presents a clear example to illustrate these issues when she describes a teacher who assumes the heterosexuality of a female student. During a Spanish grammar exercise, the teacher corrects the student's vocabulary and gender usage to align with heteronormative expectations for a girl—unaware that the student was indeed referring to her girlfriend. Although not every language is gendered as Spanish, her insights shed light on how language classes are never sexually neutral, even when discussions regarding sexuality aren't the main topic.

Nelson (2015) also argues that we need to think beyond “de-sexualized” (or strongly heterosexualized) language studies in order to allow students to actively participate in, and, foremost, critique the discourses that circulate in our society in relation to sexuality. The scholar demonstrates how teaching focused only on grammatical structures, vocabulary, and communicative skills fails to “account” for the discursive, cultural, and social reality of students, and therefore proves to be limited and increasingly less relevant to students' needs.

In another paper, Nelson (1999) proposes that queer theory should be used to think about **how curricula and pedagogical practices can become more inclusive and respectful**, since it problematizes all sexualities. Thus, pedagogical work would not only include discussions about civil rights and teaching to accept certain sexual identities, but also analyzing cultural and discursive practices, and how these relate to all sexualities. One of the most important contributions of this paper is the view that, instead of demanding answers or deep knowledge, queer theory helps educators to question the gender and sexuality norms, which would support educators who feel unprepared for inclusion: “Pedagogies of inclusion thus become pedagogies of inquiry” (Nelson, 1999, p. 373). Therefore, the aforementioned themes “how sexuality is present in foreign language classes”, “the erasure of “divergent” identities from the curriculum and pedagogical practices”, and “how curricula and pedagogical practices can become more inclusive and respectful” are all prominent topics that research on LGBTQIA+ identities and language teaching should consider.

Inclusive curriculum design is indeed of interest to many inquiries in the area of language teaching (Liddicoat, 2009; Freitas and Pessoa 2019; Jesus, 2016, Sene, 2019), and in the area of education as a whole (Louro, 2004, 2008, to mention a few³). Freitas and Pessoa (2019, p. 148-149), for example, argue that we need to think about pedagogies that “problematize the suffering of those on the margins: not just for them to speak in class, but that can interfere in the curriculum to reduce subalternization”. This way, LGBTQIA+ identities shouldn’t appear just at specific moments, such as special units focusing on diversity and gender equality, but permeate the entire curriculum and school structure. As reiterated throughout, many of these studies rely on *Queer Theory* on their analysis and arguments.

All these pedagogical changes discussed so far entail an urgent need for research on teacher education. **Critical teacher education** that accounts for the everchanging profusion of identities in the classroom and in our society, to promote a more just education aimed at equality and to go beyond the teaching of the linguistic aspects only of language is discussed by many authors (Sauntson e Borba, 2021; Jesus, 2012, 2016, 2020; Freitas; Pessoa, 2019), especially in the light of a lack of discussions regarding gender and sexuality in the school. Thus, “It is no longer enough to ‘know’ and/or ‘master’ the syllabus: we need to adopt attitudes that enable us to act beyond this technical and disciplinary field (Zeichner; Liston, 1996), in order to bring our work closer to the needs of a world structured on inequality” (Freitas; Pessoa, 2019, p. 146).

Silencing in curricula is another important concept and theme of inquiry for scholars. As Sauntson and Borba (2021) point out, we can understand silencing as practices that erase certain topics from discussions and a “lack of commitment” to them. According to the authors, various studies indicate that we experience a strong silencing of LGBTQIA+ identities in schools, since curricula, environments, practices, and discourses are designed around heterosexuality. Thus, although debates on sexual and gender diversity are scarce, homophobic discourse is recurrent, so language education that promotes criticism of homophobia and the recognition of the existence of LGBTQIA+ identities in a more positive and humanized way is extremely necessary.

Finally, **teaching materials and how they portray or exclude sexual identities** are also the subject of research by some authors (Tilio, 2012; Souto Junior, 2013, Page, 2016). As Tilio (2012) points out, for example, English teaching materials often do not include LGBTQIA+ sexual or gender identities, so that, even if in a subtle way, education ends up contributing to the construction and maintenance of the two concepts mentioned above (presumption of heterosexuality and compulsory heterosexuality), and therefore of the very structure that maintains relations of power and marginalization between identities. Straight sexual identities are often present at school, it’s just the other identities that are erased (Sauntson; Borba, 2021).

³ The work of Guacira Louro is essential for gender and sexuality studies in Brazil.

All the aforementioned studies show is that the area of gender/sexuality in language teaching requires more research and debate. Although some of the scholars mentioned in this section come from or study from a perspective of the Global South, the next section discusses more deeply the main challenges and contributions of the Southern perspectives to the area.

2. THE SOUTHERN TAKE ON LANGUAGE TEACHING AND LGBTQIA+ IDENTITIES

Although some of the studies mentioned above may be conducted by researchers from the Global South, as mentioned above, the Southern look in research is an ethical and theoretical position that entails more than just the place of origin, but also concepts, bibliography and interests that characterize research conducted in the South through Southern lens. Thus, in this section, I will highlight some aspects of research on LGBTQIA+ identities and language teaching conducted from a Southern perspective.

Firstly, and perhaps most importantly, **research in the Global South emphasize local problems** or how the topic and questions of research are connected to problems faced by communities in the South. This is the result of a reaction to theories and frameworks being “imported” (sometimes carelessly⁴) from the Global North. Therefore, it is not sufficient for scholars to reference and value the production of studies from the Global South (although that is a foundation for research that aims to bring a Southern perspective on any subject), but the **research must take into account the factors of a given locality or context.**

In Brazil, for example, it is fruitless to disregard the complex current political scenario. As mentioned in the introduction of this article, after a wave of increase of social rights based on human rights and social welfare in the 90s and the first decade of the 2000s, we are witnessing the rise of conservative values in society and extreme-right authoritarian politicians, much based on the critique of an anti-gender offensive. Clear examples of this scenario are the discussion of “Escola sem Partido” (“Non-Partisan School”⁵), the opposition to the program “Schools without Homophobia” in 2011, and the election of the extreme-right-wing president Bolsonaro in 2018 (Vianna; Bortolini, 2020; Lemos; Della Fonte, 2023; Gomes; Zenaide, 2020). This does not mean that there have not been any advances on LGBTQIA+ rights or Human rights in recent years, but, as research indicates (Schibelinsk, 2020), it is possible to understand these conservative movements as a response to the advances in progressive politics and way of thinking in some areas. Moreover, as also mentioned

⁴ See the work of Oyěwúmi (2021) for a critique on how concepts being applied with a disregard to a local context can lead to misleading interpretations, for example.

⁵ As described by Sauntson and Borba (2021, p. 4-5): “Created in 2003 as a parent control association against what they identified as ‘Marxist indoctrination’ at Brazilian schools (a clear reaction to the 4 election of a left-wing president), the ESP movement only gathered political and public momentum after it embarked on the conservative bandwagon against a supposed sexualisation of children in schools which was strategically linked to the political left, fueling a general distrust towards progressive ideas”. Thus, as criticised by many authors, although the movement claims to defend a “neutral school”, it actually targets only one side of the political spectrum.

above, Brazil is only one of the countries facing this change, as examples can be encountered both in the Global South and the Global North.

Considering how the offensive on gender and LGBTQIA+ rights are central for these conservative movements, it has become almost unavoidable to consider this context when conducting research on sexual identities. Examples of research that account well for this scenario are: Gomes and Zenaide (2020)'s study of Brazilian educational guiding documents; Ferraz and Miquelon (2020)'s review on the main attacks to the LGBTQIA+ community by Bolsonaro and how it affects the area of language education, and Sauntson and Borba (2021)'s critique on the effects of "Escola Sem Partido ("Non-Partisan School)" movement.

It is also possible to argue that **intersectionality** is an important concept often favored in research on critical approaches to language teaching in the South. According to Patricia Hill Collins (2017), intersectionality arose from social movements, especially black feminists, who realized that social challenges were not only marked by racism or sexism, but by different forms of prejudice and limitations, which required solidarity between subjects. As studies on race, gender and sexuality gained ground in academia, especially in a dispute for space against studies on class, the relation between the different social traits also became increasingly evident in theoretical studies, to the point that an interdisciplinary field began to emerge, which eventually had to be named.

Over the last few decades, the concept of intersectionality has become fundamental to various disciplines (sociology, psychology, economics, and political science, among others) and has consolidated itself as an important theoretical-methodological tool (Collins, 2017). Lélia Gonzales (2020, p. 40) exemplifies this intrinsic relation between how social markers operate in inequalities through the discussion of the social division of labor, a central point for feminism which, from the context of Latin America, for example, could not fail to take into account the "multiracial and multicultural" character of Latin American societies. The same would happen to studies that focus on sexuality, especially LGBTQIA+ identities. Important examples of scholars that deal with the concept of intersectionality in language teaching are: Fabio Bezerra (2023)'s book "Linguística Aplicada Transviada" (which is also mentioned later in this article), that defends the needs of language teaching that view sexuality as intrinsically connected to race and other social identities, and Ferreira and Sene (2018)'s review on research that discuss how language classes help deconstruct stereotypes. It is important to mention that Aparecida de Jesus Ferreira has organized books (2014, 2015) that group studies on the matters of race, gender, and sexuality in language teaching, showing a strong connection between these social identities in her studies.

Side by side with the concept of intersectionality and the importance of considering other social identities, **Decolonial studies** are currently being used as a theoretical base by many scholars in the Global South or from a Southern perspective. As described by Curiel (2020), Decolonial studies began with the productions of the Modernity/Coloniality Group, made up of Latin American authors who explain that, although the process of military and economic exploitation of the Americas

and slavery of people in Africa known as colonialism has ended, it has created a cultural, linguistic, and social effect on the bodies and realities of people in colonized countries that is still taking place, which is described as *coloniality*. While Decolonial studies are varied, they favor critique of the current structure in which we live and its relation to coloniality, and defend that the effects of coloniality will be experienced for a long time to come (for example: Quijano, 2000; Walsh, 2012; Mignolo, 2018). According to Maldonado-Torres (2007, p. 242):

while the coloniality of power referred to the interrelation among modern forms of exploitation and domination (power), and the coloniality of knowledge had to do with impact of colonization on the different areas of knowledge production, coloniality of being would make primary reference to the lived experience of colonization and its impact on language.

Perhaps the main reference on the relation between coloniality, gender and sexuality is María Lugones, who, in *Coloniality and Gender*, discusses the creation of what she calls the “modern/colonial gender system” in the Americas (Lugones, 2008, p. 77), i.e. the social divisions based on the sex of individuals and the transformation of peoples' social structures as a result of the process of colonization of the peoples of the Americas. According to the author, this process took place concomitantly with a hierarchization of the genders, with men occupying a place of dominance, subjugation of women, and an erasure, or casting to the margins, of ways of interpreting gender in a non-binary way and of sexualities other than heterosexuality. Mignolo (2018) also considers sexism as a pillar of colonial power, alongside racism. Therefore, research that takes a decolonial perspective on gender and sexuality must account for the way gender, race, sexuality, and inequalities are entangled and are part of the process of coloniality.

A major work on sexual identities, gender, and language teaching in a descolonial⁶ perspective is conducted by Fabio Bezerra, who published “Linguística Aplicada Transviada” in 2023. Bezerra’s foundational book presents a comprehensive review of the contribution of different disciplines (sociology, anthropology, philosophy, and education) to Applied Linguistics studies interested in sexuality/gender matters. Moreover, in this book, Bezerra coins his understanding of “Linguística Aplicada Transviada”, which is not only a cultural “translation” of “Queer Applied Linguistics”, but a new conceptualization of an area of studies that articulates and integrates contributions from Intersectionality, Descolonial studies and “Queer studies⁷” in Brazil. Although Bezerra (2023) prioritizes academic contribution from authors in Latin America and the Caribbean and Africa throughout his book, he dedicates a whole chapter reviewing contributions of Descolonial

⁶ There has been intense debate in the area if the word used to refer to decolonial studies is “decolonial” or “descolonial”. Although the word “decolonial” is more widely preferred in English, the author states in his work his preference for the word “descolonial”. He refutes the argument that “descolonisation” would imply as an erasure of the historical process of colonization, as “descoloniality” does not mean an opposition to the process of *colonisation* but to the process of *coloniality* (BEZERRA, 2023, p. 45). In order to honor his theoretical position, the term is maintained with the prefix “des” whenever mentioning his work.

⁷ “Estudos Transviados”, in the original. See below Bezerra’s preference for the term instead of the English term.

studies to his conception of Applied Linguistics, while also paying tribute to decolonial forms of art and activism. Not only is “Linguística Aplicada Transviada” a foundational work for scholars aiming to do research on the matters of sexuality (and gender) and language in a decolonial/descolonial perspective, but it is also a remarkable example of decolonial study.

Bezerra’s book directs us to one last topic of paramount discussion which is **the issue of the Queer Theory**. As discussed previously, the *Queer Theory* has become an essential part of gender and sexuality studies, so it is also important to highlight the discussions about the use of *Queer Theory* in research and the consequent use of the term in Brazil and elsewhere in the Global South. Although the use of the term, especially in academic research, is becoming increasingly widespread, to the point that the queer identity is one of the letters in the LGBTQIA+ acronym, there have been growing questions about the diffusion of the term in Brazil and other countries in the Global South. Rea and Amancio (2018) provide an important recap of the term's trajectory in different countries and list a number of problems arising from this “transit to the South” of the term. According to the authors, it is possible to list, in particular, how the term has gained ground in an agenda of seeking rights that are much more related to the needs of white, upper-middle-class gay men than to all LGBTQIA+ identities. This erasure of other identities in the use of the term, according to the research the authors report, is mainly related to an assimilation of homosexual identity to the norm.

Matebeni (2017) talks about the “queer turn” and how it has taken over African studies on sexuality and gender. Matebeni (2017) demonstrates that, although the term is useful to shed light on the needs of the rights of LGBTQIA+ identities, it argues that the term is not sufficient to encompass some identities related to gender and sexuality in the African continent and in South Africa specifically. In Brazil specifically, the problem dwells in the issue that the term is not connected to the LGBTQIA+ history in the country: since the term *queer* is in English, it does not cause the same impact as it does in many English speaking countries (Pelúcio, 2014). As noted by Bento (2017), the term in Brazil is mostly strictly used in academic contexts in reference to *Queer Theory*, even though, as mentioned previously in this article, the term comes from a political and ethical history of reconceptualizing of a word. Therefore, to summarize, it’s possible to argue that the problem of the origin of the term or the fact that it is not sufficient to describe the plurality, historicity and cultural differences of the LGBTQIA+ in the Global South and it does not have the same controversial and defying denotation that entails the origin and purpose of the *Queer Theory*. This especially true for scholars aiming to take a decolonial stance in their studies, as decoloniality values thinking with traditional northern thinking “through the acknowledgment of ourselves as knowledge producers” (Rosa; Duboc, 2022). In other words, the question is to balance the importance of a useful and previously groundbreaking theory with the production of local knowledge based on local problems, theories, and history.

That being said, there are multiple ways scholars are facing this challenge in different areas. Some authors defend the use of the *Queer Theory* (many of which were mentioned earlier) and, as

Louro (2004) acknowledged, any translation is problematic, and proposes queer movement in Brazil would have “its own marks of our culture” (Louro, 2004, p. 62). Louro (2004) even argues that the subversion of queer theory lies precisely in its aspect of “unintelligibility”, defending that the “strangeness” the term causes in the South should be of a different order. Another route taken by scholars is the coinage of new terms based on the *Queer Theory*. Rea and Amancio (2018, p. 5), for example, are in favor of using the term queer as it is re-signified by *Queer Theory of Colour*. They believe that the new contributions come from theorists who come from a non-white perspective and with decolonial and post-colonial biases could “open up new possibilities for non-hierarchical dialogues with the global South”.

Some other scholars, however, are offering us alternatives in the form of “cultural translations” (Bento, 2017). While Pelúcio (2014) argues in favor of “Teoria Cu”, a term that seems to have gained ground in the area of social sciences, Bento (2017) presents the term Transviad@, which makes reference to “trans”, “viado/a/e” (therefore the use of @ instead of a letter that marks gender), an offensive term to refer to a number of identities in the LGBTQIA+ community, but also includes an allusion to the idea of being “outside the norm” and “transgressive”. All these meanings are encapsulated and conveyed in Bento (2017)’s cultural translation for the *Queer Theory*. This concept is adopted by Bezerra (2023) in his conceptualization of “Linguística Aplicada Transviada. Therefore, it is possible to say that authors are aiming to value *Queer Theory* while reconceptualizing it through local lens and theories. These alternatives and strategies are examples of critical appropriation:

mobilising the notion of the South as a heuristic vantage point from which to interrogate discourses on gender and sexuality – our chosen analytical foci. By highlighting southern perspectives, we do not wish to suggest a ‘radical separateness of Southern theory from Northern’ but ‘a critical appropriation of Northern ideas, in combination with ideas that come from radically different experiences’ (Connell 2014: 527). (Milani; Lazar, 2017)

FINAL CONSIDERATIONS

In this paper, I highlighted the main topics and concepts mobilized by researchers interested in the relation between sexuality, gender, and language, which may contribute to an understanding of the relation between these topics and foreign language teaching. I started by explaining the importance of these topics to language studies, then I highlighted the main areas of interest of research in this area and then I showed the main challenges and interests of research from a Southern perspective in the area.

Before concluding the article, It’s worth noting though that the number of papers from other areas than Language studies mentioned above show, on one hand, how language studies, and especially Critical Applied Linguistics, are currently a space for transdisciplinary work and, on the other hand, the need of more research on how foreign language classes can better account for the

countless LGBTQIA+ people and how language plays an important role in the construction of social realities.

REFERENCES

- BENTO, B. **Transviad@S: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BORBA, R. Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas**, v. 9, n. 1, p. 91–107, jan./jun. 2015.
- BEZERRA, F. **Linguística aplicada transviada: gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar**. Pontes, 2023.
- BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"**. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. AGUIAR, R. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, 2017.
- FERRAZ, D. M. Should gender and sexuality studies be included in language education? **Trama**, v. 12, n. 27, p. 178–201, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/14108>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- FERRAZ, D. M. Sexualidade e educação de língua inglesa: homossexualidade e homofobia em questão. 2014. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao/cms/documentos/eventos/letrasdebate/Sexualidade_e_Educacao_de_LE_danielferraz.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.
- FERRAZ, D. M. Visibilidade LGBTQIA+ e educação linguística: por entre os discursos de ódio, aceitação e respeito. **Revista X**, v. 14, n. 4, p. 200–221, 2019.
- FERRAZ, D.; MIQUELON, L. Existir e re-existir: as comunidades LGBTQIA+ no Brasil de 2020. **Revista X**, v. 15, p. 92–98, 2020.
- FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, A. J. (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 91–120.
- FERREIRA, A. J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. In: FERREIRA, A. J. (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 127–160.
- FERREIRA, A. J.; SENE, R. A. R. O que as pesquisas recentes revelam acerca das identidades de gênero, de raça e de sexualidade nas aulas de língua inglesa. **Polifonia**, v. 25, n. 37.2, p. 171–334, jan./abr. 2018.
- FREITAS, M. T. U.; PESSOA, R. R. Gênero, sexualidade e ensino crítico de línguas estrangeiras: interseções com a formação de professores/as. In: FERREIRA, A. J. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 145–166.
- GOMES, J. C.; ZENAIDE, M. N. T. A educação continua no “armário”: reflexões sobre a inclusão da diversidade sexual nas políticas educacionais. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 17, p. 96–114, 2020.

- GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- JESUS, D. M. de. Critical literacy for difference: teachers' perceptions of the English language curriculum in Brazil. **Polifonia**, v. 23, n. 33, p. 184–202, 2016.
- JESUS, D. M. de. Gender and language teacher education in a Brazilian context. **Polifonia**, v. 19, n. 25, 2012.
- JESUS, D. M. de. Queering literacy in Brazil's higher education: questioning the boundaries of the normalized body. *In*: WINDLE, J. A.; DE JESUS, D.; BARTLETT, L. (orgs.). **The dynamics of language and inequality in education**. Bristol: Multilingual Matters, p. 13–140, 2020.
- LIDDICOAT, A. J. Sexual identity as linguistic failure: trajectories of interaction in the heteronormative language classroom. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 8, n. 2–3, p. 191–202, 2009.
- LEMOS, C.; DELLA FONTE, S. S. Traduções das disputas sobre a questão de gênero na BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1–22, 2023.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17–23, 2008.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73–101, jul./dez. 2008.
- MATEBENI, Z. Southern perspectives on gender relations and sexualities: a queer intervention. **Revista de Antropologia**, v. 60, n. 3, p. 26–44, 2017.
- MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2–3, p. 240–270, 2007.
- MIGNOLO, W. D. The invention of the human and the three pillars of the colonial matrix of power: racism, sexism, and nature. *In*: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018. p. 153–176.
- MILANI, T. M.; LAZAR, M. M. Seeing from the South: discourse, gender and sexuality from southern perspectives. **Journal of Sociolinguistics**, v. 21, n. 3, p. 307–319, 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/josl.12241>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- MOITA-LOPES, L. P. Queering literacy teaching: analyzing gay-themed discourses in a fifth-grade class in Brazil. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 5, n. 1, p. 31–50, 2006.
- MOITA-LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Por uma ideologia linguística responsiva às teorizações queer. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 370–387, 2020.
- NELSON, C. D. Narrativas queer da vida em sala de aula: lições intrigantes para os estudos da linguagem. *In*: FERREIRA, A. J. (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 235–258.
- NELSON, C. D. Sexual identities in ESL: queer theory and classroom inquiry. **TESOL Quarterly**, v. 33, p. 371–391, 1999.
- NELSON, C. D. Transnational/queer: narratives from the contact zone. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 21, n. 2, p. 109, 2005.
- PAGE, M. L. Teaching in the cracks: using familiar pedagogy to advance LGBTQ-inclusive curriculum. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 60, n. 6, p. 677–685, 2017.

- PELÚCIO, L. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? **Periódicus**, v. 1, n. 1, p. 68–91, 2014. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i1.10150>.
- QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of world-systems research**, vi, 2, Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I, summer/fall, p. 342-386, 2000.
- QUINALHA, R. **Movimento LGBTI+: uma breve história do século XIX aos nossos dias**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.
- REA, C. A.; AMANCIO, I. M. S. Descolonizar a sexualidade: Teoria Queer of Colour e trânsitos para o Sul. **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.
- ROSA, G. C.; DUBOC, A. P. Analyzing the concept and field of inquiry of English as a Lingua Franca from a decolonial perspective. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 27, n. 3, p. 840–857, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2550/255075117013/html/>. Acesso em: 8 maio 2025.
- SAUNTON, H.; BORBA, R. Silence and sexuality in school settings: a transnational perspective. In: STERN, J.; WALEKJO, M.; SINK, C.; HO, W. (ed.). **The Bloomsbury handbook of solitude, silence and loneliness**. London: Bloomsbury, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/43062579/Silence_and_sexuality_in_school_settings_A_transnational_perspective. Acesso em: 27 abr. 2025.
- SCHIBELINSKI, D. “Isso é coisa do capeta!”: o papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 28, p. 15–38, 2020.
- SENE, R. A. R. Identidades de raça, gênero e de sexualidade no ensino/aprendizagem de língua inglesa: sugestões de atividades. **UniLetras**, v. 41, n. 2, p. 193–213, 2019.
- SILVA, A. L. S.; DIAS, T. S. R.; BEZERRA, F. A. S. Linguagem, gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos: uma proposta de multiletramentos críticos. **Revista do GELNE**, v. 23, n. 1, p. 99–117, 2021.
- SILVA, E. L. S. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, Histórias**, v. 8, n. 16, jul./dez. 2020.
- SOUTO JUNIOR, E. M. Qual a sexualidade do livro didático de inglês?: novos letramentos e ensino de línguas na contemporaneidade. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 2014, n. Especial, 2014.
- SOUZA, L. M. T. M. de; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, v. 26, n. 56, p. 876–911, 2021.
- TILIO, R. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam? In: FERREIRA, A. J. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012. p. 121–143.
- VIANNA, C.; BORTOLINI, A. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1–2, p. 61–74, 2012.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Danilo da Silva Solera

PhD student in Education at the University of São Paulo. He has a degree in Languages - Portuguese and English from the University of São Paulo (2012) and a Master's degree in Education from the University of São Paulo (2020). He is currently interested in research on the following topics: critical literacy, foreign language teaching, and LGBTQIA+ studies.

Decolonizing English Language Teaching with Literature in a course at a federal university in Bahia

Decolonizando o ensino de língua inglesa com literatura em um componente de uma universidade federal na Bahia

Decolonizando la enseñanza del inglés con la literatura en una materia de una universidad federal en Bahia

RESUMO

Ao longo de minhas experiências de ensino, tenho enfatizado a necessidade de incorporar a concepção de educação linguística de língua inglesa (Decolonialidade e[m] Linguística Aplicada, 2022; Pessoa et al., 2020) em minhas aulas em uma mirada decolonial. Em direção a uma proposta afinada com pedagogias decoloniais (Walsh, 2018; Oliveira, 2028; Pessoa et al., 2020; Mota-Pereira, 2024), ministrei aulas em um componente de língua inglesa na Universidade Federal da Bahia e decidi colocar essas teorias em prática, utilizando, entre outros materiais, textos literários. Proporcionei aos alunos não apenas oportunidades de estudar uma língua sob uma perspectiva não hegemônica, mas também de expandir seu pensamento crítico sobre questões sociais, raciais e de gênero no Sul Global. Neste artigo, analiso, autoetnograficamente (Ilfá; Moura, 2019; Pereira, 2020), aulas e experiências nesse componente curricular.

Palavras-chave: Educação Linguística de Inglês; Decolonialidade; Autoetnografia; Sul Global.



Recebido em: 8 de abril de 2025
Aceito em: 23 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58158

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Fernanda Mota-Pereira

fernanda.mota@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9425-7485>

Universidade Federal da Bahia (UFBA),
Salvador, Bahia, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

Over my teaching experiences, I have emphasized the need to incorporate English language education (Decolonialidade e[m] Linguística Aplicada, 2022; Pessoa et al., 2020) in my classes from a decolonial perspective. Moving toward a proposal in line with decolonial pedagogies (Walsh, 2018; Oliveira, 2028; Pessoa et al., 2020; Mota-Pereira, 2024), I taught a group of English learners in a course at the Federal University of Bahia and decided to put these theories into practice, using, among other material, literary texts. I provided students with not only opportunities to study a language from a non-hegemonic light, but also to expand their critical thinking about social, racial, and gender matters in the Global South. In this paper, I analyze, autoethnographically (Ifa; Moura, 2019; Pereira, 2020), classes and experiences in this course.

Keywords: English Language Education; Decoloniality; Autoethnography; Global South.

RESUMEN

A lo largo de mi experiencia docente, he enfatizado la necesidad de incorporar la enseñanza del inglés (Decolonialidade e[m] Linguística Aplicada, 2022; Pessoa et al., 2020) en mis clases desde perspectiva decolonial. Avanzando hacia una propuesta que resuena con las pedagogías decoloniales (Walsh, 2018; Oliveira, 2028; Pessoa et al., 2020; Mota-Pereira, 2024), impartí clases a un grupo de estudiantes del inglés en la Universidad Federal de Bahia y decidí poner en práctica estas teorías, utilizando, entre otros materiales, textos literarios. Ofrecí a los estudiantes no solo oportunidades para estudiar un idioma desde una perspectiva no hegemónica, sino también para ampliar su pensamiento crítico sobre cuestiones sociales, raciales y de género en el Sur Global. En este artículo, analizo, de forma autoetnográfica (Ifa; Moura, 2019; Pereira, 2020), lecciones y experiencias en esta materia.

Palabras clave: Enseñanza del inglés; Decolonialidad; Autoetnografía; Sur global.

Como citar:

PEREIRA, Fernanda Mota. Decolonizing English Language Teaching with Literature in a course at a federal university in Bahia. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 180-195, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autorial:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](#).



INTRODUÇÃO

As a black woman, born in the Northeast of Brazil, which is more geopolitically aligned with the geopolitical South (Pennycook; Makoni, 2020), coming from a low-income background, I have never related to the representations of middle or upper-class characters with elitist habits in the English textbooks (Siqueira, 2012; Borelli et al., 2020; Mota-Pereira, 2022) in the classes I attended or taught. The lack of identification with these representations played a role in my self-esteem as a learner and a teacher. Although it did not discourage me from studying or teaching this language, it made me feel inadequate as an English speaker and as a teacher in some moments. For me, not being seen in the field that I studied meant not being able to exist in it.

The absence of a sense of belonging as a speaker and teacher was caused by similar situations reported by Lisboa and Nascimento (2024), who refer to questions commonly asked of English teachers with the expectation that they have a standard profile or a profile that is prone to standardization. Additionally, both authors state that they were not accepted for jobs because their qualifications would not favor passive subjugation to norms. I have faced comparable situations in my life and acknowledge that some moments when people asked me questions about having lived abroad or where I had learned to speak English were motivated by their surprise at seeing a black English teacher from a low-income social class. As for not being subject to norms, my writing style in English, which expresses a Brazilian and plurilingual identity, has made me unsuitable for publications, for example, which require standardization.

I convey my personal experiences affected by representations, limited and limiting conceptions about English language learning and teaching, to introduce my reflections in this paper on the importance of decolonizing English language teaching, starting from the choice for the term English language education (Decolonialidade e[m] Linguística Aplicada, 2022; Pessoa et al., 2020) instead of English language teaching. Concerning the difference between them, I rely on Menezes de Souza's (Decolonialidade e[m] Linguística Aplicada, 2022) conceptualization of language education, which is defined as beyond the teaching of linguistic aspects, embracing discursive and cultural varieties and differences. For this distinction, I also resort to Pessoa et al.'s (2020) definition of this type of education as dialogical, in which both teachers and students are learners. In line with this concept of education, I incorporate a discursive perspective about language (Decolonialidade e[m] Linguística Aplicada, 2022; Jordão; Fogaça, 2012), contrary to prevailing modern linguistic ideologies, which conceive of language as an abstract homogenizing entity instead of viewing it as a plural social phenomenon (Bastos et al., 2021).

Reflections on language education (Decolonialidade e[m] Linguística Aplicada, 2022; Pessoa et al., 2020) intertwine with musings impelled by my condition as a black woman. The intersection of these two aspects of my identity, that is, race and gender, made me wonder if, by teaching English, I would be choosing the side of hegemony and, therefore, oppression. In this regard, I have been

questioned about my positioning as a decolonial thinker and an English teacher, which some people see as a contradiction, as if it were incongruent to speak about decoloniality in this language (Conti, 2023) or to work with it. What these people may not notice is that, in their argument, they defend other European languages that are only less hegemonic (Conti, 2023).

Memories of situations that made me feel unsuitable because I belong to a subaltern position and navigate spaces of privilege, as a professor and a PhD, shatter representations of my identity. Because of these fractured representations, I started questioning my beliefs and the epistemologies that guided me. In a moment of deep crisis, I fortunately found the African American thinker bell hooks and read her text "Language" (hooks, 1994), which redirected my attention to the oppressive uses of English instead of seeing these acts of domination as intrinsic to the language. From this point, I decided I would not reproduce the colonial (Hsu, 2015; Kumaravadivelu, 2003; hooks, 1994) and neoliberal (Hsu, 2015) uses of this language, but that I would southernize my praxis through my readings, writings, cultural, and aesthetic experiences, travel destinations, and other paths. For my decolonization, reading literary texts produced by writers from the Global South (Mota-Pereira, 2024) has helped me access manifold cosmoperceptions (Oyewùmí, 2021) and delve into the plurilingual realities of the countries in them.

In this paper, I discuss this self-decolonization and present how I southernized the syllabus of an English language course I taught at the Federal University of Bahia using literature and other media (Pereira, 2017). To accomplish this goal, I resort to autoethnography (Ifa; Moura, 2019; Pereira, 2020) in terms of methodology and situate the epistemological bedrock that underpins my reflections in the field of Critical Applied Linguistics (Pennycook, 2001) and others.

1. SOUTHERNIZING MY PATH TOWARDS DECOLONIAL PRAXIS

Academia can be seen as a place of oppression, but also of possibilities (hooks, 1994). I have been affected by both its oppressive mechanisms and its liberating alternatives. Liberation is certainly the prevailing representation of my academic life. Nonetheless, I have also experienced its oppressive side. For instance, when I started my career as a professor, as I discussed elsewhere (Pereira, 2020), I felt compelled to incorporate canonical references to my syllabus, because I thought this was my students' and colleagues' expectations. I used to think that adopting the world's most well-known references would make me suitable for the position I had.

Years later, I learned, in a workshop I delivered at a public school, that the most important suitability is bridging academia and local realities. This lesson stemmed from a question raised by a seventh-grade student about the incongruence between Human Rights speeches, which were the gist of my workshop, and the deprivation of rights in poor communities. As he recounted his experiences of violence and scarcity in his early teenage years, I saw my plan to discuss Human Rights being dismantled. What I learned from the sessions made me redirect my attention from

canonical references in English language teaching to a concept of education that fights oppressions. This was the moment when I started to include thinkers such as Paulo Freire (2005), bell hooks (1994), and Kumaravadivelu (2003) to my classes, along with local authors who mull over English language education. It was a very important stage of my process of decolonization (Monteiro, 2023; Mota-Pereira, 2022; Borelli et al., 2020; Maldonado-Torres, 2019; Oliveira, 2018; Walsh, 2018) through southernization (Pennycook; Makoni, 2020).

As Rupi Kaur (2017, p. 79) expresses in one of her poems about becoming a butterfly, “growth is a process” and so is decolonization. The abovementioned experience at a public school helped me change my attitude, but it was not enough for a holistic decolonization. Likewise, it was not sufficient to read manifold references (Monteiro, 2023; Mota-Pereira, 2022; Borelli et al., 2020; Maldonado-Torres, 2019; Oliveira, 2018; Walsh, 2018) in the field to decolonize myself and my pedagogical praxes. In this sense, another step toward my self-decolonization was to reflect on my epistemological choices and notice whether there was a balance of references in the same fashion that Achebe (2000, p. 73) argues for a “balance of stories”. In search of balance, due to an excessive emphasis on texts produced in the Global North in the initial years of my teaching praxis as a professor, I started to focus on the Global South in terms of references, pedagogical praxes, linguistic concepts, and cosmoperceptions (Oyewùmí, 2021).

My process of self-decolonization and decolonization of my praxiologies (Pessoa et al., 2020) was enhanced by educational theorists from the Global South and literary texts that gave me access to experiences and cultural aspects, which I would not have known if not through them (Pereira, 2019). Knowledge from manifold experiences and modes of being and living was also widened by trips to countries like South Africa, Trinidad and Tobago, Singapore, Egypt, Jordan, Morocco, Uruguay, Paraguay, Chile, Argentina, Barbados, and New Zealand, and the study of languages such as Arabic, Japanese, Guarani, Swahili, and Mandarin.

Concerning theory, the focus on Global South thinkers made me problematize and unlearn (Walsh, 2018) the western-based compartmentalization (hooks, 1994) of life and education, body and mind, and have a broader perception of the holistic nature of education, which also encompasses emotions and spirituality (hooks, 1994). Additionally, I strengthened the notion of the political nature of education (Freire, 2005) and the importance of relying on learners’ social milieu (Freire, 2005; Kumaravadivelu, 2003) while focusing on other people subalternized by capitalist modernity, as decolonial pedagogies teach (Oliveira, 2018; Borelli et al., 2020).

Prioritizing subalternity redefined my literary interests. I started reading black and indigenous writers’ (Mota-Pereira, 2024) literary texts, which broadened my repertoire for my classes and life. The lessons I learned from texts such as *The Alternative* by Solomon-Islander Saunana (1980) and *The Whale-Rider* by the Maori Ihimaera (2008) pointed to colonialities (Maldonado-Torres, 2019) and differences in cosmoperceptions (Oyewùmí, 2021), which I not only read but experienced through the characters’ personal and cultural crossings.

As for my travels, visiting countries in the Global South expanded my cultural, social, and emotional knowledge while also giving me perceptions about language use other than the ones found in textbooks, which portray languages as deprived of their social (re)configurations and implications, instead of recognizing them as discourse (Bastos et al., 2021; Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada, 2022; Jordão; Fogaça, 2012). In countries such as South Africa, Singapore, New Zealand, Egypt, and Morocco, I noticed how the borders among languages are, as Makoni (2005) put it, an invention, not being fixed in compartments (Makalela, 2019). To illustrate, I mention a scene from the novel *Johannesburg* by the South African writer Melrose (2017), in which Peter talks to Duduzile in Zulu about a sad situation, and she is surprised that this white man can speak Zulu fluently. Conversely, the use of multiple languages is not a surprising fact in South Africa. During my stay in this country, I observed how plurilingual, or in Makalela's (2019) term, multilingual this country is, and witnessed several situations in which people talked to each other in different languages instead of using a common language or a lingua franca.

South African plurilingual practices converge with Makalela's (2019, p. 17) discussions about ubuntu translanguaging pedagogies, which "reflect the ubuntu principles of ecological interdependence". According to this type of pedagogy, having diverse languages in the same classroom is fruitful and reflects the belief that languages are mutually dependent and that "one linguistic entity does not survive without the other, as is decreed in the ubuntu value system of existence: I am because you are, you are because we are." (Makalela, 2019, p. 17).

Experiences in countries in the Global South also allowed me to access several literary texts and notice aspects that reading about characters' lives provides. Moreover, I grasped linguistic nuances through the study of languages spoken in these countries, which I regard as an important stage of my self-decolonization. Having graduated at a time when only European languages were part of the curriculum affected me in a way that, for many years, I could only envisage the possibility of studying such languages. When I started reading authors like Walter Mignolo (2018, p. 114), who shed light on the "colonial matrix of power" and the disregard to knowledge that is not Eurocentered, including all that is produced in languages like Persian, Urdu, Mandarin, and Arabic, I realized that if I wanted a decolonial shift, I should decolonize my ideologies about language learning. At this point, I reflected on how I would approach linguistic decolonization if I only studied colonial languages, and for colonial reasons, that is, because they are the most dominant languages.

A very significant movement toward linguistic decolonization happened when I studied Guarani in a course offered at the university where I work. The study of this language introduced me to the Guarani way of living with their deep connection with nature, which led me to the concept of *Bem Viver* (Acosta, 2019), books by indigenous Brazilian writers, a trip to New Zealand, and the Maori ethnicity, accessed through the works by Ihimaera (2008) and Smith (2012). Because of an increasing interest in ecological matters, I watched a lecture about Ecolinguistics by Arran Stibbe and got inspired to study Japanese, especially because of the concept of "satoyama" (Stibbe, 2015,

p. 32), in which culture and nature are interwoven. This concept coincides with *Bem Viver* (Acosta, 2016) in the purpose of a harmonious coexistence between human beings and other beings.

The next step of my decolonizing path was the study of Arabic, motivated by the commitment to positioning myself against all kinds of prejudice, including Islamophobia, and deconstructing “single stories” (Adichie, 2009). Arabic has inspired me to visit Arab countries, understand the richness of the diverse cultures under the overarching Arab world, and realize that the defense of their language might be a barrier for other people to know their stories, but it is the bedrock on which their connection and communion are lived. More recently, I have studied Mandarin and Swahili. My studies of Mandarin are stirred by a curiosity about Chinese culture and the constant relations between this country and Brazil, which has shaped the hope of a new design of the World Order. As for Swahili, I felt compelled to study it after reading a book by Nascimento (2016), who defended an African lingua franca and saw Swahili as a very suitable language for this purpose, since it is widely spoken. I do not endorse having a lingua franca in the face of African plurilingualism, but this is a better alternative than always relying on a European language as a lingua franca.

Epistemologies and literary texts from the Global South, travel destinations, and languages have paved my path toward decolonial pedagogies (Monteiro, 2023; Mota-Pereira, 2022; 2024; Oliveira, 2018; Walsh, 2018). In sequence, I will discuss, on an autoethnographic (Ifa; Moura, 2019; Pereira, 2020) basis, a lesson sequence that I taught in an English language course at the Federal University of Bahia, in which I implemented a decolonial pedagogy (Monteiro, 2023; Mota-Pereira, 2022, 2024; Oliveira, 2018; Walsh, 2018) by southernizing topics, materials, and activities.

2. SOUTHERNIZING ENGLISH LANGUAGE EDUCATION FOR A DECOLONIAL PEDAGOGY: REFLECTIONS ON A LESSON SEQUENCE

A decolonial positioning is a life choice that encompasses what Kumaravadivelu (2003, p. 540) calls “an attitude of the mind”. By stating this, he means that decolonization is not limited to a specific phenomenon, but that it should be part of processes that involve ideologies and actions. Additionally, he states that English language teaching has favored colonialities, which serve a project of domination through, for example, the teaching of a level of English that would be only enough for subaltern work positions in India. This strategy aligns with one of the effects of coloniality, which, according to Maldonado-Torres (2019), is to keep the subaltern in fixed positions. The relationship between the widespread use of English and the labor market is also discussed by Hsu (2015), who denounces the neoliberalism employed by the imposition of English in the Philippines and Puerto Rico, where the study of this language has been naturalized as the norm and allowed the broad reach of US companies.

The colonial and neoliberal projects displayed by Kumaravadivelu (2003) and Hsu (2015) are not alien to Brazil. To illustrate, the guiding document for basic education in the country, the Base Nacional Comum Curricular (Brazil, 2018), henceforth, BNCC, highlights labor as one of the main

purposes of basic education, even in middle school. Carvalho et al. (2017) unveiled the neoliberal aims that undergird the BNCC (Brazil, 2018). In this regard, neoliberalism is at the roots of the decision to have English as the only mandatory foreign language in basic education, which has affected other language teacher education programs. The choice of English favors the agenda revealed by Hsu (2015) of making it possible for US markets to have a ubiquitous dissemination through language domination.

Forewarned by Carvalho et al. (2017), I read the BNCC (Brazil, 2018) through critical discourse analysis lenses (Fairclough, 2016; Resende, 2019) and noticed the presence of neoliberal goals and capitalist ideology (Althusser, 2018), starting from the overemphasis on work. This domineering agenda is combined with the use of the term citizenship to urge for tolerance and wellbeing instead of naming, explicitly, the mechanisms that engender social injustice, which involve the main axes of coloniality, that is, racism and capitalism (Oliveira, 2018) besides other forms of hierarchization such as sexism, LGBT+phobia, ableism, and ageism. Not naming these types of prejudice maintains the homogenizing notion of equal rights and citizenship that equips people to ignore and naturalize asymmetries, discourses on racial democracy (Nascimento, 2016), and the association of capitalism with democracy that overshadows its injustices.

The perception of the lack of a political tone in the BNCC (Brasil, 2018), which could be clear about taking the oppressed side (Freire, 2005), made me read this document critically. Thus, in teaching practicum classes, for instance, I always raise reflections on the importance of addressing local subalternities and naming them explicitly. Such orientation mirrors decolonial praxes, as claimed by Borelli et al. (2020, p. 315), who state that “we can use our English to problematize discourses of oppression and promote discourses that favor plurality and localized knowledges”. This tenet guided the planning of my classes for an English course I taught at the university.

In this English course, I first got students to know each other, guided by hooks (2010, p. 20), who asserts: “I do not begin to teach in any setting without first laying the foundation for building community in the classroom. To do this, teacher and students must take time to get to know one another.” For this initial moment, I relied on a scene from a novel by Sapphire (1997), in which the teacher, Blue Rain, got students to introduce themselves by presenting herself first and bringing about aspects of her personal life to create an environment of trust. She gave a list of items for this moment of introductions, which included their likes, aptitudes, and basic personal information. I did a similar activity and made room for students to express themselves on other aspects that they could feel comfortable sharing. I gave this prompt at the beginning of the course because I did not know the students’ level and wanted to provide the building blocks for everybody to participate in English. In addition, I got some input about students’ previous learning experiences, their needs, and shared my tentative proposal for the classes. At this point, I elicited their expectations and wishes for the course.

Borelli et al. (2020) gave a more enriching and decolonial alternative to this moment of introductions. Instead of providing a prompt for some information, aiming at getting to know students and language practice, the teacher had them read a short text about identity, exploring its meaning. The activity created a safe space where students felt comfortable sharing aspects of their identities that revealed subalternities highlighted by the teacher as fruitful.

Throughout the course, inspired by authors like Monteiro (2023), Mota-Pereira (2022), Borelli et al. (2020), Pereira (2019), I also tried to make room for the expression of students' identity (Borelli et al., 2020) while raising conscientization (hooks, 1994; Freire, 2005) about colonialities (Monteiro, 2023; Maldonado-Torres, 2019; Oliveira, 2018), among which I emphasized the ones related to racism, sexism, and capitalism. From the outset, I subverted the syllabus as it was conventionally designed. According to the course syllabus I had consulted before taking over the group, the topics were centered on grammar and functions. I noticed that it was mainly oriented by Communicative Language Teaching (Brown, 2007), which guides practices toward linguistic and communicative competence (Pereira, 2017) and fails to embrace social and political reflections. Guided by concepts of Language Education (Decolonialidade e[m] Linguística Aplicada, 2022; Pessoa et al., 2020), I followed a more decolonial proposal based on my research in the field of decoloniality and the intersection between literature and teaching. My initial plan was to resort to texts and materials mostly produced by black and indigenous women from the Global South (Pennycook; Makoni, 2020). I made this decision considering intersectionality (Collins; Bilge, 2016) and Lorde's (2019) musings on not hierarchizing oppressions.

Regarding the decolonial orientation of localizing knowledge, I noticed that discussing race, gender, and social class echoed the social, cultural, and political landscape where the course took place, and all the moments of language practice were fueled by subjective and collective input. Having social, racial, and gender matters in mind, body, spirit, and emotions, I used literature extensively in my classes, beginning with an excerpt from a novel by Sapphire, an African-American writer who discusses subalternity, as I mentioned. This reference set the tone of the course, which prioritized voices from the Global South.

In the next class, I presented some of the main discussions of the course: language and culture, in which I contended that the word "culture" involves power, society, identity, language, and prejudice. For this discussion, I engaged students in reflections on Adichie's (2009) *The Danger of a Single Story*, raising reflections on stereotypes about people and places, followed by the study of the poem "An Introduction" by Kamala Das, in which the poet expresses her feelings of linguistic belongings and situations of imposed displacement by those who do not see her as having the right to speak a language that is not her mother tongue. These activities had the purpose of tackling ideologies about language.

The discussion on culture was amplified in the following class, which aimed at conceptualizing culture according to different sources and as related to language, ideology,

prejudice, and variety. With this purpose, I referred to the novel *Push* (Sapphire, 1997) as a review, underlining classroom humanization, in consonance with engaged pedagogy (hooks, 1994), gender issues, and linguistic plurality. Concerning language, I remarked on the plurilingual nature of languages that involve others, such as the case of African languages of the enslaved people, who were obliged to learn English and reshaped it (hooks, 1994). I supplemented this discussion with a reflection on Brazilian Portuguese, presenting the term “pretuguês” (Gonzalez, 1988), that is, Black Portuguese, which means the presence of African languages in Portuguese.

I underpinned the comments on the plurality of the English language with the study of Black English features based on McWhorter’s (2017) book. In this lesson, I raised a debate about language bias and diversity on the grounds of the concept of Standard English and Black English, both presented as varieties of the language. I also highlighted the discrimination against Black English, which is commonly portrayed in a negative light. This class about Black English paved the way to address *The Color Purple* (Walker, 1982), from which I used an excerpt discussed through the intersemiotic translation of the novel into a movie. This novel allowed me to bring musings on patriarchy and on how women can find solidarity in each other to face sexism, as the characters in the novel did. Before playing the video segment, I elicited what students remembered about Black English and their previous knowledge about the novel. After a brief presentation about the plot, the next procedures were while-viewing and post-viewing activities that entailed an interpretation of the video segment and features of Black English.

Literature also figured as prolific material in other classes. Part of the syllabus included the study of tales. Aiming at a “balance of stories” (Achebe, 2000, p. 73), I chose an African folktale instead of a Western fairy tale and a short story by Achebe (2018), “Chike’s School Days”. The purpose of choosing a folktale unfolded into a discussion about the importance of oral tradition in the African context. Besides, students had the experience of producing meaning from a multimodal text, since the tale was an animation, while expanding their listening and writing skills in a review. In consonance with this folktale, I assigned a short story by Achebe (2018), in which the main character is passionate about his school, fascinated by the words of the English language, and obedient to colonial conventions taught by his family, who converted to Christianity.

In the next classes about “Chike’s School Days” (Achebe, 2018), I approached colonialism and coloniality, which I conceptualized based on Maldonado-Torres (2019). On the grounds of this conceptualization, I raised reflections on the presence of coloniality in education, which led to a discussion on different types of pedagogy. Considering that the course focused on subalternities, I addressed Freire’s (2005) pedagogy of the oppressed. While introducing the concept of banking and problem-posing education (Freire, 2005), I elicited students’ memories of their school days and what they think English language classrooms look like nowadays. This discussion was part of an underlying goal of the course, which was to introduce students to reflections on teaching in a course that did not plainly aim at this purpose.

Reflections on education were common in the following classes, involving teacher and learner roles. For this purpose, I reviewed “Chike’s School Days” (Achebe, 2018) and introduced another African literary text: *The Boy Who Harnessed the Wind* (Kamkwamba; Mealer, 2019). I used this text to illustrate the Freirean concept of epistemic curiosity (Freire, 2014). Kamkwamba, the protagonist of the story and co-author of the novel, studied by himself and produced a windmill to help his community, affected by long periods of drought and famine. I chose excerpts from this novel because they illustrated his dedication and combined them with the ones quoted from Carolina Maria de Jesus’ (2014) *Quarto de Despejo*, which I translated into English. One of the objectives in using Jesus’ diary was to have students know her thirst for knowledge and writing and her hardship in reconciling her life as a single mother, scrap collector, and writer in the Brazilian context. Another objective was to study an example of journaling that would enable students to write their learner diary, which was part of the process-oriented activities in the course.

With the activities about *The Boy Who Harnessed the Wind* (Kamkwamba; Mealer, 2019) and *Quarto de Despejo* (Jesus, 2014), I also intended to address the difference between learning and studying, inspired by Larrosa’s (2020) musings on the matter and the social impact that studying can have beyond an individual sphere. At this point, I underscored the importance of education that is not limited to the goals of economic growth and development as implied in the ideologies in the BNCC (Brazil, 2018) and other discourses (Fairclough, 2016; Resende, 2019) around education. In this view, in the following class, I introduced the concept of discourse as social practice and production according to Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2016; Resende, 2019) to engage students in activities about the concept of *Bem Viver* (Acosta, 2016), which, as I already mentioned, refers to the harmonic coexistence among human beings and other beings, considering human and nature rights, and explained the categories of discourse defined by Stibbe (2019) in Ecolinguistics. According to him, there are beneficial, destructive, and ambivalent discourses that act in shaping people’s attitudes toward consumption and the environment (Stibbe, 2019).

The classes on *Bem Viver* also encompassed literature and music. In this regard, I contrasted ideologies (Althusser, 2008) in the songs *Billionaire* by Bruno Mars and *Mountains o’ Things* by Tracy Chapman, which allude to the American Dream on a capitalist basis that refers to a material life that only money can afford in Mars’s song, and consequent exploitation of subaltern people because of social inequalities, as the song by Chapman expresses. In contrast to capitalist ideologies, I brought the poem “Remember” by the Cherokee Native US writer Joy Harjo. This poem conveys an indigenous cosmoperception (Oyewùmí, 2021), which singles out nature and asserts that it is closely interwoven with human life. The poet evokes this interconnectedness through an act of memory.

During the discussions on *Bem Viver*, I shared past experiences teaching this concept to public school students. My goal was to provide students with an example of a lesson on English language education from a decolonial perspective, which was the last topic of the course. In the classes about decolonial English language education (Mota-Pereira, 2024), I addressed the

differences between teaching and education, illustrated how to use literature to tackle topics of social relevance, and gave two examples of literary texts that express an indigenous cosmoperception (Oyewùmí, 2021) by two Maori writers, namely Ihimaera (2008) and Mazereti (2018).

The topics throughout the course were combined with the study of linguistic content, which is part of systemic knowledge. However, in contrast to grammar-centeredness, I contextualized all the grammatical topics, having them as building blocks for meaning-making. In addition to linguistic features, the classes covered other components expected of an English lesson, such as writing, reading, listening, and speaking practice, along with the study of strategies that would develop students' competencies to become more effective communicators.

The last topic of the course was English as a lingua franca. While addressing it, I explained that this is the concept of English indicated by the BNCC (Brazil, 2018) and underlined that there are more non-native speakers than native speakers of English, thus problematizing the paradigm of the native speaker as the model (Kumaravadivelu, 2003).

As for assessment, it was process-oriented for reasons related to decolonial pedagogy (Mota-Pereira, 2024; Monteiro, 2023; Walsh, 2018; Oliveira, 2018). Alternative assessment (Huerta-Macías, 2002), which privileges a diverse range of activities that meet different learner profiles, was my choice to allow students to reflect on their learning process and study while being assessed. The criteria for their assessment were tailored according to every learner's achievement.

CONCLUDING THOUGHTS

In this paper, I reflected on my process of self-decolonization as a path for decolonizing my teaching praxis, which was guided by the concept of language education (Decolonialidade e[m] Linguística Aplicada, 2022; Pessoa et al., 2020) and decolonial pedagogy (Mota-Pereira, 2024; Monteiro, 2023; Walsh, 2018; Oliveira, 2018). In light of these concepts, I discussed how decoloniality reshaped my attitudes toward reading choices, epistemologies, travel destinations, and other exercises of living and being. Similarly, I displayed decolonial epistemologies and ontologies on which I relied to plan and teach the classes in an English course at the Federal University of Bahia.

With this paper, I intend to demonstrate that it is possible to turn a course initially aimed at language practice with a focus on systemic knowledge into a course that also entails social, racial, and gender matters on a decolonial basis. Transformation beyond linguistic goals and the classroom was an important objective that guided my praxis. As I demonstrated in this paper, I believe this course successfully achieved it.

I underpinned decolonial experiences, reported in this paper, with literature and other media (Pereira, 2017; 2019). They provided the input for reflections on manifold modes of existence, language use, and possibilities, through interpretation and imagination, which resignify and reinvent

life, while nourishing a sense of belonging, fostered by an agenda of social, racial, and gender plurality.

REFERENCES

ACHEBE, C. Chike's School Days. In: ACHEBE, C. **Girls at war**. New York: Penguin Books, 2018. p. 47-55.

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The Danger of the Single Story**. TEDGlobal 2009, [S. l.], 2009. Available at:

<https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt>. Accessed on Nov. 10th, 2024.

ALTHUSSER, L. **On Ideology**. London, New York: Radical Thinkers, Verso, 2008.

BASTOS, P. A. de L.; PESSOA, R. R.; FERREIRA, F. C. da C.; SOUSA, L. P. de Q. Ensinando para a incerteza da comunicação: O desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. de. (orgs). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 25-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BROWN, D. H. A. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. Z. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a Produção Biopolítica da Educação como Formação de "Capital Humano". **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun.2017.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Intersectionality**. Malden: Polity Press, 2016.

CONTI, L. F. D. Ideologias Linguísticas e os termos da conversa: em que língua(s) falamos sobre (de)colonialidade? In: BRAHIM, A. C. S. de M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; MONTEIRO, D. do R. (orgs.) **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. São Paulo: Pontes, 2023, p. 45-53.

DECOLONIALIDADE E(M) LINGUÍSTICA APLICADA: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [S. l.], v. 29, n. 53, p. 149–177, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 26 abr. 2025.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FREIRE, P. Chapter 3. In: _____. **Pedagogy of the Oppressed**. Translated by Myra Bergman Ramos. New York, London: Continuum, 2005, p. 87-124.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

HOOKS, b. **Teaching Critical Thinking**: Practical Wisdom. Routledge: New York and London, 2010.

HOOKS, b. **Teaching to Transgress**: Education as the Practice of Freedom. New York, London: Routledge, 1994.

- HSU, F. The Coloniality of Neoliberal English: The Enduring Structures of American Colonial English Instruction in the Philippines and Puerto Rico. **L2 Journal**, Volume 7 Issue 3, 2015, pp. 123-145.
- HUERTA-MACÍAS, A. Alternative assessment: responses to commonly asked questions. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (editors). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge, 2002, p. 338-343.
- IFA, S.; MOURA, J. N. de. Professor Ecológico: a formação de professores de espanhol como um ato de resistência. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 8, n. 4, p. Port. 118– 137 / Eng. 116, 2023. Available at: <<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1393>>. Accessed on April 10, 2025.
- IHIMAERA, W. **The Whale Rider**. North Shore: Raupo, 2008.
- JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. 10. ed., São Paulo: Ática, 2014.
- JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English Language Classroom. **SciELO Brasil**, 2012.
- KAMKWAMBA, W.; MEALER, B. **The Boy Who Harnessed the Wind**. New York: Penguin Books, 2019.
- KAUR, R. **The Sun and Her Flowers**. Toronto: Simon & Schuster Canada A Division of Simon & Schuster, Inc., 2017.
- KUMARAVADIVELU, B. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. In: **World Englishes**, v. 22, n. 04, 2003, p. 539-550.
- LARROSA, J. Aprender/ Estudiar una lengua. In: BÁRCENA, F.; LÓPEZ, M. V.; LARROSA, J. **Elogio del estudio**. Barcelona, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2020, p. 68-98.
- LISBOA, L. C.; NASCIMENTO, Gabriel. Língua raça e ensino: a atuação de professores de língua inglesa não licenciados. **Revista Educação em Debate**, v. 46, p. 1, 2024.
- LORDE, A. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 235-236.
- MAKALELA, L. Translanguaging Practices in a South African Institution of Higher Learning: a Case of Ubuntu Multilingual Return. MAZAK, C. M.; CAROLL, K. S. **Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies**. São Paulo: Telos Bristol: Multilingual Matters, 2019, p. 11-28.
- MAKERETI, T. **The Imaginary Lives of James Poneke**. Vintage, 2018.
- MAKONI, S. From misinvention to disinvention of language: multilingualism and the South African Constitution. In: _____. MAKONI, S.; SMITHERMAN, G; BALL, A. F.; SPEARS, A. K. **Black Linguistics: Language, Society, and Politics in Africa and the Americas**. London and New York: Routledge, 2005, p. 132-151.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.
- MCWHORTER, John. **Talking Back Talking Black: Truths about America's Lingua Franca**. New York: Bellevue Library Press, 2017.
- MELROSE, F. **Johannesburg**. Great Britain: Corsair, 2017.
- MIGNOLO, W. What Does It Mean to Decolonize? In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. (ed.). **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018. p. 105-134.
- MONTEIRO, D. **Educação Antirracista e Decolonial no Chão da Escola**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

- MOTA-PEREIRA, F. Decolonizing English Language Education with Literature by Black and Indigenous Writers. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 63 (1), 2024.
- MOTA-PEREIRA, F. Materiais didáticos e currículo no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas. In: MOTA-PEREIRA, F.; BAPTISTA, L. M. T. R. **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais**. Salvador: EDUFBA, 2022, p. 101-136. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35802/1/Ensino-de-ingl%C3%AAAs-e-espanhol-em-perspectivas-decoloniais_17x24cm.pdf>. Acesso em 20 mar. 2025.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- OLIVEIRA, L. F. de. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.
- OYEWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Boitempo, 2021.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. New York: Routledge, 2020.
- PEREIRA, F. M. A literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: Um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado. **New Trends in Qualitative Research**, v. 2, p. 69–82, 2020. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020b.p.69-82>.
- PEREIRA, F. M. Pedagogy of Possibility in foreign language classrooms through literature and other media in Brazil and beyond. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 57, p. 23–37, 2017. Available at: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/viewFile/24797/15695>. Accessed on March 10, 2025.
- PEREIRA, F.M. **Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero**. Tradução Monique Pfau. Salvador: EDUFBA, 2019.
- PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. de. Praxiologias do Brasil Central Floradas de educação linguística crítica. PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. de. (orgs). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 15-24.
- RESENDE, V. de M. Perspectivas Latino-Americanas para Decolonizar os Estudos Críticos do Discurso. In: _____ (org.) **Decolonizar os Estudos Críticos do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 19-46.
- SAPPHIRE. **Push**. New York: First Vintage Contemporaries Edition, 1997.
- SAUNANA, J. **The Alternative**. Honiara: The Government Printer, 1980.
- SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.
- SMITH, L. T. Colonizing Knowledges. In: _____. **Decolonising Methodologies: Research and Indigenous Peoples**. 2nd edition, Dunedin: Otago University Press, 2012, p. 61-80.
- STIBBE, A. **Ecolinguistics: language, ecology and the stories we live by**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2015.
- WALKER, A. **The Color Purple**. Orlando: Harcourt, 1982.

WALSH, C. On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. (ed.). **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham and London: Duke University Press, 2018. p. 81-98.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Fernanda Mota-Pereira

Fernanda Mota-Pereira holds a PhD from the Graduate Program in Letters and Linguistics at the Federal University of Bahia. She is an associate professor in the English department of the Institute of Letters and in Applied Linguistics at the Graduate Program in Language and Culture at the Federal University of Bahia. She is the leader of the research group LITERES: Languages, Literatures, Teaching, and Knowledge from the Global South and author of several articles, chapters, and three books.

A formação docente em serviço a partir do lugar caótico do não-saber

In-service Teacher Training from the Chaotic Place of Not-Knowing

La Formación Docente en Servicio desde el Lugar Caótico del No-Saber

RESUMO

Este artigo discute a metodologia da emergência pós-moderna apresentada pela Profa. Margaret Jean Somerville (2007; 2008), com foco em potenciais usos de suas premissas no planejamento de formações em serviço para professores da Educação Básica. Ao propor uma abordagem que valoriza processos não-lineares e criativos, a metodologia da emergência preconiza o surgimento e a ressignificação de saberes através da interação entre diferentes modos de representação e perspectivas epistemológicas. Com bricolagens intertextuais, analiso as implicações desta proposta multimodal que enfatiza o processo corporificado de tornar-se-outro-para-si-mesmo (Somerville, 2008) e advoga por uma formação docente em serviço de(s)colonial (Mignolo, 2003, 2008) a partir da assemblagem das diferentes formas de representação dos saberes sobre as práxis docentes, nas quais o conhecimento é autobiográfico, local e total, inserido em um contexto histórico-social e, sobretudo, que visa tornar-se senso comum (Santos, 2008) - abraçando de modo intencional esse lugar caótico do não-saber.

Palavras-chave: epistemologia da emergência; formação docente em serviço.



ABSTRACT

This article discusses the postmodern methodology of emergence presented by Professor Margaret Jean Somerville (2007; 2008), focusing on the potential uses of its premises in planning in-service teacher training for Basic Education educators. By proposing an approach that values non-linear and creative processes, the methodology of emergence advocates for the emergence and reinterpretation of knowledge through the interaction between different modes of representation and epistemological perspectives. Through intertextual bricolages, I analyze the implications of this multimodal proposal, which emphasizes the embodied process of becoming-other-for-oneself (Somerville, 2008) and advocates for a (de)colonial in-service teacher training (Mignolo, 2003, 2008) based on the assemblage of different forms of representing knowledge about teaching practices. In this view, knowledge is autobiographical, local, and total, embedded in a historical-social context, and, above all, seeks to become common sense (Santos, 2008) – intentionally embracing this chaotic place of not-knowing.

Keywords: epistemology of emergence; in-service teacher training.

RESUMEN

Este ensayo discute la metodología de la emergencia posmoderna presentada por la profesora Margaret Jean Somerville (2007; 2008), centrándose en los posibles usos de sus premisas en la planificación de la formación docente en servicio para profesores de Educación Básica. Al proponer un enfoque que valora los procesos no lineales y creativos, la metodología de la emergencia defiende el surgimiento y la resignificación de los saberes a través de la interacción entre diferentes modos de representación y perspectivas epistemológicas. A través de bricolajes intertextuales, analizo las implicaciones de esta propuesta multimodal, que enfatiza el proceso incorporado de convertirse-en-otro-para-sí-mismo (Somerville, 2008) y aboga por una formación docente en servicio (des)colonial (Mignolo, 2003, 2008) basada en la ensamblaje de diferentes formas de representación de los saberes sobre las praxis docentes. En esta perspectiva, el conocimiento es autobiográfico, local y total, inserto en un contexto histórico-social y, sobre todo, busca convertirse en sentido común (Santos, 2008), abrazando intencionalmente ese lugar caótico del no-saber.

Palabras clave: epistemología de la emergencia; formación docente en servicio.

Como citar:

FRANCINI, Eduardo Fernando. A formação docente em serviço a partir do lugar caótico do não-saber. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 196-211, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUÇÃO: “WE ADORE CHAOS BECAUSE WE LOVE TO PRODUCE ORDER¹”

Há quase duas décadas, desenhar projetos de encontros de formação docente em serviço faz parte do meu cotidiano profissional. Reunir-me com professores após uma agitada jornada matutina de aulas ou no encerramento de um exaustivo turno duplo de trabalho tornou-se uma experiência recorrente. Trabalhando em uma escola privada de Educação Básica como coordenador de currículo e avaliação e em parceria com redes públicas municipais e estaduais de educação, busco maneiras menos racionais, mais humanizadas, afetivas e justas para vivenciar a formação de professores.

É importante para mim tentar romper com a crescente valorização do paradigma engessado de competências docentes (Charlot, 2020; Gatti, 2020) para, então, redescobrir juntos e fazer emergir, de maneira mais horizontalizada, as vozes e olhares das pessoas que fazem parte desse processo. Nessas buscas eu me encontrei com a epistemologia da emergência (Somerville, 2007, 2008) que me cativou pelo fato de partir da não-certeza, da não-linearidade para alcançar os saberes docentes.

As políticas públicas educacionais contemporâneas, orientadas para o rendimento dos estudantes e pelo desempenho docente, cristalizam uma lógica produtivista e impõem ao mercado educacional uma agenda formativa predominantemente técnica. Temas como neuroeducação e tecnologias digitais são frequentemente abordados em programas de capacitação estruturados em objetivos rígidos, pré-definidos e universalizantes. Minha percepção é que essa abordagem mecanicista, por vezes alheia às reais necessidades dos docentes, revela-se ineficaz na promoção de uma reflexão crítica e transformadora das práticas pedagógicas.

Exemplos como o Método de Melhorias de Resultados (MMR), implementado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, evidenciam uma estrutura de controle baseada na hierarquização do conhecimento. Como argumenta Chauí (2014, p. 2), essas políticas se sustentam em uma premissa fundamental: "não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer ocasião e em qualquer lugar".

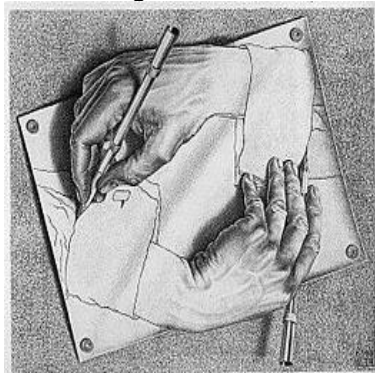
Na contramão desse modelo, busco localizar a formação docente na criação de espaços dialógicos, onde as vozes dos professores ressoem com mais força do que a do formador. Essa perspectiva se ancora na ideia de desmontagem interna das competências, conforme proposto por Marilena Chauí, e na construção de uma pedagogia ancorada na diversidade do trabalho comum (Mignolo; Nanibush, 2018, p. 4) e no combate à injustiça cognitiva (Grosfoguel, 2016). Embora minha atuação ocorra no microcosmo, busco aproximar-me de um agir político que desestabilize *modelos esgotados* e possibilite a emergência de uma práxis docente renovada e transformadora (Tílio; Rocha, 2024, destaques dos autores).

¹ “Adoramos o caos porque amamos produzir ordem” – tradução livre do original em inglês.

Interessa-me apresentar reflexões práticas tomando como foco a formação em serviço de professores da Educação Básica e as possibilidades de tratar essa prática de modo contextualizado, focando nos saberes docentes e nos conhecimentos que surgem nos encontros, principalmente quando a agenda educacional globalizante impõe demandas de uma matriz de poder assumidamente colonialista, isto é, que legitima “um discurso pedagógico sobre a natureza do indivíduo (sua inteligência, seu mérito etc.) (...) como vantagem de fato de quem sabe utilizar o mercado educacional e valorizar seus trunfos familiares e sociais” (Charlot, 2020, p. 61).

O artista gráfico holandês Maurits Cornelis Escher, autor da citação² que introduz esse ensaio, impressiona por suas criações impossíveis na dimensão da realidade ao ilustrar a interdependência entre os elementos constituintes de um sistema. Em sua icônica litogravura "*Drawing Hands*", duas mãos desenham uma à outra em um processo infinito de criação mútua. Essa imagem tem servido de alegoria para tópicos distintos desde sua criação em 1948 e me parece apropriado trazê-la aqui para ilustrar o sentido que dou para o termo “formação docente”, no qual sujeito e objeto são construídos mutuamente, criando um paradoxo de coemergência e interdependência. Assim como as mãos de Escher se desenhavam mutuamente, professor e prática formativa se constroem e se redefinem continuamente, sem um ponto fixo de partida ou chegada.

Figura 1 - *Drawing Hands*, de Maurits Escher



Fonte: Wikipedia³

Essa compreensão permite distanciar-me das práticas formativas voltadas à cultura do desempenho e aproximar-me de uma perspectiva pós-crítica e historiográfica do sujeito-professor-no-mundo (com inspiração heideggeriana) em constante construção. Em consonância com essa visão, Paraquett (2023) critica a rigidez do conceito tradicional de “formação” docente, destacando a insuficiência dos mecanismos de políticas educacionais – como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica (MEC 2019) - para lidar com a imprevisibilidade e a complexidade das práticas educacionais. A autora sugere os termos “(trans)formação docente” e “(desen)formação de professores” como expressões mais adequadas para conceber o desenvolvimento docente no contexto brasileiro.

² Disponível em: <https://mcescher.com/>. Acesso em: 27 jan. 2025

³ Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Drawing_Hands. Acesso em: 27 jan. 2025.

Os encontros formativos devem ser espaços de abertura ao desconhecido, onde as perspectivas docentes emergem em tensão com outras visões e consigo mesmas em contextos de descontinuidade e incerteza, nos quais, como argumentam Biesta (2017) e Somerville (2007), o conhecimento se constrói na disjunção e na imprevisibilidade. Como as mãos criadoras-criaturas de Escher, fazendo algo e "se fazendo", ao mesmo tempo em que buscamos sentido e propósito em/para nossas ações, as propostas de formação docente, ontologicamente, devem ecoar o verso de Caetano Veloso "existirmos: a que será que se destina?" e, epistemologicamente, buscam responder a tal verso no caos, na encruzilhada, num estágio espaço-tempo sem narrativa linear (Metcalf, 2005 *apud* Somerville, 2007, p. 232) que os imbricamentos entre contextos de significados e de ações emergem.

1. EPISTEMOLOGIA DA EMERGÊNCIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO

Somerville (2007, 2008) argumenta que a produção de conhecimento na academia tem sido progressivamente delimitada por formas rígidas de representação, o que resulta na marginalização de epistemologias emergentes. Ao propor questionamentos para o pesquisador, como "Aonde está você aqui na pesquisa?" (Somerville, 2007, p.228), a autora desafia pressupostos tradicionais, abrindo espaço para a imprevisibilidade, a incerteza e a corporeidade como dimensões essenciais do conhecimento. O arcabouço teórico de Somerville dialoga com referenciais do feminismo pós-estruturalista, da antropologia e dos estudos pós-coloniais, incluindo autores como Elizabeth Grosz (1999), Laurel Richardson (1994, 1997), Victor Turner (1982), Trinh Minh-Ha (1989), Bruno Latour (1995), Elizabeth St. Pierre (2000) e Judith Butler (2005). Seu interesse reside, sobretudo, em examinar como a emergência se manifesta na produção do saber, articulando suas reflexões a partir de experiências pessoais como pesquisadora e docente, bem como de projetos desenvolvidos junto a comunidades indígenas australianas e estudantes universitários que adotaram metodologias não convencionais.

De suas experimentações, a autora propõe a noção de emergência pós-moderna como um método alternativo na pesquisa qualitativa. O termo "alternativo" é entendido aqui como o uso de formas não tradicionais de apresentar resultados de pesquisa, como narrativas, performances, arte visual ou outras expressões criativas. Essas representações permitem capturar nuances e dimensões do fenômeno estudado que podem não ser plenamente expressas através de métodos lineares de representação do conhecimento, enriquecendo a compreensão e a comunicação dos achados. O método baseia-se em três pilares:

- **Ontologia do Devir**, rejeitando a ideia de um sujeito fixo e autônomo. O pesquisador é visto como um agente em transformação, que não apenas observa, mas também é afetado pelo processo de investigação. Esse conceito está alinhado às discussões

de Grosz (1999) e Deleuze e Guattari (2011), que enfatizam a fluidez da identidade e do conhecimento.

- **Epistemologia da geração de conhecimento**, diferenciando-se de metodologias que buscam confirmar hipóteses preexistentes. Em vez disso, ela enfatiza a geração de conhecimento por meio de múltiplas formas de representação, incluindo textos, imagens, performances e narrativas orais. Essa perspectiva é influenciada pelos trabalhos de Richardson (1994), que defende a escrita como um meio ativo de exploração epistemológica.
- **Pesquisa como assemblagem**, inspirando-se em Latour (1995) e St Pierre (2000), Somerville propõe que a pesquisa seja concebida como um conjunto de elementos interconectados que se reorganizam continuamente. Esse modelo desafia a linearidade tradicional da pesquisa e sugere que os significados emergem do entrelaçamento de diferentes práticas e representações.

Seguindo o instinto humano de dar ordem ao caos, Somerville propõe que a emergência seja articulada através de uma epistemologia multimodal, que incorpora formas diversas de representação, como textos, imagens, histórias orais e performances. Esses elementos são vistos como parte de um processo iterativo, em que cada representação contribui para a construção de significados mais amplos: “O processo de representação não é apenas uma forma de descrever, mas uma maneira de gerar conhecimento através da interação de diferentes mídias” (Somerville 2007, p. 229). No cerne desse processo, a ideia de assemblagem enquanto abordagem metodológica, ou seja, a organização e reconfiguração de diferentes formas de representação em arranjos que geram novos significados.

A professora e pesquisadora Jéssica Dorta (2024) conseguiu representar de maneira plástica-poética a essência dos processos da epistemologia da emergência: em seu holofluxo espiral, as instâncias de questionar(se), tornar(se) e gerar – traduzidas do inglês *wondering*, *becoming* e *generating* – se sobrepõem para indicar que, apesar de não haver ordem no caos, a proposta do método emergente não se configura em dadaísmo ou anarquismo teórico que faz oposição às vertentes tradicionais dos métodos de pesquisa qualitativos; para além disso, apresenta certo equilíbrio entre tais instâncias inerentes à busca por conhecimento e os apresenta em uma perspectiva de exercícios cognitivos individuais e coletivos que, ao serem localizados nos tempos-espacos de atuação dos professores, têm o potencial de gerar reflexão sobre a práxis e fazer emergir saberes sobre si e sobre as dimensões de seus trabalhos docentes.

Figura 2: *Wondering-Becoming-Generating*

Fonte: DORTA 2024, p.22

Aplicadas nos contextos de formação de professores em serviço, essas ideias permitem a construção de espaços que valorizam as subjetividades docentes e os saberes situados, resistindo às imposições de uma educação colonizadora. Assim, a formação docente torna-se um campo de possibilidades emergentes, onde o caos não representa desordem, mas um potencial criativo para transformação. Esse processo é informado por uma ontologia do devir, enfatizando a transitoriedade e a transformação em vez da fixação (perpetuação) de verdades estáticas. “Ao afirmar o devir, desloca-se o foco da estabilidade para a criação, permitindo que o conhecimento emergja como resultado de encontros” (Gallo 2008, p. 43). A emergência, portanto, ocorre no loop do “fazer e fazer-se”, na espiral onde esses elementos se afetam e novas compreensões surgem de maneira imprevisível e criativa.

Minha investigação considerou, então, como o entendimento de perspectivas epistemológicas múltiplas pode ajudar na lida com os desafios da formação docente, como a necessidade de práticas reflexivas críticas da própria natureza e da geopolítica do conhecimento. Quais os caminhos possíveis de valorização das subjetividades e para a inclusão de saberes situados nos cursos de formação de professores em serviço?

1.1 Meaning-making: “What’s in a name?”⁴

Poucas perguntas na literatura são tão carregadas de implicações ontológicas quanto esta, logo após o célebre dilema existencial de Hamlet. Em Romeu e Julieta (Ato II, Cena 2), ao descobrir o nome (e sobrenome!) do jovem por quem se encantara, Julieta busca refúgio no que, séculos depois, seria formulado pelo estruturalismo saussuriano: a arbitrariedade do signo. Seu esforço para ressignificar significantes - “Uma rosa, tivesse ela qualquer outro nome, continuaria com o mesmo doce perfume” – exemplifica uma inquietação fundamental da linguagem: a tentativa incessante de construir sentidos outros a partir dos mesmos referenciais.

⁴ “O que há num nome?” – tradução livre do original em inglês.

Quatro séculos depois, essa mesma inquietação se manifesta em contextos urbanos periféricos, onde a produção de conhecimento e cultura passa pela ressignificação dos signos e pela tradução de saberes para novas realidades. Em 2019, no bairro da Compensa, zona oeste de Manaus, surge o coletivo *@funkeirosculpts*, trazendo à cena um processo de *meaning-making* visceral. Já nas primeiras publicações de Dayrel Teixeira na plataforma social digital Instagram, percebe-se a mesma ânsia de Julieta: não apenas um questionamento sobre o que há em um nome, mas um esforço para traduzir e transformar saberes sem reduzi-los. O objetivo não é simplificar a linguagem ou tornar o conhecimento mais acessível em sua forma convencional, mas sim criar algo novo, híbrido e carregado de potência cultural. Um exemplo notável desse processo é a ressignificação da célebre máxima atribuída a Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Brandão 2005, p. 51). No coletivo *@funkeirosculpts*, a citação é adaptada para um contexto periférico e reemerge como:

Figura 4: A educação não muda o baile



Fonte: @funkeirosculpt, publicado via Instagram em 6 de fev. de 2025⁵

A substituição de mundo por baile e de pessoas por os cria não é meramente estilística. Em bairros como Compensa e tantos outros territórios periféricos brasileiros, esses termos carregam significados comunitários profundos, que vão além das equivalências diretas. São termos fluídos, subjetivos e, ao mesmo tempo, coletivamente construídos. Ao nos aproximarmos de um significado, novos sentidos emergem - um processo dinâmico, próprio da construção de um conhecimento situado.

1.2 Meaning-making como prática educativa emergente

A ideia de *meaning-making*, conforme formulada por Neil Postman e Charles Weingartner (2009), propõe que a aprendizagem deve ir além da memorização de informações preestabelecidas. Para esses autores, ensinar é cultivar um ambiente onde os estudantes sejam incentivados a questionar, reinterpretar e negociar significados dentro de seus próprios contextos. Esse conceito

⁵ Disponível em: https://www.instagram.com/p/DFwDrMVvWts/?img_index=1. Acesso em: 1 mar. 2025.

ressoa diretamente com a abordagem da emergência, que valoriza a indagação, a experimentação e a reflexividade como pilares do conhecimento.

O *meaning-making* também se entrelaça com a multimodalidade, explorando diferentes formas de representação para construir saberes. Em diálogo com Margaret Somerville (2007), podemos pensar na assemblagem como uma metodologia que permite que múltiplos discursos, linguagens e símbolos coexistam e se reconfigurem constantemente. Assim, a criação de sentido não é um processo linear, mas rizomático, enraizado na experiência e na interação social.

Ao conceber a produção do conhecimento como um processo emergente, encontramos uma intersecção teórica com as premissas de Boaventura de Sousa Santos (2008), que propõe uma visão epistemológica que desafia a rigidez dos paradigmas científicos tradicionais:

- Todo conhecimento é autobiográfico – O saber emerge das experiências e subjetividades do pesquisador. Na metodologia da emergência, pesquisar é um ato de autodescoberta e transformação, onde a reflexividade assume um papel central.
- Todo conhecimento é local e total – O conhecimento nasce em contextos situados, mas suas implicações transcendem essas fronteiras. Assim como Somerville sugere que o conhecimento emergente é relacional, Santos enfatiza que todo saber tem uma ancoragem territorial, mas com repercussões globais.
- Todo conhecimento visa tornar-se senso comum – O saber acadêmico busca, em última instância, ser apropriado socialmente. A metodologia da emergência, ao integrar diversas formas de representação, amplia o potencial de circulação do conhecimento para além dos limites institucionais da academia.
- Todo conhecimento científico-natural é conhecimento científico-social – A produção do conhecimento nunca é neutra; ela está imersa em contextos históricos e sociais. A abordagem emergente rejeita a dicotomia entre ciência e humanidades, promovendo um diálogo contínuo entre saberes tradicionais, culturais e acadêmicos.

Nos processos de formação, mesmo ao tratar de diretrizes normativas de alcance nacional e internacional, busco caminhos que partam da própria comunidade de aprendizagem, a partir desses princípios. Isso significa reconhecer e valorizar as subjetividades dos professores, não como elementos periféricos, mas como peças centrais na construção do conhecimento. Proponho ações formativas com uma abordagem fenomenológica que integra a formação profissional à experiência vivida, entendendo que a docência não se desenvolve apenas pela assimilação de normas externas, mas pelo envolvimento ativo dos professores na interpretação, ressignificação e aplicação desse conhecimento em seus contextos reais. Assim, a formação se torna um processo dinâmico, que respeita a complexidade das práticas pedagógicas e fomenta a autonomia docente.

1.3 Equilíbrio Frágil: a formação docente e a Epistemologia da Emergência

Eu conheci pela primeira vez o trabalho do artista plástico paulistano Nino Cais quando vi a capa do álbum de Zélia Duncan e Jaques Morelenbaum de 2017 no qual os músicos interpretam canções de Milton Nascimento sem harmonia, apenas com voz e violoncelo. O álbum produzido pela Biscoito Fino teve uma edição física cuja embalagem trazia colagens do artista.

Nas obras de Nino, há um constante tensionamento entre força e fragilidade, estrutura e instabilidade, o ordinário e o insólito. Uma de suas instalações que me marca, criada para uma exposição em 2016, materializa essa tensão ao suspender, num mesmo eixo, duas marretas, um cabo de aço e taças de vidro. Objetos de diferentes massas, naturezas e funções coexistem em um equilíbrio delicado, evocando um pensamento liminar — aquele que se situa entre o risco e a contenção, entre a destruição e a possibilidade de algo novo.

Figura 5: Instalação sem título



Fonte: Nino Cais, publicado em seu portfólio⁶

Na formação docente, esse mesmo pensamento liminar é fundamental. Se entendermos o ensino como um campo de negociações constantes entre conhecimento formal e experiências subjetivas, então formar professores é muito mais do que transmitir técnicas ou metodologias prontas: é criar espaços de experimentação e descoberta - um fluxo, um movimento contínuo de reconstrução a partir do local, do vivido e dos contatos com os outros corpos.

Assim como na instalação de Nino Cais, onde a presença simultânea de materiais tão distintos não busca um equilíbrio estático, mas um diálogo tenso e produtivo, a formação docente precisa aceitar a incerteza como parte do processo. Se professores são sujeitos que habitam a fronteira entre saberes científicos, práticos e culturais, então sua formação não pode ser um exercício de encaixe em moldes rígidos, mas uma experiência emergente. Formação docente em serviço é tensão; é possibilidade de resistência e reinvenção. Ela se mantém naquilo que oscila, naquilo que precisa ser constantemente ajustado e reequilibrado. E talvez seja nesse espaço de instabilidade - esse lugar entre a marreta e o vidro - que se abrem as mais potentes possibilidades de aprendizagem.

⁶ Disponível em: <https://www.ninocais.com/sobre>. Acesso em: 15 mar. 2025.

2. REIMAGINANDO A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: UMA PROPOSTA

Na metodologia de pesquisa, o conceito de emergência refere-se ao surgimento de novos significados, conceitos ou estruturas a partir de interações complexas e imprevisíveis entre diferentes elementos. Inspirada por essa ideia, a Metodologia da Emergência Pós-Moderna reconhece a subjetividade do pesquisador como parte constitutiva do processo investigativo, incorporando-a à escrita metodológica por meio de múltiplas formas de representação. A pesquisa conduzida desta forma não se sustenta na linearidade, mas na justaposição de elementos heterogêneos – humanos, não humanos, discursos, – que interagem de maneira contingente e mutável.

Esse olhar ganha relevância no debate sobre a crise de representação nas pesquisas qualitativas, destacada por Somerville, que questiona as formas de produção e disseminação do conhecimento. Em um mundo obcecado por métricas e evidências, a aprendizagem é frequentemente reduzida ao que pode ser mensurado e comprovado, como ilustra a crítica postada pelo perfil @funkeiroscult:

Figura 6: Tudo é comprovação



Fonte: @funkeiroscult, publicado via Instagram em 29 de jan. de 2025⁷

Embora a postagem tenha sido originalmente pensada para entrevistas de emprego, ela ressoa com a lógica formativa contemporânea, em que portfólios, currículos e validações externas parecem se sobrepor à vivência docente e à riqueza das práticas pedagógicas. Ao propor uma formação que se afasta do ideal iluminista de ordem e previsibilidade, buscamos dar espaço às incertezas, ao caos e ao não-saber docente. Isso significa trazer o afeto, a escuta ativa e o acolhimento das práticas que já existem, em vez de impor modelos normativos.

O ponto central desta proposta é simples, porém desafiadora: formar professores a partir do que já neles existe, permitindo que testemunhem suas práticas no coletivo e que, desse encontro, emergjam novos significados. A formação se torna um processo vivo, em que conhecimento é gerado dinamicamente, por meio de múltiplas formas de representação.

Na prática, isso significa privilegiar escolhas entre propostas criativas e alternativas, como a escrita poética e as representações visuais, plásticas que frequentemente são marginalizadas. Significa, também, dar espaço para a manifestação do outro, integrando perspectivas multiculturais

⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DFaKUPDO-h7/>. Acesso em: 1 mar. 2025.

e os esforços de(s) coloniais persistentes nas histórias pessoais que estão em conflito nas salas de aulas.

Se, no início do ensaio, argumentei sobre a necessidade humana de pôr ordem no caos, faço agora o movimento oposto: reconheço o paradoxo e me permito sugerir caminhos – sem perder de vista que qualquer prescrição é, em si, um risco de domesticação do pensamento. Assim, proponho neste ensaio três eixos a serem considerados em quaisquer projetos de formação docente inspirada na epistemologia da emergência, os quais ainda coloco em teste nas minhas práticas formativas.

O primeiro eixo aposta na criação de espaços físicos e/ou virtuais onde os professores possam compartilhar suas experiências por meio de narrativas autobiográficas e reflexões sobre a prática. Seja em texto, áudio, imagem ou vídeo, esse processo permite que significados emergentes sejam analisados coletivamente. Além disso, defendo que os professores sejam incentivados a experimentar diferentes abordagens pedagógicas sem o receio do erro – uma ideia ainda difícil de consolidar em um sistema que pune a incerteza.

Um dos desafios na docência é lidar com os receios de cometer erros, de mostrar fragilidades e de ser avaliado. Para contornar isso, os momentos formativos podem ser pensados não como espaços de fixação de "boas práticas", mas como laboratórios de incerteza, onde o objetivo não é chegar a respostas prontas, e sim expandir as perguntas. Um exemplo de atividade prática que permeia meus projetos de formação com professores é inserir ao longo dos encontros o que chamo de "Memorial Formativo", um espaço virtual reflexivo e autobiográfico para que cada indivíduo possa contar sua trajetória, destacando experiências, desafios, aprendizados e transformações. O memorial pode ser limitado por referenciais de tempo - por exemplo, valendo para o período de uma formação em específico, ou mesmo deixando a cronologia mais ampla. O fato de ser digital apoia a multiplicidade de representações (vídeos-relatos, crônicas, fotos, colagens, músicas etc.) e provoca a metacognição e a intertextualidade.

O segundo eixo enfatiza a formação dialógica por meio de comunidades de prática, reunindo professores que compartilham desafios semelhantes (como atender ao mesmo grupo de alunos). A troca de experiências entre perspectivas múltiplas sobre pontos comuns permite ciclos de escuta significativa, nos quais novos entendimentos emergem pela resignificação coletiva das vivências.

Aqui, a pesquisa-ação colaborativa pode ser um recurso valioso. Em vez de se submeterem a diagnósticos externos, os professores escolhem desafios reais de suas escolas, experimentam soluções e refletem coletivamente sobre os resultados. Pequenas intervenções pedagógicas testadas no cotidiano escolar tendem a gerar mudanças mais orgânicas e menos traumáticas do que modelos impostos de fora para dentro. Geralmente, inicio esse eixo com atividades como leitura e análise do que a instituição privilegiou como missão educativa - pontos sobre o propósito e as características daquela comunidade dispostos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) ou em outros

documentos. Os desdobramentos desta análise são propostas de observação e de intervenção nas realidades locais com maior precisão contextual.

O terceiro eixo propõe uma revisão do conceito de avaliação, transformando-a em um processo de validação coletiva e autoanálise. Em vez de métricas fixas e critérios padronizados, uma avaliação emergente se manifesta em registros que valorizam as perspectivas individuais e coletivas dos professores.

Isso significa abrir espaço para formas alternativas de representação do conhecimento: arte, performance, visualizações gráficas. Tecnologias digitais – como podcasts, vídeos curtos ou mapas conceituais interativos – podem ser usadas para dar visibilidade ao que, muitas vezes, não cabe em relatórios formais. Mais do que avaliar o desempenho, trata-se de criar oportunidades para que os professores expressem seus entendimentos de maneira fluida e significativa. Atividades que fomentem diferentes leituras para diferentes sujeitos, de acordo com seus próprios interesses, são propícias para iniciar círculos de diálogos nos encontros formativos, servindo como modo de cada um expressar seus entendimentos; produções individuais ou em grupos de resenhas que validem a análise dos professores e as possíveis pontes que constroem com seus meios e modos de atuação são fontes genuínas para apreciação dos principais aprendizados em determinado curso formativo.

O quadro abaixo, inspirada no modelo de Somerville (2008, p. 215), é uma tentativa de fazer sentido dessa investigação e de condensar as ideias que levaram a ensaiar as proposições, a partir das minhas experiências.

Quadro 1: Onde está o pesquisador na pesquisa?

Pesquisador	Qualidade da emergência	Ontologia	Epistemologia
Eduardo Francini - as angústias de se perceber ocupando o espaço de “formador”, ao mesmo tempo em que questionando a legitimidade que deveria emergir da de um coletivo, de vínculos coletivos e a representatividade desta ocupação	Imagens: Recriação e Tensão - as mãos de Escher e as marretas de Nino. Emergência que surge nos momentos dos encontros de professores, instigada por atividades que convidam os outros participantes a se juntarem a mim para tecer as práticas intencionais de construção de sentido e de memorial formativo	Torna-se mais uma voz ao invés da voz predominante na formação; legitimidade através da coletividade das experiências compartilhadas.	Saberes emergentes liminares, (re)construídos nos conflitos entre nossas próprias ambiguidades e com os outros, especialmente em contextos situados compartilhados pelo mesmo grupo.

Fonte: reflexões a partir da pesquisa-ação

A investigação da emergência evidencia a dinâmica de tensão e recriação que permeia o papel do pesquisador-formador, ressaltando que a legitimidade na formação docente não se estabelece a partir de uma autoridade unívoca, mas emerge da construção coletiva do conhecimento. A validação dos saberes ocorre por meio da interação e do compartilhamento de

experiências, em processos ontológicos e epistêmicos sustentados pelo diálogo e pela colaboração. Nesse contexto, o pesquisador deixa de ocupar uma posição centralizadora e passa a integrar um coletivo de vozes, no qual as ambiguidades e os conflitos assumem um papel fundamental na (re)construção dos saberes docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como contribuição prática para as discussões sobre formação docente em serviço, analisei meus próprios projetos formativos mais recentes para, a partir deles, identificar de que jeito venho experimentando diferentes atividades e tentando ultrapassar a lógica produtivista de foco nas competências do professor e na agenda técnico-científica colonialista.

Desse modo, mesmo reconhecendo a advertência de Somerville (2008, p. 217) de que seria contrário ao espírito da emergência pós-moderna propor princípios ou receita para descrever suas ideias, listei eixos comuns dos meus momentos de formação na esperança de que ao serem compartilhados, possam ser questionados.

A epistemologia da emergência pressupõe o envolvimento e o compartilhamento na construção de saberes orgânicos, enraizado na experiência e na coletividade. Essa concepção, contudo, não se sustenta frente aos processos formativos voltados à "produtividade da aprendizagem", uma estrutura alinhada ao desempenho e à concorrência, como observa Bernard Charlot (2020). A proposta deste ensaio buscou apresentar o referencial teórico da metodologia da epistemologia da emergência, repercutindo e ampliando suas premissas com abordagens de construção de sentido e da epistemologia do conhecimento frente ao modelo de formação docente em serviço que se sobressaiu nas últimas duas décadas.

Obviamente, boa parte do que experiencio e proponho no meu dia a dia profissional é um modo de camuflar as demandas educacionais globalizantes sob o viés da Julieta - ou seja, tentando chamar de outros nomes aquilo que continua sendo em essência a subjugação dos conhecimentos diversos em nome de um conhecimento "maior", "mais válido", "melhor". Reconheço-me, em algumas das minhas práticas, pensando: "não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa".

Por isso, esse texto não pretende ser um modelo de propostas de exercícios de formação docente. É um convite à experimentação; um reconhecimento de que uma guinada profunda em direção do que implica dar mais ouvidos do que voz nas formações de professores é necessária e, enquanto enfrentamos forças contrárias a isso, pequenas mudanças podem se tornar ações genuínas para a emergência de narrativas plurais, de criação e de (re)construção de sentidos dos conhecimentos dos professores sobre suas práticas.

REFERÊNCIAS

- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. São Paulo: Autêntica, 2017. 182p.
- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. 140p. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/video/livro_fotobiografico.pdf. Acesso em: 02 fev. 2025.
- CHARLOT, B.. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020. 312p.
- CHAUÍ, M. O discurso competente. In: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia** – o discurso competente e outras falas. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-25.
- DORTA, J. V. **Palavreando em devir**: uma travessia translíngua pela re(construção) de um aplicativo para aprendizagem de palavras em português-libras. 2024. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/22124>. Acesso em: 02 fev. 2025.
- FRANCINI, E.F. Um brevíssimo ensaio reverso sobre a base da paixão. In: KAWACHI, G. J; DORTA, J. V; VICENTIN, K. (orgs.). **Espiral de afetos**: construindo caminhos e sentidos na educação linguística – Uma homenagem a Claudia Hilsdorf Rocha. Campinas: Pontes, 2024.
- FRANCINI, E. F; MORENO-PIZANI, M. A. Os impactos da Base Nacional Comum Curricular na construção do currículo piracicabano. In: **e-Curriculum** v. 18, n. 4, p. 1645-1667. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p1645-1667>. Acesso em: 02 fev. 2025.
- GALLO, S. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: políticas e práticas. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: editora UFMG, 2003. 505p.
- MIGNOLO, W. D. A opção de-colonial: desprendimento e abertura. Um manifesto e um caso. In: **Tabula Rasa**, n.8, 2008. pp.243-282. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a13.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- MIGNOLO, W. D; NANIBUSH, W. Thinking and engaging with the decolonial: a conversation Between Walter D. Mignolo and Wanda Nanibush. In: **Afterall Journal**, issue 45, Spring/Summer 2018. Disponível em: <https://www.afterall.org/articles/thinking-and-engaging-with-the-decolonial-a-conversation-between-walter-d-mignolo-and-wanda-nanibush/>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- PARAQUETT, M. (Trans)formação docente. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras, Volume 2. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 275-280.

- POSTMAN, N; WEINGARTNER, C. **Teaching as subversive activity**: a no-holds-barred assault on outdated teaching methods with dramatic and practical proposals on how education can be made relevant to today's world. Kindle edition. Nova Iorque: Delta, 2009. 242p.
- SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama, 2023. 112p.
- SANTOS, B S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo:Cortez, 2008. 92p.
- SANTOS, B S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- SHAKESPEARE, W. **Romeo and Juliet**. Mineola, NY: Dover Publications, 1993. 96p.
- SOMERVILLE, M. J. Postmodern emergence. In: **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 20:2, p. 225-243. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09518390601159750>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- SOMERVILLE, M. J. Waiting in the chaotic place of unknowing: articulating postmodern emergence. In: **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 21(3), p. 209–220. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09518390801998353>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- TÍLIO, R; ROCHA, C. H. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. In: **DELTA**, 40-1, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rfvBLCZq9cBptFvBXtRBczm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Eduardo Fernando Francini

Eduardo Francini é pesquisador em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e consultor educacional nas áreas de Internacionalização da Educação Básica, Currículo e Avaliação, e Ensino de Línguas. Atuou como professor e assessor para secretarias nacionais e regionais de educação, bem como para organizações internacionais no Brasil, como o PEA-UNESCO e o Consulado-Geral do Reino Unido. Desde 2010, Eduardo tem implementado e coordenado programas de dupla certificação em escolas brasileiras; além disso, trabalhou com diversas editoras na adequação de materiais didáticos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Visualizing Resistance: Between Hamas Violent Hostage Liberation Scenes and Palestinian Citizens' Narratives on Instagram During the Gaza Conflict

Visualizando a Resistência: Entre as Cenas Violentas de Libertação de Reféns pelo Hamas e as Narrativas de Cidadãos Palestinos no Instagram Durante o Conflito em Gaza

Visualizando la Resistencia: Entre las Escenas Violentas de Liberación de Rehenes por Parte de Hamás y las Narrativas de Ciudadanos Palestinos en Instagram Durante el Conflicto en Gaza

ABSTRACT

This article investigates the visual strategies employed by Palestinian citizens amid the ongoing Israeli-Palestinian conflict, focusing on how Instagram is used to challenge hegemonic media narratives that predominantly highlight violent hostage liberation scenes. Drawing on Southern epistemologies (Sousa Santos, 2018), the analysis highlights locally rooted visual semiotics that convey the lived experiences of Gazans. Through visual digital ethnography and visual literacy (Mizan; Ferraz, 2021), the study reveals how these audiovisual materials foster a decolonial perspective, subverting Western media representations and amplifying the voices of marginalized communities. This research ultimately contributes to the Southernization of Applied Linguistics by foregrounding alternative visual discourses that challenge colonial and capitalist commodification of the region and reassert local narratives of resistance.

Keywords: letramento visual; micropolíticas de resistencia; epistemologías del Sur; conflicto en Gaza.



Recebido em: 1º de abril de 2025
Aceito em: 23 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58079

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Souzana Mizan

souzana.mizan@unifesp.br

<https://orcid.org/0000-0002-8818-5403>

Federal University of São Paulo, UNIFESP, São Paulo, SP, Brasil

Daniel de Mello Ferraz

danielfe@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-8483-2423>

Federal University of São Paulo, UNIFESP, São Paulo, SP, Brasil

ARTIGO

RESUMO

Este artigo investiga as estratégias visuais empregadas por cidadãos palestinos em meio ao contínuo conflito israelo-palestino, com foco nas maneiras pelas quais o Instagram é utilizado para desafiar narrativas midiáticas hegemônicas que destacam predominantemente cenas violentas de libertação de reféns. Com base nas epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2018), a análise destaca semióticas visuais enraizadas localmente que transmitem as experiências vividas pelos cidadãos de Gaza. Por meio da etnografia digital visual e do letramento visual (Mizan; Ferraz, 2021), o estudo revela como esses materiais audiovisuais promovem uma perspectiva decolonial, subvertendo as representações da mídia ocidental e amplificando as vozes de comunidades marginalizadas. Esta pesquisa, em última instância, contribui para a suleação da Linguística Aplicada ao dar centralidade a discursos visuais alternativos que desafiam a mercantilização colonial e capitalista da região e reafirmam narrativas locais de resistência.

Keywords: letramento visual; micropolíticas de resistência; epistemologias do Sul; conflito em Gaza.

RESUMEN

Este artículo investiga las estrategias visuales empleadas por ciudadanos palestinos en medio del conflicto palestino-israelí en curso, centrándose en cómo se utiliza Instagram para desafiar las narrativas mediáticas hegemónicas que destacan predominantemente escenas violentas de liberación de rehenes. Basándose en las epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2018), el análisis destaca semióticas visuales localmente arraigadas que transmiten las experiencias vividas de los ciudadanos de Gaza. A través de la etnografía digital visual y el alfabetización visual (Mizan; Ferraz, 2021), el estudio revela cómo estos materiales audiovisuales fomentan una perspectiva decolonial, subvirtiendo las representaciones de los medios occidentales y amplificando las voces de comunidades marginadas. Esta investigación, en última instancia, contribuye a la "surización" de la Lingüística Aplicada al poner en primer plano discursos visuales alternativos que desafían la mercantilización colonial y capitalista de la región y reafirman narrativas locales de resistencia.

Palabras clave: letramento visual; micropolíticas de resistencia; epistemologías del Sur; conflicto en Gaza.

Como citar:

MIZAN, Souza; FERRAZ, Daniel de Mello. Visualizing Resistance: Between Hamas Violent Hostage Liberation Scenes and Palestinian Citizens' Narratives on Instagram During the Gaza Conflict. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 212-231, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



*[To a killer] If you had contemplated the victim's face
And thought it through, you would have remembered your mother in the
Gas chamber, you would have been freed from the reason for the rifle
And you would have changed your mind: this is not the way
to find one's identity again.
Mahmoud Darwish, Under Siege*

INTRODUÇÃO

The epigraph by renowned Palestinian poet and writer Mahmoud Darwish, draws a parallel between the Jewish holocaust and the ongoing treatment Palestinians have been getting since 1948, the year David Ben-Gurion, then Chairman of the Jewish Agency, proclaimed the establishment of the State of Israel, and before 1948, during the Zionist struggle to take possession of the lands that were historically inhabited by Palestinians. In juxtaposing these historical traumas, Darwish recognizes the suffering of the Jewish people and invites us to reflect on the dangers of perpetuating cycles of violence and trauma in the name of religious identity and nationhood.

The state of being a victim is ingrained in Jewish identity. Darwish, by inverting the roles and situating the status of victimhood in Palestinian bodies, challenges the historical right of Jewish people and Israel “to defend themselves”. Jewish historical suffering and trauma has been weaponized to justify oppression and continuous colonization of Palestinian lands. Darwish poetically demands that the oppressor recognize the humanity of their victims, drawing attention to the ethical paradox of a people who, having endured one of the greatest genocides in human history, now find themselves in a position of power—and, from that position, continuously enact violence, displacement, and the erasure of another people who have been systematically marginalized and dehumanized.

In this reversal, Darwish calls into question the failure of historical memory to generate empathy, particularly when the memory of the Jewish people, who have suffered profound violence and trauma, is filtered through the lens of nationalist ideology and historical victimhood. Ultimately, the Palestinian poet invites the reader to consider a different path—one grounded not in the repetition of violence but in the radical act of recognition: to contemplate the face of the Other, to think it through and in it, to see oneself.

Israelis are taught through a combination of the national educational system, the media and literary production to, eventually, see Palestinians as their absolute Other, in spite of knowing little about Palestinians lives, histories and narratives of existence. The dehumanization process of Palestinian people allows the normalization of violence and occupation by promoting the lack of recognition of the existence of the Other. In this context, Darwish's insistence on recognition becomes a radical ethical demand: to confront the face of the other not as enemy, but as a reflection of one's own humanity. Holmes (2024, p. 77) reminds us of how Levinas perceives the ethical positioning in relation to the estrangement we feel for the Other:

For Levinas, “the Other” referred to here is not another person that we might categorise as being different from prevailing norms but is rather a person or representation that is beyond comprehension, impossible to ignore, and for which we are called to take responsibility.

The Other, for Levinas, is not simply someone who deviates from social and cultural norms, but rather someone who is beyond comprehension and whose presence challenges us and confronts us with the demand to act ethically. Nationalist ideology promotes modes of representation of the Other that construct them as a threat. Darwish demand for recognition of the humanity in the Other is also a call for the recognition of humanity in ourselves.

Povinelli (2023, p. 6) reflects on Foucault’s understanding of the *modus operandi* of the ethical self—one that continually seeks to update and expand its forms of knowledge by resisting the systematizations imposed by dominant historical sciences, often authored by the oppressors. This engagement with ethical reflection is not aimed at preserving mummified ways of knowing, but rather at situating the subject within an ongoing process of ethical becoming:

If Foucault is to genealogically exhume the practices of the ethical self, he must consider this self as having been subjugated by established historical sciences and view the practice of exhumation as part of the ways in which he rendered these new forms of knowledge capable of opposing given systematizations (Foucault, 1999). When done correctly, this exhumation does not reveal a mummified ethnological subject, but rather an ethical subject concerned with the self (*souci de soi*), a subject engaged in a state of ethical reflection (*souci éthique*) and constant ethical practice (*travail éthique*) in relation to its own continuous ethical becoming¹ (Povinelli, 2023, p. 6).

For Povinelli (2023) the continuous ethical becoming involves a kind of curiosity that constantly tries to see things and think otherwise by researching a way of thinking that is foreign to us, disorients us and revisits prior understandings and knowledges. The will for ethical practice and ethical becoming in relation to the Other recognizes the humanity of the Other and resists dehumanization processes.

In this article, both authors draw inspiration from the ongoing struggles of subjects in the Global South to have their voices recognized within political, social, and cultural agendas. Over the past years, our research has focused on language education, visual and digital literacies, gender, race and sexual intersections, and the epistemologies of the South. One of the authors, who is Jewish and has studied and lived in Israel, experienced a profound rupture in her personal and familial relationships following the most recent conflict and ongoing war on Gaza since October 7th 2023. The inability—or refusal—of many within her Jewish community, including close family and

¹ Our translation: Se Foucault for exumar genealogicamente as práticas do eu ético, ele precisa considerar este eu como tendo sido subjugado pelas ciências da história estabelecidas e considerar a prática de exumação como parte das formas como ele fez esses novos conhecimentos capazes de se opor a sistematizações dadas (Foucault, 1999). Feita corretamente, essa exumação não nos mostra um sujeito etnológico mumificado, mas um sujeito ético *preocupado* (*souci de soi*), um sujeito que está num estado de reflexão (*souci éthique*) e prática éticas (*travail éthique*) constantes em relação a seu próprio devir ético constante. (Povinelli, 2023, p. 6)

childhood friends, to engage in ethical reflection on the historical and current dimensions of the conflict has intensified this break. This ethical failure underscores the urgent need for a practice of ethical becoming—one that resists the systematized narratives constructed to justify the colonization of land and the erasure of other peoples. Even though the second author has not lived in Israel and is not Jewish, he acknowledges the urgent need for the practice of ethical becoming, not only in relation to the everlasting dehumanizing Gaza conflict, but also in relation to the many dehumanizing and violent conflicts in Brazil. Even though histories are not to be compared, Brazil is number one in killing transgender people in the world. Recent neoliberal Brazil - especially from 2016 to 2021, seems to be proud of excluding and expelling the poor, the LGBGQIAPN+ communities, women, indigenous and blacks.

As modern and humanist epistemologies increasingly reimagine Gaza/conflict zone as a commodified real estate venture and resort, this study examines how visual language becomes a tool for resisting colonization and oppression. Drawing on Southern epistemologies (Sousa Santos, 2018), the analysis highlights locally rooted visual semiotics that convey the lived experiences of Gazans. Through visual digital ethnography and visual literacy (Mizan; Ferraz, 2021), the study reveals how these audiovisual materials foster a decolonial perspective, subverting Western media representations and amplifying the voices of marginalized communities. This research ultimately contributes to the Southernization of Applied Linguistics by foregrounding alternative visual discourses that challenge colonial and capitalist commodification of the region and reassert local narratives of resistance.

1. FROM THE RIVER TO THE SEA: THE SOURCE OF THE CONFLICT

The violence and trauma suffered by the Jews during centuries of persecution, pogroms, and ultimately the Holocaust in Europe culminated in the establishment of the State of Israel in 1948, in the territory formerly known as Palestine. For the Berlin-based, independent Israeli-German historian Tamar Amar-Dahl, the nationalization of the Jews in the second half of the 20th century marked a profound shift: “Jewish national statehood was established as a manifest way of life, with political sovereignty and military strength becoming the cornerstones of the new Jewish-Israeli self-image” (Amar-Dahl, 2017, p. 1). Historically, Jews had lived relatively peacefully in Europe within their own enclaves and communities, maintaining distinct religious and cultural identities while often facing systemic marginalization. The transition from diasporic existence to nation-statehood signified not only a response to historical suffering but also a redefinition of Jewish identity through the lens of nationalism, territoriality, religion, and the consolidation of state and military power.

The creation of the Israeli nation state is the result of the implementation of the Zionist project in *Eretz Israel*. The term *Eretz Israel*, which translates from Hebrew as "**Land of Israel**", holds deep historical, religious, and ideological significance. In Zionist discourse, it refers to the biblical

homeland of the Jewish people — a territory that encompasses not only the modern State of Israel but also, at times, areas beyond its current internationally recognized borders. The use of the term in Zionist discourse frames the territory through the lens of Jewish history and religion and justifies it as a return to their ancestral homeland. One of the arguments used by the Zionist ideology is that the specific piece of land, historically, was Jewish land, “the promised land”, given to Jews by God.

Similarly to most colonizing projects, the territory to be occupied and return to was depicted as unpopulated, uninhabited, an “empty land”. However, the situation on the ground was completely different. The land was home for centuries to indigenous Arab populations, mainly the Palestinian people, who would resist the displacement and efforts of annihilation.

Thus, the “Jewish Dream” of *Eretz Israel*, where Jews could live peacefully as a homogeneous ethnic group, free from the persecutions they had to suffer during their diasporic existence and in peace with the indigenous Palestinian population and their neighbors soon was proved to be a fiction. Since the beginning of the Zionist project at the end of the 19th century, the reality of the indigenous Palestinian population living on the land was not taken into consideration. The Palestinians who remained in Israel after the creation of the State—those who were not evicted or forced into exile—gradually came to be referred to as the “Arabs of *Eretz Israel*,” a term that serves to obscure their Palestinian identity. Meanwhile, those who became refugees within their own land - confined to areas such as the Gaza Strip and the West Bank - “turned out to be the true Achilles’ heel of Zionist Israel” (Amar-Dahl, 2017, p. 18).

An interesting contradiction emerged with the establishment of the State of Israel in the Middle East: although Jews were “a problem” in Europe, the West transposed the “problem” to the East. The conflict between the Arab-Palestinian and the Jewish-Israeli collectives re-enacts historical relations and “is closely entwined with the tradition-steeped intellectual issues of the relations between Orient and Occident, Islam and Christianity” (Amar-Dahl, 2017, p. 19). Moreover, “Zionism as it has been asserted in Israel is orientated towards the West, fully distancing itself from its immediate environment. The Zionist perceives the Orient as “the other” to such an extent that Zionist Israel feels almost eerily out of place in the region” (Amar-Dahl, 2017, p. 20). This estrangement is not just cultural, but also political, since it is tied to the refusal to acknowledge as humans the people that inhabited Palestine before Zionism emerged as a colonizing movement.

Jewish colonization of Palestine resisted the recognition that the victims of that colonization still demand, so to speak the recognition that they have a face, a culture, a history and an ancestral connection to the land. Central to the Zionist narrative that facilitated this colonization was the myth that Palestine was “a land without people for a people without land.” This discourse functioned as an ideological tool that erased the presence of the Palestinian people and their right to self-determination. By denying the existence of an indigenous population, the colonizing project positioned itself as a benign return to a land promised by the God of the Jews to his people, rather than a settler-colonial displacement.

This denial of recognition hasn't been merely ideological; it has had material consequences that has turned the Palestinian people into dehumanized subjects with no human rights whatsoever. During what the Palestinians call "the Nakba", the catastrophe of 1948, Palestinian villages were destroyed, lands were expropriated, and hundreds of thousands were expelled or fled from their ancestral lands. The Nakba, unfortunately, has never ended, but has been intensified by the colonization of more and more land. The refusal to recognize the Palestinian people as a people, has underpinned decades of violence and struggle:

When pondering the question of territory in *The Jewish State*, Herzl barely gave any consideration to the population living in Palestine, or to how they may react to this Jewish-European colonization. Instead, his focus was on the dominant powers that needed to be coerced into giving Palestine to the Jews. While Herzl offered the Ottoman sultan "financial services" for the settlement of his empire's financial matters, he proposed the following return service to the West: "We should there form a portion of a rampart of Europe against Asia, an outpost of civilization as opposed to barbarism" (Amar-Dahl, 2017, p. 20).

Herzl's vision reiterates that Zionism was a project inspired in Western or, more specifically, European colonialism and its later manifestation, the civilizing mission. In the World Zionist Congress of 1907, Herzl's fellow campaigner Max Nordau declared that: "We will endeavor to accomplish in the Middle East what the English have done in India: We will come to *Eretz Israel* as the missionaries of culture and extend the moral borders of Europe all the way to the Euphrates" (Amar-Dahl, 2017, p. 22).

The sense of superiority held by Zionist campaigners toward the indigenous populations of Palestine and the broader Middle East has persisted to the present day and is evident in the ongoing dehumanization of Palestinians and Arabs in general. This dehumanization operates through strategies that shape discourses, policies, and representations, reinforcing Western perceptions of these peoples as evil, barbaric, and inherently terrorist.

The discourses that circulate in the media, history books and personal narratives in the West tend to look at the history of the Jewish people separately from the history of the Palestinians and the Middle East. Mizan, one of the authors of this paper, grew up listening about and celebrating the Independence of Israel, without ever being exposed to the other side of the story — the Nakba. The refusal to take responsibility for the right of people to exist and continue living in their ancestral lands has led to continuous violence, displacement, death, injustice and perpetual war. Examples of the history of the conflict bring to mind

the first Arab-Israeli War of 1948, Arab nationalism of the 1950s and 1960s under the leadership of Egyptian president Gamal Abdel Nasser (1918–1970), and the Egyptian- Syrian attack on the Jewish Day of Atonement *Yom Kippur* in 1973... the Israeli-Egyptian peace treaty of 1979... Israel's fight against the PLO in Lebanon in 1982... the First Palestinian Intifada against the Israeli occupation of Palestinian territories (1987–1992), the ensuing 1990s peace process with the Palestinians and

its ongoing failure, and finally the outbreak of the Second Intifada (2000–2004) (Amar-Dahl, 2017, p. 30).

The October 7th, 2023 attacks on Israel and the ensuing taking of hostages intensified the traumas experienced by both Israeli and Palestinian populations. In response, Israeli Prime Minister Benjamin Netanyahu repeatedly vowed to “flatten” Gaza, eliminate Hamas terrorists, and recover the hostages. However, the Israeli government’s reaction has revealed a disproportionate use of force driven by a rhetoric of vengeance. The aggressive military campaign has devastated what remained of Gaza’s already fragile infrastructure — reducing hospitals, schools, universities, and essential water, energy, and food supply systems to ruins. The humanitarian crisis has since escalated dramatically, deepening the suffering of a civilian population trapped in the crossfire of a conflict marked by historical asymmetries and cycles of violence. Dominant Jewish and Israeli narratives frequently construct Palestinians as driven by a desire to annihilate Israel, effectively silencing the historical injustices that lie at the core of the conflict.

But what is ultimately at the heart of these conflicts on different fronts is the shift of borders that occurred in 1948 and 1967, in other words, the Palestine question... The fear of grappling with this question by political means is caused by the fact that this would mean calling into question a pillar of Zionism: *Eretz Israel* as the country of the Jewish people... Ensuing from this, Israel has gradually developed an understanding of the conflict according to which the confrontation with the Palestinians or the neighboring Arab states is not really about the land or other material resources, but rather about a general aversion against the Jewish state as such – in other words about the “all-absorptive hostility” of the “new *Goyim*.” (Amar-Dahl, 2017, p. 49)

Amar-Dahl (2017) believes that one of the reasons that have turned the conflict into a perpetual war is the fact that the conflict has become depoliticized. What is meant by the depoliticization of the conflict “is the refusal to locate its core within one’s own politics, be it war, settlement or population policies... In the Israeli consciousness it is “the violence of the others” or the “Arab will to annihilation” that remain the pivotal factors for the emergence of Arab-Israeli animosities” (p. 51). However, the Zionist definition of Israel as a “Jewish and democratic state” ignores the bi-national reality of the territory and encourages the two processes underway since the establishment of the State of Israel “namely the “Judaization” of the land on the one hand and its “de-Arabization” on the other, meaning the expropriation and displacement of the Palestinians” (Amar-Dahl, 2017, p. 57). The intertwining of religious and secular notions in the formation of the Israeli nation-state reflects the complex dynamics through which Zionism mobilized both religious claims and modern nationalist ideals to legitimize its project.

2. ORIENTALISM IN THE CONSTRUCTION OF THE PALESTINIAN/ARAB IDENTITY

In *The Question of Palestine*, Edward Said (1980) examines George Eliot's *Daniel Deronda* as a novel that anticipates and legitimizes early Zionist ideology through literature. Said (1980) argues that George Eliot, despite her humanist intentions, frames Jewish identity as necessarily fulfilled outside of Europe—specifically in Palestine—thus reinforcing the notion that Jews are fundamentally alien to Europe. This vision, according to Said (1980), aligns with broader imperialist narratives that see non-Europeans, even when admired, as ultimately "out of place" in the West. Eliot's novel contributes to the cultural groundwork for Zionism by imagining Palestine as an empty space ready for Jewish redemption, a narrative that not only erases the indigenous Arab population but also normalizes the displacement of Jews from Europe as both noble and necessary. Said (1980) critiques Eliot's Eurocentric worldview by highlighting the contradiction in portraying Jews as both European colonizers and exotically "Eastern," while ultimately excluding the non-European "East" from any claim to humanity, freedom, or redemption.

Brightness, freedom, and redemption— key matters for Eliot— are to be restricted to Europeans and the Jews, who are themselves European so far as colonizing the East is concerned. There is a remarkable failure when it comes to taking anything non-European into consideration although curiously all of Eliot's descriptions of Jews stress their exotic, "Eastern" aspects. Humanity and sympathy, it seems, are not endowments of anything but an Occidental mentality; to look for them in the despotic East, much less find them, is to waste one's time (Said, 1980, p. 65).

On the other hand, in her quite recent novel *Pachinko* (2017), the Korean American author Min Jin Lee revisits *Daniel Deronda* in a Tokyo seminar-room setting in 1960, to explore how Eliot's early Zionist themes resonate with questions of nationalist homogeneity. Through Akiko, a bold and politically conscious student, Lee critiques the idea that persecuted people must leave their country of birth to realize their identity. Akiko resists the interpretation that Daniel and Mirah must go to Israel, challenging Eliot's implication that nobility lies in departure rather than in claiming one's place in a multicultural society. Her statement—"this nobility argument or a greater nation for a persecuted people is a pretext to eject all the unwanted foreigners"—echoes Said's critique in *The Question of Palestine*, showing how redemption narratives can mask exclusionary logics.

The horror of antisemitism and the atrocities of the Holocaust have historically been used as a justification for the emergence of Zionism. Europe's guilt for the centuries long persecution of the Jews culminated in its support for the establishment of the State of Israel in Palestine. The birth of Zionism coincides with a peak in European antisemitism and a period of extended European colonization and feeds on the same colonial logic. It drew on European concepts of the civilizational mission, while absorbing orientalist perspectives on the "empty" or "undeveloped" nature of Palestine and its native Arab population.

The trauma of antisemitism and the fear that the horrors of the Holocaust might be repeated have historically been mobilized to justify the reproduction of colonial frameworks in *Eretz Israel*. In the wake of the violent escalation that followed the events of October 7th, 2023—including the massive destruction of Gaza and what many human rights organizations and scholars have characterized as the genocidal targeting of the Gazan population—antisemitism has once again emerged globally. Figures 1 and 2 below show Kanye West's, the famous North American rapper and fashion designer, merchandise page. He recently declared on X that he "loves Hitler," and his website features black and white T-shirts printed with a black or white swastika. Meanwhile, Elon Musk, the wealthiest businessman on earth and a senior adviser to United States President Donald Trump, made a Nazi salute, which he later claimed was accidental. These actions do more than provoke outrage—they reanimate historical traumas tied to antisemitism and help sustain narratives that present the Jewish people as perpetually endangered. In doing so, they reinforce the ideological foundation of Zionism that continues to justify the occupation and militarized protection of the Israeli state.

Figure 1: Kanye West's merchandise page



Kanye West's merchandise page. For the first time since World War II, the Nazis no longer represent absolute evil; you can learn from them and look up to them, and turn them into a T-shirt. Credit: STR / NurPhoto via AFP

Figure 2: Elon Musk's Nazi salute



Elon Musk gestures as he speaks during the inaugural parade inside Capitol One Arena, in Washington, DC, on January 20, 2025. Credit: AFP/ANGELA WEISS

Source: Haaretz newspaper²

The occupation of Palestine and the ongoing resistance of the Palestinian people reactivate within the Jewish historical consciousness the profound trauma of exclusion, persecution, and extermination. For many, being targeted for annihilation simply for being Jewish remains a defining trauma. In the context of Zionism, this trauma is often projected outward, transposing the fear once associated with Nazi genocidal violence onto the figure of the Palestinian. The Palestinian, rather than being recognized as a dispossessed and colonized subject, is instead cast as a perpetual threat and a stand-in for the anti-Semite. In this way, the unresolved trauma of historical antisemitism becomes entangled in the structures of Zionist domination.

² <https://www.haaretz.com/israel-news/2025-02-20/ty-article-opinion/.premium/from-kanye-wests-swastika-swap-to-elon-musks-salute-its-a-good-time-to-be-a-nazi/00000195-24b5-d293-a1d5-e6b78dea0000>

For Palestinian thinker Edward Said, the West homogenized and exoticized the "Orient," laying ideological groundwork for its domination:

Until roughly the last thirty years of the nineteenth century, everything to the east of an imaginary line drawn somewhere between Greece and Turkey was called the Orient... the Orient represented a kind of indiscriminate generality for Europe, associated not only with difference and otherness, but with the vast spaces, the undifferentiated masses of mostly colored people, and the romance, exotic locales, and mystery of 'the marvels of the East' (Said, 1980, p. 3)

Thus, Orientalism paved the path for both Zionist and Western discourses to erase Palestinian identity. Said wrote in 1980 that: "In Israel today it is the custom officially to refer to the Palestinians as 'so-called Palestinians,' which is a somewhat gentler phrase than Golda Meir's flat assertion in 1969 that the Palestinians did not exist" (Said, 1980, p. 4-5). Said goes on to tie Western disregard for Palestinians to older orientalist prejudices embedded in cultural and intellectual traditions:

Most of all, I think, there is the entrenched cultural attitude toward Palestinians deriving from age-old Western prejudices about Islam, the Arabs, and the Orient. This attitude, from which in its turn Zionism drew for its view of the Palestinians, dehumanized us, reduced us to the barely tolerated status of a nuisance (Said, 1980, p. xiv).

Said (1980) shows how colonial logic—rooted in Western superiority—underpins political acts like the Balfour Declaration that led to the establishment of the State of Israel.

The declaration was made (a) by a European power, (b) about a non-European territory, (c) in a flat disregard of both the presence and the wishes of the native majority resident in that territory, and (d) it took the form of a promise about this same territory to another foreign group, so that this foreign group might, quite literally, *make* this territory a national home for the Jewish people (Said, 1980, p. 15-16).

Western media frames the perpetual war and violence of the Israeli-Palestinian conflict in a way that favors Israeli narratives and marginalizes Palestinian suffering: "Could anything be less honest than the rhetoric of outrage used in reporting "Arab" terror against "Israeli civilians" or "towns" and "villages" or "schoolchildren," and the rhetoric of neutrality employed to describe "Israeli" attacks against "Palestinian positions"?" (Said, 1980, p. x). Clearly, the term "*Palestinian positions*" functions as a rhetorical device that militarizes the targets of Israeli attacks, effectively erasing the civilian nature of the homes, shops, streets, and buildings being destroyed, and obscuring the human cost of such violence.

The ideological merger between Zionism and Western liberalism excludes Palestinian humanity by representing their identity as inferior, underdeveloped and formed by the wrong values:

The identification of Zionism and liberalism in the West meant that insofar as he had been displaced and dispossessed in Palestine, the Arab had become a nonperson as much because the Zionist had himself become the *only* person in Palestine as

because the Arab's negative personality (Oriental, decadent, inferior) had intensified. In Zionism, the liberal West saw the triumph of reason and idealism, and only that (because that is what liberalism wishes principally to see); in liberalism, Zionism saw itself as it wanted itself to be. In both cases, the Arab was eliminated, except as trouble, negation, "bad" values (Said, 1980, p. 37-38).

The "terrorist" label attributed to all Palestinians and widely to Arabs is an expansion of the Orientalist view of the West in relation to the East. Amira Hass (2000), a Jewish Israeli journalist who lived for years in Gaza, in her book *Drinking the sea at Gaza: an Israeli woman's journey to the other side* offers a personal and critical reading of how Israelis perceive Palestinians and how Palestinians perceive Israelis. Many Israeli Jews see all Palestinians as perpetual suspects and view them with mistrust, fear and dehumanization. Moreover, the Gaza Strip is imagined as a chaotic, violent place:

A slight turn of one's head and the view changed—it was the sea hugging the horizon. Just before signing the Oslo Accords, the late Yitzhak Rabin said of Gaza, "If only it would just sink into the sea." His harsh words reflect a widespread Israeli attitude toward the Gaza Strip and its one million inhabitants. Numerous articles by Israeli writers have used even stronger language, calling it a "hornets' nest" and a "dunghill." To Yitzhak Shamir, the former prime minister, Gaza represented the eternal untrustworthiness of Palestinians: "The sea is the same sea, the Arabs are the same Arabs," he said. The Israeli point of view is best summed up by the local variant of "Go to hell," which is, quite simply, "Go to Gaza." (Hass, 2000, n.p).

Hass (2000) portrays the relationship between Palestinians and Israeli Jews as deeply entangled and marked by asymmetrical power dynamics. Palestinians experience Israeli Jews primarily through the roles imposed by the occupation—soldiers, jailers, employers, and, occasionally, neighbors. These interactions are rarely neutral; rather, they are shaped by the violence of domination, which has bred mistrust and antipathy between Palestinians and Israeli Jews. Hass (2000) gives various examples of these on both sides:

Skewed perceptions are held on both sides, however. At one of my stays in Aouni's home in Shabura, his children, who were all born during the *intifada*, pointed to the TV screen where UN soldiers were driving around Sarajevo. "Jews, Jews," they cried out. Their mother apologized, explaining that the children say the same thing about Egyptian soldiers as well. Until May 1994, at least, uniforms, guns, death, and shooting were all associated with Israelis—Jews—and the occupation (Hass, 2000, n.p).

Adwan *et al* (2016) examined how Israelis and Palestinians present their narratives related to the conflict in school textbooks used by the state educational system and the ultraorthodox community in Israel and by all Palestinian schools in Palestinian National Territories and they point out that:

the rivals are far apart in socializing the new generation more towards the continuation of the conflict than preparing it for a new era of peace. Moreover, the continuous mutual accusation strengthens this observation signifying that the struggle over the narratives proceeds instead of trying to move towards mutual acceptance (Adwan; Bar-Tal; Wexler, 2016, p. 214).

In this context, Hass (2000) and Said (1980) expose how Palestinian resistance, particularly when armed, is routinely framed by Israeli authorities and much of the international community as terrorism. Hass (2000) is particularly critical of the way the Israeli public, media, and institutions collapse all forms of dissent—armed struggle, civil disobedience, journalistic critique—into the singular category of “terrorism.” This framing serves to delegitimize Palestinian aspirations for self-determination and obscures the structural violence of the occupation itself. Rather than acknowledging the historical and political context that gives rise to acts of resistance—dispossession, military rule, denial of basic rights—such actions are stripped of their political meaning and reduced to criminal or fanatical behavior. Palestinian resistance deflects attention from systemic Israeli violence: “For this “terrorist,” Israel seemed to have only a very narrow, and singularly unimaginative definition— he was supposed to be an enemy of the state’s security— but the important thing about him was that he kept turning into a nationalist patriot” (Said, 1980, p. 137-138).

The images of the Israeli hostages' release (Figure 3) and the handover of the Bibas family's bodies (Figure 4)—a family that became the symbol of the October 7th Hamas attacks on Israeli civilians—serve to visually reinforce the framing of Palestinians and Hamas as terrorists.

Figure 3: Release of Israeli hostages



Israeli hostages Ohad Ben Ami, left, Eli Sharabi and Or Levy being paraded by Hamas gunmen in Gaza prior to their release on Saturday. Credit: Abdel Kareem Hana/AP

Source: Haaretz newspaper³

Figure 4: Handing over the bodies of Israeli hostages



Hamas hands over what they claimed were the bodies of four Israeli hostages to the Red Cross in Khan Yunis, in the southern Gaza Strip, on Thursday. Credit: Eyad Baba / AFP

Source: Haaretz newspaper⁴

In the photograph published in an article by the Israeli newspaper *Haaretz* after the release of three Israeli hostages, we can see armed Hamas militants escorting the three emaciated Israeli hostages onto a stage in central Gaza, just before their release to the Red Cross on February 8, 2025. The militants are dressed in dark uniforms, wear balaclavas that conceal their faces, and are carrying rifles. Their stance is assertive, standing close to the hostages who appear visibly frail and malnourished after 491 days in captivity. In the backdrop, we can see a phrase written in Arabic,

³ <https://www.haaretz.com/middle-east-news/palestinians/2025-02-10/ty-article/.premium/emaciated-freed-israeli-hostages-elicited-little-sympathy-from-palestinians-online/00000194-eeef-d168-a3bf-eeef1e370000>

⁴ <https://www.haaretz.com/us-news/2025-02-21/ty-article/.premium/scenes-of-bibas-family-release-proves-hamas-must-be-destroyed-top-trump-advisor-says/00000195-2947-d05a-ab9f-d25fe74a0000>

Hebrew and English: “WE’RE THE FLOOD...THE WAR’S NEXT DAY. The presence of the armed militants in balaclavas reinforces the visual and symbolic codes widely associated with terrorism in the popular imagination and mainstream media, perpetuating a cycle of fear and legitimizing violent responses framed as retaliation against terror. The skinny and pale hostages bring back to the mind the horror of the Holocaust and the fear of it happening again.

3. **RE-MEMBERING THE PALESTINIAN IDENTITY: THE POLITICS OF GAZAN NARRATIVES ON INSTAGRAM**

Demuro and Gurney (2021, p. 2), two female educators from Oceania with extensive experience in teaching and research across languages, experiment “with language ontologies based on practices, as instances of *worlding*” as they seek to challenge theorists not only to perceive three ontologies on language: language as object, languaging as practice, and language as assemblage, but also to stop presuming “that we are all talking about the same thing when we use the term ‘Language’” (p. 2). The aforementioned scholars, who are also female educators, try to think of the ontological register “as *worlding*, that is, ways of creating and enacting reality” (p. 2). Demuro and Gurney (2021) theorize from within the field of linguistic anthropology in order to explain the concept of assemblage:

The assemblage is contingent on relations of exteriority between component parts; that is, these component parts may be detached and reattached to other assemblages without compromising their integrity (DeLanda, 2006). Assemblages produce possibilities for ‘becoming’ – as an alternative to the more static ‘being’ – and channel affect. Affect, per Fox and Alldred (2015), concerns the ‘capacity to affect or be affected’ (p. 401), and can lead to ‘a change of state of an entity and its capacities’ (Fox and Alldred, 2013, p. 773). (Demuro; Gurney, 2021, p. 10)

In this article, rather than using the analytical concepts usually used by the traditional media, we use digital ethnography of Gazan posts on Instagram to rethink our analytical concepts, trying to see different things in the languaging that constructs Palestinian identities that project “the fact of multiple, simultaneously existing, and at times conflicting, worlds” (Demuro; Gurney, 2021, p. 5) where “worlds come into existence, ontologically, through practices and enactments. Actions, performances, stories, and so forth, bring particular ontologies into being” (Demuro; Gurney, 2021, p. 5).

Palestinian identity is marked by multiplicity and conflict. In the aftermath of October 7th, images of Hamas releasing hostages have reactivated within Israeli and Jewish consciousness the deep-seated traumas of European antisemitism and the Holocaust. As Demuro and Gurney (2021) argue, an assemblage is constituted through relations of exteriority—its components retain autonomy and can be detached and recombined within new assemblages. Figures 1 to 4 above illustrate this dynamic, featuring elements such as swastikas, Nazi salutes, frail Jewish figures, balaclavas, rifles, and the figure of the threatening Arab. These visual components operate as

signifiers that are rearticulated and projected onto a shared semiotic field, collectively constructed as manifestations of antisemitic discourse. In the assemblages of Figures 3 and 4 above, more specifically, Palestinian identity is portrayed as a perpetrator of historical trauma traditionally associated with European fascism, particularly through the frail figures of the liberated hostages. Such associations contribute to a reductive portrayal of Palestinians, framing them primarily through the lenses of extremism, threat, and hatred. These visual representations not only simplify complex geopolitical realities but also cast Palestinian identity as inherently violent, by promoting a monolithic narrative of extremism and Orientalism.

However, the context of social media, such as Instagram researched in this article, provides communities that are marginalized and oppressed with a tool that can offer a more nuanced understanding of these identities by promoting the notion of Linguistic Citizenship (Holmes, 2024, p. 78)

Linguistic Citizenship emphasises the ways in which semiotic practices and representations of semiosis can work to challenge many of the ideas we have about language and multilingualism, while contributing towards a transformative understanding of citizenship...It concerns itself with situated linguistic and semiotic practices, as well as representations of speakers, firmly located within spaces of socio-political struggle in which typically marginalized agencies and voices might endure and determine a new set of relations and values. (Holmes, 2024, p. 78)

We have been following the Instagram accounts *@m7md_vo* by Mohamed Al Khalidi and *@lama_jamous10* by Lama Jamous. In this article, we will approach Mohamed Al Khalidi Instagram account as a vehicle of Linguistic Citizenship for Palestinian/Gazan identities. Although Mohamed, before October 7th, posted mainly images of himself in peaceful Gaza and posts of his voice reading Muslim prayers that were mainly motivational, after the war on Gaza started his reels changed. The language he uses in the written part of the reels is not anymore only in Arabic but also in English. Some of the themes are: We live proudly in tent, We are Palestinians, We are proud of being Palestinians, Tall guy problems in a tent, Beautiful sky but destroyed city, When life was beautiful, One of the hardest nights I've ever seen, We love life despite suffering, What do you dream about, We will never be broken and other inspiring and motivational mottos.

Mohamed Al Khalidi (*@m7md_vo*) is a Palestinian content creator whose Instagram account chronicles life amid conflict. With over 2 million followers, his account offers a window into the daily realities faced by Palestinians, blending personal narratives with broader social commentary. Those Instagram posts become audiovisual archives that contribute to a decolonial perspective on the conflict and on Gazan identities.

The question of Palestinian national identity has been intertwined with the region's historical and political dynamics. Palestinian identity emerged in the midst of colonial interventions, such as the Ottoman Empire, the British Mandate and the Zionist movement, and has been in the formation since the beginning of the 20th century. Gordon (2008, p. 93) affirms that:

Although scholars disagree about when exactly Palestinian national identity evolved — whether it already existed with the demise of the Ottoman Empire, whether it was formed as a result of the interaction with the Zionist movement, or whether it emerged only after the British mandate was in place — they tend to concur that by the mid-1920s and 1930s it had become a central form of identification among the Arab inhabitants of Palestine.

The expansion in Palestine of the educational system between the two world wars, along with the dissemination of nationalist ideas through this system, played a crucial role in politicizing rural areas, serving as a vehicle for nationalist sentiments and strengthening the Palestinian national movement. Nevertheless, there was a shift in the opposite direction after the establishment of the State of Israel:

All this changed, however, following the 1948 War, which prompted a process of de-Palestinization. The name “Palestine” disappeared geographically and politically, and the Palestinian people were scattered throughout numerous countries, including Egypt, Jordan, Lebanon, and Syria, with a minority remaining within the territory that had become Israel. Khalidi confirms that, after 1948, the Palestinians, as independent actors and indeed as a people, seemed to have vanished from the political map (Gordon, 2008, p. 94).

The re-emergence of Palestinian national identity occurred after the defeat of the Arab armies in 1967 and the loss of trust in Arab regimes among many Palestinians. Following the war, Israel decided not to integrate the Palestinian population living in the two captured regions, Gaza and the West Bank, in the Israeli society, fearing this would threaten the process of Judaization of the land. At the same time, the absence of a recognized territory called Palestine complicated the Palestinians' ability to assert a national identity based on the principle of one people, one nation. As a result, “all expressions or manifestations of Palestinian nationalism were accordingly prohibited, punished, and suppressed” (Gordon, 2008, p. 94-95).

In the digital archive created by Al Khalidi' content on Instagram, his followers witness the resilience of Palestinians in challenging situations and their capacity to persevere spiritually. Palestinians are not shown solely as being terrorists or victims, but as identities that are capable of maintaining their hope and dignity in the middle of a devastating war. His posts document everyday acts of perseverance: the care taken to keep makeshift tents clean and orderly, the preparation and distribution of meals for Gazan children when food is scarce (Figures 5, 6, and 7), and moments of communal solidarity. Alongside these glimpses of daily life, Al Khalidi also shares stark images of the widespread destruction of Gaza and calls for humanitarian support. Together, these images serve a dual purpose — raising global awareness of the humanitarian crisis while affirming the humanity of Palestinians.

The development of visual literacy is crucial in contemporary societies increasingly mediated by images, as visual representations play a central role in shaping how individuals perceive, interpret, and engage with social realities. Mizan and Ferraz (2021) argue that images are not mere

illustrations, but potent semiotic devices capable of producing micropolitics of intervention in the dominant epistemologies and fostering epistemic disobedience against the normative, universalist frameworks dominant in traditional media. Moreover, in educational contexts, the inclusion of visual literacies challenges learners to critically read, question, and produce meanings beyond textual forms, promoting agency and resisting the reproduction of hegemonic subjectivities. Thus, visual literacies become an essential tool for cultivating critical consciousness, particularly in contexts of conflict and marginalization where images can either reinforce dominant narratives or become instruments of resistance and re-membering.

Figure 5 and 6: We live proudly in a tent



Figure 7: Pizza out of available ingredients



Source: Mohamed Al Khalidi's Instagram account⁵

Demuro and Gurney (2021, p. 5) argue that "there is, ontologically, no single existing reality 'out there' but rather performances and rituals carried out in specific locations (and presumably at particular times)." In this sense, reality is constituted through situated practices and enacted experiences rather than existing as a fixed, external truth. The visual narratives posted by Al Khalidi on Instagram exemplify this ontological perspective, as they capture and construct a lived reality grounded in everyday acts of resistance to adversity and community. His posts bring to the forefront stories of love, solidarity, and perseverance among Palestinian/Gazan citizens: the communal efforts to prepare food amidst scarcity, the thorough care taken in nurturing children even in the most adverse conditions, and the celebration of small moments of joy and dignity despite the devastation surrounding them. Through these storied practices, Al Khalidi not only documents survival but also

⁵ https://www.instagram.com/m7md_vo/

reaffirms the humanity of Palestinians, challenging dominant narratives that dehumanize them and often reduce them to figures of violence.

Following the ceasefire of January 15, 2025, Al Khalidi shared several reels (Figures 8, 9, and 10) cooking and sharing meals, preparing coffee and gathering with friends amidst the devastation. In makeshift tents and among the ruins of their homes, Gazans demonstrate an extraordinary will to endure. Despite profound loss and destruction, these small acts of everyday life reflect a powerful form of perseverance and resistance. The portrayal of these moments of fleeting peace and the joy they bring to these people who have known no lasting peace.

Figure 8: After the ceasefire



Figure 9: We are human, world



Figure 10: Going home



Source: Mohamed Al Khalidi's Instagram account⁶

The humanization of Gazans in the digital archive produced by Al Khalidi (@m7md_vo) emerges as civilian activism, in the midst of the awareness that the world has turned its back to Palestinian civilian lives. His work goes beyond mere documentation; it actively engages in the process of *re-membering*—a conscious reassemblage of what it means to be Palestinian. Through his reels, personal narratives and social commentary, Al Khalidi restores visibility and humanity to his people, who have been rendered invisible by mainstream media, countering narratives that reduce all Gazans to terrorists.

(IN)CONCLUSIONARY COMMENTS

The notion of *re-membering* the humanity fragmented by colonialism (Deumert & Makoni, 2023) emerges in the digital archive by Al Khalidi's content on Instagram and makes clear that any

⁶ https://www.instagram.com/m7md_vo/

effort toward decolonization must involve reweaving connections among peoples, knowledges, and experiences. A southern and decolonial approach demands ethical complicity with the struggles of the oppressed and intercultural translation as an ethical imperative for coexistence, and for an ethical becoming: a radical openness to otherness and a commitment to learning from epistemologies that exceed the familiar.

We develop in this article a “solidarity-based epistemology” (Deumert & Makoni, 2023, p. 6) that seeks to *re-member* the humanity of the oppressed Palestinians *dis-membered* by colonialism.

I like Santos’ concept of intercultural translation. We need the concept of intercultural translation because we’re all speaking from ethnocentric positionalities or ego-centric positionalities. We need to ethically cohabit the same space or cosmos and co-exist. I think the most important thing at the moment is co-existence. Frantz Fanon talked about coming back into existence; now we need co-existence, otherwise, with our current polarizations, we’re going to end up eliminating each other. The most important thing in co-existence is understanding that we don’t understand. And to understand that we don’t understand ethically obliges us to adopt an imperative towards understanding. This requires recognizing one’s incompleteness and adopting an openness to things that you didn’t know before and that you still don’t understand. It requires, more importantly, stepping down from your desire for hegemony; these are problematic things, which are also things that are very important in southern theory or decolonial theory. (Deumert; Makoni, 2023, p. 196-197)

Deumert and Makoni (2023) claim that southern theory is framed as a project deeply intertwined with decolonization. In this perspective, southern theory is the epistemological ground from which decolonization as political endeavor unfolds. Canagarajah (2023, p. 285) treats “Southern’ as including both autochthonous Indigenous peoples and diverse native communities colonized by Europe in modernity and subject to continuing forms of domination through the hegemony of its ideological, state, and economic structures. In this light, Al Khalidi’s digital activism can be read as a southern practice of *re-membering* and resistance, reclaiming the visual narrative on Gazan identity against colonial dehumanization and dis-membering.

REFERENCES

ADWAN, Sami, BAR-TAL, Daniel, WEXLER, Bruce. Portrayal of the Other in Palestinian and Israeli Schoolbooks: a Comparative Study. **Political Psychology**, v. 37, n. 2, 2016. DOI: 10.1111/pops.12227

AMAR-DAHL, Tamar. **Zionist Israel and the question of Palestine**: Jewish statehood and the history of the Middle East conflict. München: De Gruyter, 2017.

CANAGARAJAH, Suresh. Decolonization as pedagogy: a praxis of “becoming” in ELT. **ELT Journal**, v. 77, n. 3, p. 283–293, July 2023.

DEMURO, E.; GURNEY, L. Languages/language as world-making: the ontological basis of language. **Language sciences**, v. 83, p. 1-13, 2021.

- DEUMERT, A.; MAKONI, S. Introduction: From southern theory to decolonizing sociolinguistics. *In: From Southern Theory to Decolonizing Sociolinguistics: Voices, Questions and Alternatives*, p. 1-17, 2023.
- GORDON, Neve. **Israel's occupation**. Los Angeles & London: University of California Press, 2008.
- HASS, Amira. **Drinking the sea at Gaza: an Israeli woman's journey to the other side**. Trans Elana Wesley & Maxine Kaufman-Lacusta. New York: Holt, 2000.
- HOLMES, Luke. Ethical events in the internationalizing university: engaging, learning and knowing in spaces of otherwise. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 287, 75-97, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2023-0038>
- LEVY, Gideon. **The punishment of Gaza**. London & New York: Verso, 2010.
- LEE, Min Jin. **Pachinko**. New York: Grand Central Publishing, 2017.
- MIZAN, S.; FERRAZ, D. Educating in Times of Pandemic: Images as Micropolitics of Epistemic Disobedience to the Modern and Humanist Epistemologies of the Global North. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 433-466, 2021.
- PAPPE, Ilan. **Ten myths about Israel**. London & New York: Verso, 2017.
- POVINELLI, Elizabeth. A vontade de ser de outra maneira: O esforço de persistir. **Sociedade e Cultura**, v. 26, 2023.
- SAID, Edward. **The question of Palestine**. New York: Vintage Books, 1980.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **The end of the cognitive Empire: the coming of age of Epistemologies of the South**. Durham & London: Duke University Press, 2018.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Souzana Mizan

Professora na graduação e pós-graduação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutora e Mestra em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Desenvolveu estágios pós-doutorais na USP e na Universidade de Londres. Participa do Projeto Nacional de Letramentos. Atua principalmente nos seguintes temas: educação linguística, letramentos, multimodalidade, pedagogia crítica, colonialismo digital e epistemologias do Sul Global

Daniel De Mello Ferraz

Professor livre-docente na graduação e pós-graduação da Universidade de São Paulo. Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP), pesquisador CNPq e coordenador do Projeto Nacional de Letramentos (USP/DGP-CNPq) e do Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE) (USP/DGP-CNPq). Desenvolveu estágios pós-doutorais na Universidade Católica de Leuven (Bélgica), na Universidade de São Paulo e na Universidade de Londres. Seus interesses de pesquisa incluem as áreas dos letramentos, letramentos visuais, estudos de língua e cultura, filosofia da linguagem e filosofia da educação.

Libras e inclusão digital para pessoas Surdas: uma análise das práticas tecnológicas e linguísticas no contexto do Sul Global

Libras and Digital Inclusion for Deaf People: An Analysis of Technological and Linguistic Practices in the Context of the Global South

Libras e inclusión digital para personas sordas: un análisis de las prácticas tecnológicas y lingüísticas en el contexto del Sur Global

RESUMO

Neste artigo, investigamos a relação entre a Língua de Sinais Brasileira (Libras), a tecnologia digital e a inclusão de pessoas Surdas no contexto do Sul Global. A partir de uma abordagem interdisciplinar, analisamos o impacto de práticas tecnológicas e linguísticas na promoção da acessibilidade em plataformas digitais e ambientes educacionais. Realizamos uma revisão crítica das práticas de inclusão digital, com ênfase nas tecnologias assistivas e nos recursos digitais como instrumentos de equidade. Exploramos o uso da Libras em ambientes virtuais, avaliando sua eficácia na comunicação e no aprendizado de Surdos. A análise abordou políticas públicas e práticas educacionais voltadas à inclusão, destacando desafios e oportunidades no acesso a conteúdos e serviços online. Questionamos a universalidade das soluções tecnológicas, refletindo sobre desigualdades de poder e epistemologias dominantes em sua concepção. Concluímos propondo práticas digitais e educacionais mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística, promovendo justiça social nas Humanidades Digitais.

Palavras-chave: inclusão digital; Libras; Sul global; surdos; tecnologias assistivas.



Recebido em: 5 de abril de 2025
Aceito em: 24 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58135

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Gláucio Castro Júnior

librasunb@gmail.com

orcid.org/0000-0003-3002-5308

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Gildete da S. Amorim Mendes Francisco

gildeteamorim@gmail.com

orcid.org/0000-0001-5185-3067

Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Daniela Prometi

danielaprometi@gmail.com

orcid.org/0000-0003-0133-075X

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Neemias Gomes Santana

miasunb@gmail.com

orcid.org/0000-0007-2513-0337

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

In this article, we investigate the relationship between Brazilian Sign Language (Libras), digital technology, and the inclusion of Deaf people in the context of the Global South. Using an interdisciplinary approach, we analyze the impact of technological and linguistic practices on promoting accessibility in digital platforms and educational environments. We present a critical review of digital inclusion practices, emphasizing assistive technologies and digital resources as tools for equity. We explore the use of Libras in virtual environments, assessing its effectiveness in Deaf communication and learning. The analysis addresses public policies and educational practices aimed at inclusion, highlighting challenges and opportunities in accessing online content and services. We question the universality of technological solutions, reflecting on power inequalities and dominant epistemologies embedded in their design. We conclude by proposing more inclusive and culturally sensitive digital and educational practices that consider linguistic diversity and promote social justice within the field of Digital Humanities.

Keywords: digital inclusion; Libras; Global South; deaf people; assistive technologies.

RESUMEN

En este artículo, investigamos la relación entre la Lengua de Señas Brasileña (Libras), la tecnología digital y la inclusión de personas Sordas en el contexto del Sur Global. A través de un enfoque interdisciplinario, analizamos el impacto de las prácticas tecnológicas y lingüísticas en la promoción de la accesibilidad en plataformas digitales y entornos educativos. Presentamos una revisión crítica de las prácticas de inclusión digital, destacando las tecnologías asistivas y los recursos digitales como herramientas de equidad. Exploramos el uso de Libras en entornos virtuales, evaluando su eficacia en la comunicación y el aprendizaje de personas Sordas. El análisis abarca políticas públicas y prácticas educativas orientadas a la inclusión, señalando desafíos y oportunidades en el acceso a contenidos y servicios en línea. Cuestionamos la universalidad de las soluciones tecnológicas, reflexionando sobre las desigualdades de poder y epistemologías dominantes. Concluimos proponiendo prácticas digitales y educativas más inclusivas y culturalmente sensibles que promuevan la justicia social en las Humanidades Digitales.

Palabras clave: inclusión digital; Libras; Sur Global; sordos; tecnologías asistivas.

Como citar:

CASTRO JÚNIOR, Gláucio; FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; PROMETI, Daniela; SANTANA, Neemias Gomes. Libras e inclusão digital para pessoas Surdas: uma análise das práticas tecnológicas e linguísticas no contexto do Sul Global. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 232-251, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUÇÃO

A inclusão digital é fundamental para garantir o acesso equitativo das pessoas Surdas à sociedade digital, especialmente no Sul Global. Como destacam Castro Júnior, Prometi, Santana e Francisco (2024, p. 2), “uma parcela significativa da população global está presente em plataformas tecnológicas”, que impactam a comunicação, a cultura e o comportamento. Para pessoas Surdas, o uso de tecnologias como legendas, interpretação em Libras e softwares de tradução é essencial para superar barreiras comunicativas e acessar serviços, educação e o mercado de trabalho. Segundo Martini (2005, p. 2), a inclusão digital promove a cidadania, o combate à pobreza e a inserção na sociedade da informação, contribuindo para maior autonomia e qualidade de vida.

Os Indicadores de Diversidade, Equidade e Inclusão (DEI) são métricas que as organizações utilizam para medir seu progresso na criação de um ambiente de trabalho inclusivo e diverso (Castro Júnior, Prometi, Santana e Francisco, 2024, p. 2). De acordo com Costa (2019, p. 37), a estratégia de muitas organizações para se conectar com os consumidores e se manter relevantes é construir uma narrativa de diversidade, aderindo a discursos de inclusão. Sob outra perspectiva, essas ferramentas podem ser adaptadas para avaliar e promover a inclusão de pessoas Surdas e de outras minorias em ambientes digitais, especialmente em redes sociais.

Desta forma, este estudo busca explorar a interseção entre Libras, inclusão digital e práticas tecnológicas e linguísticas no contexto do Sul Global, com o objetivo de identificar e analisar as práticas e desafios específicos enfrentados por comunidades Surdas nessa região. O Sul Global frequentemente enfrenta desigualdades significativas no acesso a tecnologias e serviços digitais, o que pode agravar a exclusão de grupos minoritários, como os Surdos. Compreender essas dinâmicas é crucial para desenvolver estratégias que possam garantir uma inclusão mais equitativa e eficaz. O estudo buscou preencher lacunas na literatura existente, focando nas especificidades culturais e linguísticas do Sul Global, e propor soluções adaptadas às necessidades locais.

Korten (2002) apresenta uma visão complementar na qual discute a oferta de alternativas que favorecem e desenvolvem a capacidade de auto-organização de comunidades em torno de interesses locais como no Sul Global; criando espaços de socialização e de reconstituição do tecido social; planejando regiões autossustentáveis em termos ambientais, particularmente energéticos; aproveitando as novas tecnologias para desenvolver as relações intercomunitárias e uma sociedade mais horizontal, articulada em rede.

Este estudo destaca a importância de uma abordagem crítica, contextualizada e interseccional das práticas de inclusão digital voltadas às pessoas Surdas, especialmente no contexto do Sul Global. Ao considerar as desigualdades sociais, econômicas e culturais em relação ao acesso às tecnologias assistivas, a pesquisa evidencia a necessidade de soluções que respeitem as realidades locais. O foco na região permite compreender melhor os desafios enfrentados pelas comunidades Surdas e promove o desenvolvimento de respostas mais adequadas às suas

necessidades, incentivando um diálogo interdisciplinar sobre tecnologias acessíveis e culturalmente sensíveis.

A análise das políticas públicas e das tecnologias assistivas revelou que, embora existam avanços, ainda há falhas na adaptação das iniciativas às realidades das pessoas Surdas no Sul Global. As políticas muitas vezes carecem de especificidade, resultando em exclusão digital. O estudo propõe ajustes que garantam maior equidade, além de identificar boas práticas e inovações tecnológicas que possam ser replicadas ou adaptadas. Assim, reforça-se a urgência de promover um ambiente verdadeiramente inclusivo, em que as tecnologias digitais estejam acessíveis e alinhadas às demandas das comunidades Surdas.

Mota (2022) cita dez indicadores voltados para a diversidade e inclusão em ambientes corporativos, entre os quais: representatividade, recrutamento, seleção, desenvolvimento, retenção, promoção, recompensas, engajamento, entrevistas de desligamento e *employer branding*. Uma adaptação desses indicadores para avaliar a diversidade, equidade e inclusão de pessoas Surdas em ambientes digitais pode incluir índices como acessibilidade de conteúdo, representatividade, participação ativa da comunidade Surda, e a efetividade das ferramentas de tradução e legendas, entre outros.

O estudo propõe diretrizes concretas para melhorar as práticas digitais e educacionais voltadas à inclusão de pessoas Surdas, com foco no desenvolvimento de tecnologias assistivas mais eficazes, na adaptação de recursos digitais e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Essas propostas visam orientar profissionais da educação, desenvolvedores de tecnologia e formuladores de políticas na construção de uma inclusão digital mais justa e eficiente. Além disso, o estudo busca incentivar reflexões críticas sobre os principais achados, enfatizando a importância de considerar os contextos sociais e culturais do Sul Global. Destaca-se a necessidade de pesquisas contínuas e da evolução das políticas públicas para garantir que as pessoas Surdas tenham pleno acesso aos benefícios das tecnologias digitais, reafirmando o compromisso com a justiça social e a inclusão no contexto do sul global.

1. REVISÃO DA LITERATURA

A inclusão digital e a acessibilidade, especialmente no contexto do Sul Global, exigem abordagens teóricas que orientem o uso e o desenvolvimento de tecnologias para uma sociedade mais equitativa. Conceitos como o design universal destacam a importância de criar tecnologias acessíveis desde o início, beneficiando pessoas com diferentes habilidades. Além disso, a teoria do capital social digital reforça que o acesso às TICs não só facilita a comunicação, mas também fortalece os vínculos comunitários e promove a integração de grupos marginalizados, como as pessoas surdas, ampliando suas oportunidades de participação social e inclusão. O capital social surge comumente associado a uma panóplia de recursos a que um ator acede através das suas

relações sociais (Bourdieu, 1980; Coleman, 1988; Putnam, 1993). No entanto, essa inclusão não é automática e requer o desenvolvimento de interfaces acessíveis e conteúdo adaptado às necessidades linguísticas e culturais específicas das comunidades Surdas.

A busca por conhecimento está marcada, cada vez mais, pela tecnologia, pela velocidade e pelo “saber fazer” (Lévy, 1999). A produção e compartilhamento de informação e conhecimento, assim como as demais práticas sociais contemporâneas, não são mais viáveis senão pela fluidez da cibercultura. Também “não podemos imaginar o pleno exercício da cidadania apartado de certa fluência tecnológica.” (Pesce, 2013, p. 2).

Para assegurar o direito ao acesso e à produção de conhecimento, e, conseqüentemente, o pleno exercício da cidadania, é crucial que as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos contemplem a oferta de condições adequadas para o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A visão de tecnologia proposta por autores como Bonilla e Pretto (2010), Brito (2006), Lavinias e Veiga (2013) e Pesca (2013) critica a noção de tecnologia como mero instrumento ou produto estático, destacando-a como um processo dinâmico. Bonilla e Pretto (2010) argumenta que “é necessário ultrapassar a ideia de uso das TIC como ferramenta de capacitação para o mercado de trabalho [...] ou então como meras ferramentas didáticas para continuar ensinando os mesmos conteúdos na escola” (Bonilla e Pretto, 2010, p. 40).

A inclusão digital na educação de jovens e adultos está diretamente ligada ao conceito de letramento digital, entendido como uma dimensão do empoderamento. Essa abordagem destaca a necessidade de capacitar comunidades marginalizadas, como as pessoas Surdas, para que tenham controle sobre suas experiências digitais. Isso inclui não apenas o acesso às tecnologias, mas também o desenvolvimento de ferramentas adaptadas, com suporte em Libras, e a promoção de uma educação digital que permita o uso crítico e autônomo dessas tecnologias, garantindo participação ativa na sociedade digital.

Segundo Buzato (2008), a maior parte das interpretações sociais que fazem uso do conceito de inclusão fala em inclusão do lugar do incluído, isto é, do lugar de quem definiu o que é bom para todos e se mobiliza para oferecer o mesmo aos excluídos. Desta forma, o conceito de inclusão adquire o sentido de hegemonia, um processo de subordinação de valores considerados ideais por um grupo que se coloca em posição superior. O autor, entretanto, propõe um conceito de inclusão digital a partir de outro sentido: Inclusão, então, seria a possibilidade de subversão das relações de poder e das formas de opressão que se nutrem e se perpetuam por meio da homogeneização, da padronização, da imposição de necessidades de alguns a todos e do fechamento dos significados das tecnologias da comunicação e da informação em função de tais necessidades (Buzato, 2008, p. 326).

A teoria da justiça social propõe uma abordagem crítica da inclusão digital, enfatizando que o acesso à tecnologia deve considerar não apenas sua disponibilidade física, mas também a equidade na qualidade do acesso, na relevância cultural e na capacidade de uso, especialmente

para pessoas surdas. Isso requer tecnologias desenvolvidas com base na diversidade linguística e na eliminação de barreiras comunicacionais. Como observa Silveira (2008), a mera presença de laboratórios de informática nas escolas não garante inclusão digital, pois frequentemente limitam-se a atividades escolares e não possibilitam a vivência plena da cultura digital.

A inclusão digital deve ser compreendida como a vivência plena e autônoma da cultura digital, indo além da simples fluência tecnológica. Para Brito (2006), trata-se da apropriação dos conceitos de tecnologia com o objetivo de universalizar e democratizar seu uso. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) reforça essa perspectiva ao assegurar o direito à informação em Libras e estabelecer diretrizes para a acessibilidade digital (Silva, 2018). Nesse contexto, a acessibilidade digital torna-se fundamental para a participação efetiva das pessoas surdas, considerando que a Libras, enquanto língua natural dessa comunidade, deve ser incorporada desde o início na criação de produtos e serviços digitais (Quadros, 2004). As tecnologias assistivas, portanto, são recursos essenciais para garantir essa inclusão.

Quadro 1 - Exemplos de tecnologias assistivas e seus benefícios para os Surdos

TECNOLOGIA ASSISTIVA	DESCRIÇÃO	BENEFÍCIOS PARA SURDOS
Aplicativos de Tradução de Voz para Texto	Convertem a fala em texto em tempo real, exibindo as palavras faladas em formato escrito.	Facilitam a comunicação em tempo real, especialmente em situações de conversação rápida.
Softwares de Interpretação em Libras	Programas que utilizam inteligência artificial para traduzir texto e fala para Libras.	Permitem que pessoas surdas compreendam conteúdos em tempo real na sua língua natural.
Legendas Automáticas	Sistemas que geram legendas em tempo real para vídeos e transmissões ao vivo.	Aumentam o acesso a conteúdos audiovisuais e eventos, proporcionando compreensão mais clara.
Videokonferência com Intérprete de Libras	Plataformas de comunicação que incluem intérpretes de Libras para facilitar conversas.	Melhoram a acessibilidade em reuniões online, aulas virtuais e eventos digitais.
Videoprova em Libras	A videoprova em Libras é uma ferramenta educacional que consiste em apresentar provas e avaliações em formato de vídeo, onde as questões são traduzidas para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa tecnologia permite que alunos surdos assistam a vídeos nos quais intérpretes de Libras traduzem as perguntas e opções de resposta. As videoprovas podem ser utilizadas em plataformas digitais de aprendizagem, permitindo que estudantes surdos realizem exames e testes de maneira mais inclusiva, com o conteúdo sendo acessível diretamente em sua língua natural.	Permite que estudantes surdos compreendam totalmente o conteúdo das avaliações, eliminando barreiras linguísticas que podem ocorrer quando as provas estão apenas em texto ou áudio. Ao utilizar Libras, a videoprova respeita a língua nativa dos estudantes surdos, proporcionando um ambiente de avaliação que leva em consideração suas necessidades linguísticas e culturais.

Fonte: Autores, (2025).

Estudos sobre Libras e práticas digitais inclusivas têm demonstrado a relevância de integrar a Língua Brasileira de Sinais nas plataformas e ferramentas digitais como estratégia para promover

acessibilidade e inclusão de pessoas Surdas. Pesquisas mostram que a utilização de Libras em interfaces digitais, seja por meio de vídeos com intérpretes ou avatares, melhora significativamente o acesso à informação e facilita a participação de pessoas surdas em contextos educacionais, sociais e profissionais. Além disso, aplicativos e softwares educacionais que utilizam Libras contribuem para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, promovendo a compreensão dos conteúdos e aumentando o engajamento dos alunos Surdos, desde que esses recursos sejam culturalmente relevantes e adaptados às especificidades linguísticas da comunidade.

Outros estudos abordam o impacto da Libras em redes sociais e políticas públicas. A presença da língua de sinais em plataformas como Facebook, Instagram e YouTube, por meio de vídeos acessíveis e comunidades dedicadas, fortalece a interação entre Surdos e ouvintes, promove a visibilidade da cultura Surda e reforça a coesão social. No campo das políticas públicas, embora haja avanços, a implementação de Libras em ambientes digitais ainda encontra obstáculos, como limitações técnicas e falta de formação especializada.

Superar os desafios da inclusão digital de pessoas surdas requer investimentos contínuos em tecnologias assistivas, formação de profissionais e regulamentações que garantam acessibilidade em Libras. Para isso, é essencial a atuação conjunta de desenvolvedores, educadores, formuladores de políticas e da própria comunidade surda. Esse compromisso coletivo com a equidade e acessibilidade é fundamental para construir um ecossistema digital que não apenas inclua, mas também empodere as pessoas surdas, promovendo seus direitos humanos e sua dignidade.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este artigo adotou uma abordagem de revisão bibliográfica para explorar as inter-relações entre a Língua de Sinais Brasileira (Libras), a tecnologia digital e os processos de inclusão no contexto do Sul Global, com foco específico na experiência e inclusão digital de pessoas Surdas e que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 186), tem: “[...] o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. A revisão foi organizada em torno de quatro eixos temáticos principais: (1) Análise das Práticas Tecnológicas Atuais; (2) Aplicação da Libras em Ambientes Virtuais; (3) Crítica às Epistemologias Dominantes e Desigualdades de Poder; e (4) Propostas para o Aperfeiçoamento das Práticas Digitais e Educacionais voltadas às Pessoas Surdas.

2.1 Procedimentos metodológicos

i) Seleção dos Estudos: A seleção dos estudos foi realizada em quatro etapas principais:

- **Definição dos Critérios de Inclusão e Exclusão:** Foram incluídos artigos e estudos que tratam diretamente de temas como acessibilidade digital para pessoas Surdas, uso de algoritmos, políticas públicas e práticas educacionais inclusivas. Excluíram-se aqueles sem relação direta com os eixos temáticos definidos ou que apresentavam fragilidades teóricas ou metodológicas.

- **Busca nas Bases de Dados:** As buscas foram conduzidas em bases científicas reconhecidas, como Scopus, Web of Science, Google Scholar e periódicos especializados nas áreas de tecnologia, linguística e inclusão. Utilizaram-se termos de busca como: “acessibilidade linguística”, “algoritmos e Surdos”, “inclusão digital”, “redes sociais e acessibilidade”, “experiência do usuário Surdo”, entre outros.

- **Triagem dos Estudos Relevantes:** Após a busca inicial, realizou-se a leitura de títulos e resumos para verificação da aderência aos critérios estabelecidos. Estudos duplicados foram descartados e os demais passaram por uma análise preliminar de pertinência temática.

- **Leitura Completa e Extração de Dados:** Os estudos selecionados foram lidos integralmente. As informações extraídas foram organizadas conforme os quatro eixos temáticos do artigo, incluindo: metodologia adotada, principais achados e conclusões.

ii) **Análise dos Dados:** A análise seguiu uma abordagem qualitativa, voltada à identificação de padrões, recorrências e lacunas nos estudos revisados. Os dados foram sistematizados em consonância com os quatro tópicos principais da revisão:

1. **Análise das Práticas Tecnológicas Atuais:** Investigaram-se os recursos digitais e as soluções tecnológicas disponíveis para pessoas Surdas, com foco em sua adequação e aplicabilidade nos contextos do Sul Global.

2. **Aplicação da Libras em Ambientes Virtuais:** Foram analisadas as formas como a Libras tem sido incorporada em plataformas digitais, avaliando-se a efetividade da comunicação e as barreiras ainda existentes à plena participação de pessoas Surdas nesses ambientes.

3. **Crítica às Epistemologias Dominantes e Desigualdades de Poder:** Examinaram-se as relações de poder que permeiam o desenvolvimento tecnológico e a formulação de políticas digitais, identificando como epistemologias hegemônicas podem marginalizar as demandas das comunidades Surdas.

4. **Propostas para o Aperfeiçoamento das Práticas Digitais e Educacionais voltadas às Pessoas Surdas:** Com base nas evidências levantadas, foram sistematizadas práticas exitosas e recomendações para o aprimoramento de tecnologias assistivas, recursos educacionais e políticas públicas mais inclusivas.

2.1.1 Análise das Práticas Tecnológicas Atuais

A análise das práticas tecnológicas atuais configura-se como um campo de estudo cada vez mais relevante, dado o papel central que a tecnologia desempenha em todos os aspectos da vida

contemporânea. Diversos autores com artigos publicados na plataforma SciELO têm se dedicado a investigar e compreender os impactos dessas práticas em diferentes contextos, como o trabalho, a educação e a sociedade em geral. Esses estudos visam não apenas mapear as mudanças tecnológicas, mas também examinar suas implicações para o desenvolvimento social e a inclusão.

Os pesquisadores Castro Júnior, Prometi, Santana e Francisco (2024, p. 7) afirmam que a era digital, onde a interação online se tornou a norma, a acessibilidade linguística na web emergiu como uma preocupação fundamental, especialmente para pessoas Surdas. A interação entre algoritmos e acessibilidade linguística na web introduz uma série de desafios ontológicos que afetam tanto usuários surdos quanto não-surdos. Sousa (2009, p. 279) afirma que “para esses e outros usuários com necessidades especiais, é necessário remover as barreiras à acessibilidade na internet”.

Filatro e Cavalcanti (2018), no livro *Metodologias Inovativas na Educação Presencial, a Distância e Corporativa*, destacam a importância de os professores adotarem metodologias que promovam uma aprendizagem significativa, mesmo em contextos mediados por tecnologia. Para as autoras, a atribuição de significado ao aprendizado ocorre quando os alunos conseguem conectar novas informações com seu conhecimento prévio. Em outras palavras, a aprendizagem deve ser centrada no aluno e construir a partir do que ele já sabe. Em ambientes presenciais, o professor pode realizar esse diagnóstico de forma imediata, mas no contexto virtual, é essencial utilizar ferramentas digitais como fóruns de discussão e chats para facilitar essa interação. Portanto, o educador deve explorar alternativas que assegurem a inclusão e participação de todos os alunos.

Um dos aspectos cruciais dessa análise é a compreensão de como as tecnologias digitais moldam as relações sociais e as formas de produção do conhecimento. Castro Júnior, Prometi, Santana e Francisco (2024, p.8) explica que os algoritmos desempenham um papel crítico na organização e distribuição de informações em plataformas online, como redes sociais e motores de busca. No entanto, a forma como esses algoritmos operam frequentemente privilegia a linguagem oral e auditiva, negligenciando considerações cruciais de acessibilidade para usuários Surdos, que comunicam principalmente por meio de uma modalidade visual-espacial. A comunidade da Internet acredita que, em breve, todos os negócios online deverão fornecer a semântica de suas páginas por meio de ontologias (Felicíssimo *et al.*, 2003), pois as ontologias oferecem uma “língua franca” que permite que máquinas processem e integrem recursos da Internet de maneira inteligente, possibilitando buscas rápidas e precisas e facilitando a comunicação entre dispositivos heterogêneos na rede.

A integração de ferramentas digitais nos ambientes de trabalho tem levado a novas formas de organização e colaboração, exigindo que os trabalhadores continuamente atualizem suas habilidades. A crescente utilização de redes sociais e outras plataformas digitais têm transformado a forma como as pessoas se comunicam, se informam e constroem suas identidades. Isso evidencia

a necessidade de uma análise mais profunda sobre como a tecnologia influencia a dinâmica social e cultural, moldando interações e práticas sociais.

Outro ponto significativo é o papel da tecnologia na educação. As tecnologias digitais oferecem novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem, permitindo a criação de ambientes educacionais mais dinâmicos e personalizados. Contudo, os autores enfatizam que a adoção dessas ferramentas deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre seus impactos na formação dos estudantes, para evitar a mera substituição dos métodos tradicionais por tecnologias sem uma adequada contextualização pedagógica. A análise crítica das práticas tecnológicas é essencial para garantir que as inovações promovam a inclusão e o engajamento de todos os alunos. Contextualizando a educação inclusiva para os Surdos, de acordo com Gesser (2009), entende-se que esta significa a oportunidade de frequentar uma escola que reconheça as diferenças linguísticas do Surdo.

A análise das práticas tecnológicas contemporâneas revela tanto oportunidades quanto desafios para a sociedade. Embora a tecnologia possa favorecer a inclusão social, facilitar o acesso à informação e estimular o desenvolvimento econômico, ela também pode ampliar desigualdades, intensificar a vigilância e favorecer a disseminação de desinformação. Diante disso, torna-se essencial a colaboração entre governos, empresas e sociedade civil para garantir o uso ético e responsável das tecnologias, especialmente frente ao ritmo acelerado das inovações digitais.

No contexto da inclusão digital de pessoas Surdas, estudos têm destacado a importância da acessibilidade nas plataformas digitais, como o uso de Libras, legendas e interfaces adaptativas, para garantir uma participação equitativa nos ambientes online e educacionais. A eficácia dessas iniciativas, contudo, depende da implementação adequada das ferramentas e da formação dos profissionais envolvidos. Além disso, políticas públicas que incentivem a criação de conteúdos acessíveis são fundamentais para consolidar um ecossistema digital mais justo, capaz de atender às demandas e aos direitos da comunidade surda.

Martins e Lins (2015, p. 3) afirmam que, “sem uma educação de qualidade, muitos surdos acabam por apresentar dificuldades ao longo de todo o seu processo de escolarização e têm seu desempenho avaliado como insatisfatório, o que é absolutamente equivocado e injusto. Assim, na lógica ouvinte de avaliação dos surdos, ignora-se com frequência suas potencialidades, promovendo uma reiterada exclusão escolar, na qual alguns ainda persistem e permanecem, enquanto outros retornam em idade avançada, pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).” Essa constatação revela uma crítica contundente às epistemologias dominantes que estruturam o sistema educacional sob uma ótica hegemônica ouvinte, desconsiderando os modos próprios de ser, aprender e comunicar das pessoas Surdas. No contexto do Sul Global, onde desigualdades estruturais se agravam por fatores históricos, econômicos e socioculturais, tais epistemologias contribuem para a perpetuação de práticas excludentes. A crítica a essas estruturas de poder torna-se, portanto, essencial para reposicionar os saberes Surdos no centro do debate educacional,

promovendo uma reconstrução curricular e avaliativa que reconheça suas singularidades e combata a exclusão sistêmica.

Os pesquisadores Castro Júnior, Prometi, Santana e Francisco (2024) destacam que, embora os algoritmos das redes sociais não tenham sido projetados para incluir pessoas Surdas, tecnologias de acessibilidade, como a legendagem automática e o reconhecimento de voz, são fundamentais para promover uma experiência mais inclusiva. Essas ferramentas permitem a tradução de informações visuais e auditivas para formatos acessíveis, garantindo a participação ativa de pessoas Surdas na comunicação online. A aplicação da Libras em ambientes virtuais é crucial, especialmente nos países do Sul Global, onde persistem desigualdades no acesso a tecnologias e políticas públicas inclusivas, e contribui para fortalecer a autonomia comunicacional das comunidades Surdas, ampliando suas possibilidades de interação e pertencimento no espaço digital.

2.1.2 Aplicação da Libras em Ambientes Virtuais

A inclusão de Libras em plataformas digitais tem avançado com o desenvolvimento de tecnologias que facilitam a comunicação e o aprendizado de pessoas Surdas. Ferramentas de tradução automática e sistemas de legendagem em tempo real têm contribuído para a acessibilidade de conteúdos online, permitindo que sejam traduzidos para Libras, proporcionando uma experiência mais inclusiva. Além disso, as plataformas de videoconferência com suporte a intérpretes de Libras têm se mostrado essenciais para a inclusão digital, possibilitando a participação ativa de usuários Surdos em reuniões, aulas e eventos online. No entanto, a eficácia dessas ferramentas depende da precisão das traduções e da adaptação do conteúdo às especificidades da Libras, além de um treinamento adequado para intérpretes e usuários.

Desde o ano de 2006, com a criação do curso de Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pessoas Surdas vêm se familiarizando progressivamente com o uso de tecnologias digitais. Esse curso, pioneiro e referência no Sul Global, ampliou significativamente o acesso da população Surda ao ensino superior, promovendo a formação da primeira geração de professores Surdos de Libras no Brasil. A iniciativa não apenas impulsionou o ensino da Libras em nível nacional, mas também evidenciou a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como aliadas no processo educacional bilíngue.

A pandemia de COVID-19 acelerou a implementação de políticas de inclusão digital, obrigando instituições públicas e privadas a reestruturar suas práticas pedagógicas e comunicacionais. Nesse contexto, o papel dos intérpretes em ambientes virtuais e o uso de recursos visuais e linguísticos acessíveis tornaram-se essenciais para garantir a continuidade educacional de estudantes Surdos, promovendo a valorização da acessibilidade como um direito fundamental,

especialmente em contextos de desigualdade, como nos países do Sul Global. Além disso, os ambientes virtuais imersivos mostraram-se promissores como metodologia de ensino, pois "proporcionam uma experiência de imersão, utilizando os sentidos do corpo humano, para simular situações reais ou virtuais, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa por meio da vivência simulada no espaço digital" (Filatro; Cavalcanti, 2018).

Segundo Filatro (2018, p. 52), a tecnologia pode ser definida como "o veículo usado para comunicar informações que estão representadas em uma ou mais mídias". Entre essas mídias, destaca-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), que surgiu como resultado da evolução das tecnologias da informação e comunicação. Essas tecnologias possibilitaram o desenvolvimento da Educação a Distância (EAD).

Segundo Mugnol (2009), foram as Tecnologias da Informação e da Comunicação que deram impulso ao ensino a distância, tornando-o mais acessível para a maioria das pessoas no Brasil através da popularização da internet e do computador. Destaca-se também, a importância de utilizar adequadamente essas tecnologias em favor da inclusão dos alunos Surdos, pois se estas forem estruturadas apenas através da lógica da língua escrita e falada, seus recursos serão desperdiçados para os usuários surdos (Pivetta et al., 2015).

A integração de recursos visuais e línguas de sinais no processo educacional contribui para um ensino-aprendizagem mais eficaz, permitindo que alunos surdos compreendam mais profundamente os conteúdos. Isso melhora a acessibilidade e enriquece a experiência educacional, promovendo um aprendizado mais significativo e participativo. Além disso, é essencial tornar as redes sociais mais inclusivas, como a inclusão de legendas em português em todos os vídeos, o que permitiria que usuários surdos e deficientes auditivos participassem plenamente (RNID, 2020). Os algoritmos de recomendação também deveriam ser ajustados para atender às necessidades desses usuários, garantindo acesso a uma gama mais ampla de conteúdo (BBC, 2020), pois, como afirma Guardian (2022), a inclusão digital é um direito de todos e deve ser uma prioridade em uma sociedade cada vez mais conectada.

Dessa forma, os pesquisadores Castro Júnior, Prometi, Santana e Francisco (2024, p.13) mostra que é fundamental que os desenvolvedores de tecnologia reconheçam e abordem as necessidades específicas da Comunidade Surda ao projetar e implementar algoritmos em plataformas online. Isso inclui aprimorar a precisão da legendagem automática, desenvolver técnicas avançadas de reconhecimento da Língua de Sinais e promover uma maior transparência e personalização nas recomendações de conteúdo para garantir uma experiência online mais inclusiva e acessível para todos os usuários, independentemente de sua capacidade auditiva ou nível de bilinguismo.

Ao adotar essas práticas, os profissionais e professores podem criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às necessidades de todos os alunos. A reflexão contínua sobre a adequação dos materiais e métodos utilizados, bem como a busca por inovação e

melhoramento, são essenciais para garantir que a educação virtual seja verdadeiramente acessível e de alta qualidade para alunos Surdos. Correia e Neves (2019, p. 10) explicam que “a experiência visual do Surdo apresenta-se como elemento preponderante para o seu aprendizado, neste sentido os docentes devem se apropriar dessa ferramenta pedagógica”. Nesse contexto, torna-se imprescindível também discutir as bases que sustentam o conhecimento escolar e tecnológico, promovendo uma crítica às epistemologias dominantes e às desigualdades de poder que historicamente marginalizam saberes e práticas culturais das comunidades Surdas.

2.1.3 Crítica às Epistemologias Dominantes e Desigualdades de Poder

A análise das epistemologias predominantes nas tecnologias digitais revela como as concepções de conhecimento e poder influenciam o desenvolvimento e a implementação dessas tecnologias, frequentemente refletindo visões hegemônicas que privilegiam certos saberes e excluem outros. As epistemologias dominantes, geralmente moldadas por perspectivas ocidentais e tecnocêntricas, não consideram adequadamente a diversidade cultural, o que pode resultar na criação de tecnologias que reforçam desigualdades e marginalizam saberes locais. Essa visão universalista pode afetar a inclusão e a equidade no acesso e uso das tecnologias, especialmente no Sul Global, onde as práticas culturais e os modos de conhecimento são frequentemente negligenciados.

A crítica às epistemologias dominantes nas tecnologias digitais destaca que elas perpetuam uma centralização de poder e conhecimento, limitando a participação equitativa de diversos grupos sociais e culturais. Como afirmam Monteiro e Gomes (2009, p. 1959), “a acessibilidade pressupõe três noções essenciais: o utilizador, a situação e o ambiente”. Para promover uma verdadeira inclusão digital, é necessário questionar e revisar essas epistemologias, integrando múltiplas perspectivas e saberes na criação e implementação de tecnologias. Isso visa criar um ambiente mais inclusivo e justo, atendendo melhor às necessidades de todos os usuários, especialmente aqueles em contextos de desigualdade, como os Surdos, por meio de políticas que considerem as necessidades específicas de acessibilidade, como interfaces personalizáveis e layouts otimizados para melhorar a navegação e compreensão.

A predominância de uma epistemologia universalista pode marginalizar saberes locais e práticas específicas. Eles ressaltam que “as epistemologias tecnológicas universais muitas vezes ignoram as particularidades regionais, resultando em soluções que não atendem adequadamente às necessidades locais. Esta marginalização pode afetar negativamente a eficácia e a inclusão das tecnologias digitais em diferentes contextos culturais.

As desigualdades de poder têm um impacto significativo nas práticas tecnológicas, moldando tanto a criação quanto a implementação de tecnologias digitais. A literatura destaca que as tecnologias digitais são frequentemente desenvolvidas e distribuídas de acordo com os

interesses e necessidades das classes dominantes, o que pode marginalizar e excluir comunidades menos favorecidas. Essa disparidade no desenvolvimento e acesso contribui para uma brecha digital que perpetua a exclusão social e econômica. Para Lopes (2022, p. 35) “a acessibilidade web é concebida pela adequação do ambiente às necessidades básicas da pessoa com deficiência, de modo a possibilitar acesso e uso a espaços, equipamentos, serviços e meios de comunicação”. Portanto, as políticas e práticas de acessibilidade nas redes sociais voltadas para pessoas surdas devem objetivar a promoção da inclusão digital e a garantia de uma experiência online igualitária para todos os usuários.

Além disso, as desigualdades de poder também afetam a forma como as tecnologias são reguladas e implementadas. As decisões sobre regulamentação tecnológica são muitas vezes tomadas por um pequeno grupo de atores com influência significativa, ignorando as necessidades e perspectivas de grupos marginalizados. Essa concentração de poder pode levar à criação de políticas que favorecem os interesses de poucos, em detrimento da inclusão e equidade no acesso às tecnologias. Nesse sentido, Vieira, Oliveira e Pimentel (2020, p. 279) afirmam que: “[...] os tempos mudaram, as gerações mudaram e com o avanço das tecnologias as brincadeiras também mudaram”. E a escola, por sua vez, vai acompanhando as mudanças e evoluindo com elas.

O impacto das desigualdades de poder nas práticas tecnológicas é exacerbado pela falta de diversidade nas equipes de desenvolvimento, o que pode resultar em produtos e serviços que não atendem adequadamente às necessidades de grupos sociais diversos. A homogeneidade nas equipes tecnológicas pode reforçar estereótipos e ignorar as complexidades das necessidades dos usuários. Para mitigar essas desigualdades, é fundamental adotar abordagens inclusivas e participativas, envolvendo uma gama ampla de stakeholders, incluindo grupos marginalizados, no processo de desenvolvimento. Isso pode gerar soluções mais equitativas, acessíveis e promover um impacto social positivo, reduzindo disparidades.

2.1.4 Propostas para Melhoria das Práticas Digitais e Educacionais para pessoas Surdas

As práticas tecnológicas e linguísticas no Sul Global apresentam um panorama complexo e multifacetado, refletindo a diversidade e os desafios únicos enfrentados por países e comunidades dessa região. A tecnologia digital tem o potencial de promover inclusão e desenvolvimento, mas seu impacto é muitas vezes desigual devido a barreiras econômicas e estruturais. No Sul Global, a implementação de tecnologias digitais pode ser limitada por uma infraestrutura inadequada, acesso desigual à internet e falta de recursos financeiros. Esses desafios exacerbam as disparidades existentes e dificultam a adoção plena de tecnologias que poderiam beneficiar amplamente a sociedade. Uma realidade marcada por mudanças acentuadas em diferentes setores da sociedade impulsiona a novas concepções, paradigmas, experiências interativas e formas de perceber o mundo (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020).

O Sul Global é caracterizado por uma rica diversidade linguística, mas muitas dessas línguas não são representadas nas plataformas digitais, o que pode resultar em exclusão linguística e limitar o acesso à informação. A falta de suporte para línguas indígenas ou minoritárias marginaliza comunidades que dependem desses idiomas. A inclusão de diferentes idiomas e dialetos é essencial para garantir a equidade e acessibilidade digital. Além disso, as tecnologias devem ser adaptadas cultural e contextualmente para atender às realidades locais, considerando, por exemplo, a necessidade de maior compreensão da língua de sinais, como destacam Quadros (2004). A colaboração entre governos, ONGs e o setor privado é crucial para desenvolver soluções adaptadas às necessidades locais. Para criar tecnologias inclusivas, é necessário adotar princípios de design universal e realizar testes de usabilidade com grupos diversificados, incluindo pessoas com deficiências. Além disso, a formação de profissionais de tecnologia deve incluir treinamentos específicos sobre acessibilidade, promovendo uma abordagem inclusiva desde o início da carreira. Como afirma Juan Ignacio Pozo (apud Leite; Ribeiro, 2011, p. 175), “as tecnologias estão possibilitando novas formas de distribuir socialmente o conhecimento, que estamos apenas começando a vislumbrar”.

Além disso, fomentar parcerias entre organizações de tecnologia e instituições especializadas em acessibilidade pode resultar em melhores soluções. Organizações que trabalham com a inclusão de pessoas com deficiência frequentemente possuem expertise e insights valiosos sobre as barreiras enfrentadas por esses indivíduos. Colaborar com essas instituições permite que as tecnologias sejam desenvolvidas com um entendimento mais profundo das necessidades dos usuários, resultando em produtos que promovem a inclusão de maneira mais eficaz. Dessa forma, o quadro 02 apresenta uma síntese das diretrizes para promover uma inclusão digital mais equitativa e eficaz, direcionado a desenvolvedores de tecnologia, educadores e formuladores de políticas:

Quadro 2 - Exemplos de tecnologias assistivas e seus benefícios para os Surdos

GRUPO	DIRETRIZES	OBJETIVOS
Desenvolvedores de Tecnologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar legendas automáticas em vídeos e áudio. 2. Fornecer alternativas de texto para imagens. 3. Garantir compatibilidade com softwares de leitura de tela. 4. Integrar suporte para línguas de sinais. 	Assegurar que as plataformas digitais sejam acessíveis e utilizáveis por todos os usuários, especialmente os Surdos.
Educadores e profissionais da educação bilíngue de Surdos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criar materiais didáticos acessíveis, incluindo legendas e descrições. 2. Utilizar plataformas que suportem múltiplos formatos de comunicação. 3. Adaptar práticas pedagógicas para atender à diversidade dos alunos. 4. Receber treinamento sobre tecnologias assistivas. 	Facilitar a inclusão e o engajamento dos alunos Surdos e de outros estudantes com necessidades específicas no ambiente educacional.
Formuladores de Políticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer padrões mínimos de acessibilidade para sites e aplicativos. 	Garantir que regulamentações e

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Promover subsídios para tecnologias inclusivas. 3. Implementar campanhas de conscientização sobre a importância da inclusão digital. 4. Adaptar diretrizes às necessidades locais no Sul Global. 	incentivos promovam a acessibilidade digital e criem oportunidades iguais para todos.
Colaboração nacional e internacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover a cooperação entre desenvolvedores, educadores e formuladores de políticas. 2. Coletar feedback contínuo dos usuários finais. 3. Ajustar diretrizes com base no feedback e nas melhores práticas. 	Fomentar uma abordagem holística e coordenada para melhorar continuamente a inclusão digital e garantir participação plena na sociedade digital.

Fonte: Autores, (2025).

A criação de políticas públicas que incentivem e regulamentem a acessibilidade digital é crucial para promover práticas inclusivas no setor tecnológico. Governos e instituições podem estabelecer diretrizes que incentivem empresas a adotar soluções acessíveis, incluindo incentivos financeiros ou certificações. Como afirma Vieira (2011, p. 1), "a sociedade atual vivencia um amplo processo de transformação no que diz respeito à intensificação do acesso à comunicação e informação", o que exige constante aprendizado e construção de novos conhecimentos, especialmente no espaço educacional. Além disso, é fundamental promover a conscientização sobre a acessibilidade digital por meio de campanhas de sensibilização e eventos educacionais, estimulando empresas e o público a priorizar a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas tecnológicas atuais revela que, embora existam tecnologias assistivas projetadas para apoiar a comunicação e a inclusão de pessoas surdas, como tradutores automáticos e aplicativos educativos baseados em Libras, ainda há muito a ser feito para que essas ferramentas alcancem sua plena eficácia. As tecnologias disponíveis frequentemente enfrentam desafios relacionados à precisão e à naturalidade da tradução para Libras, limitando sua capacidade de promover uma comunicação fluida e inclusiva. Além disso, apesar do crescente desenvolvimento de recursos digitais e plataformas inclusivas, a implementação de práticas que realmente atendam às necessidades específicas dos surdos ainda é esporádica e fragmentada. A inclusão digital eficaz requer não apenas o acesso à tecnologia, mas também o design de interfaces acessíveis e adaptáveis que considerem a diversidade de experiências e habilidades dentro da comunidade surda.

No que diz respeito à aplicação da Libras em ambientes virtuais, o uso de ferramentas tecnológicas como avatares digitais, intérpretes de Libras em vídeo e plataformas educacionais adaptadas mostrou-se promissor. Esses recursos têm potencial para facilitar o acesso à informação e promover a interação entre surdos e ouvintes. No entanto, a eficácia dessas práticas depende da

qualidade das ferramentas empregadas e da integração adequada de Libras no design e funcionamento das plataformas digitais. As iniciativas que incluem Libras de forma consistente e contextualizada demonstram um impacto positivo na inclusão digital e na educação de surdos, ao passo que soluções superficiais ou mal implementadas podem perpetuar a exclusão e a desigualdade. As políticas públicas e práticas educacionais voltadas para a inclusão digital de surdos desempenham um papel crucial na promoção da acessibilidade e da equidade. Políticas que incentivem o uso de Libras em ambientes digitais, ofereçam suporte para a formação de profissionais em tecnologias assistivas e garantam o acesso universal a ferramentas inclusivas são fundamentais para o avanço da inclusão de surdos. No entanto, ainda existem desafios significativos, como a falta de investimento contínuo, a escassez de profissionais qualificados e a resistência a mudanças no ambiente educacional. Superar esses obstáculos requer um compromisso coletivo com a implementação de práticas inclusivas e a adaptação constante às necessidades emergentes da comunidade surda.

A crítica às epistemologias dominantes e às desigualdades de poder nas práticas tecnológicas evidencia a necessidade de uma abordagem mais consciente e crítica na concepção e implementação de tecnologias digitais. As epistemologias predominantes frequentemente refletem perspectivas hegemônicas que ignoram ou marginalizam as experiências e os conhecimentos das comunidades surdas. Isso resulta em práticas tecnológicas que não contemplam adequadamente a diversidade linguística e cultural, perpetuando desigualdades de poder e exclusão. Para construir um ambiente digital mais justo e inclusivo, é essencial reconhecer e desafiar essas desigualdades, incorporando perspectivas diversificadas e garantindo que as vozes das comunidades surdas sejam ouvidas e valorizadas no processo de desenvolvimento tecnológico.

Por fim, para melhorar as práticas digitais e educacionais, é fundamental promover o desenvolvimento de tecnologias mais inclusivas que considerem as especificidades da Libras e as necessidades da comunidade surda. Isso inclui o aprimoramento de ferramentas de tradução automática, o desenvolvimento de conteúdos educativos em Libras e a criação de plataformas digitais que facilitem a interação inclusiva. Além disso, recomenda-se a implementação de práticas educacionais que incluam a formação continuada de professores em Libras e tecnologias assistivas, além da adaptação curricular que valorize a diversidade linguística. Essas ações são essenciais para construir uma sociedade mais inclusiva, onde a acessibilidade e a equidade sejam uma realidade para todos, especialmente para a Comunidade Surda.

REFERÊNCIAS

- BBC. **9 ways life has changed for deaf people**. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/programmes/articles/ZgRczbRTdsJ4tdWRKTcfFx/9-ways-life-has-changed-for-deaf-people>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Inclusão digital**: política, educação e internet. São Paulo: Autêntica, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Le capital social**: notes provisoires. Actes de la recherche en sciences sociales, n. 30, 1980.
- BRITO, Glaucia da Silva. A inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. São Paulo: ANPOCS, 2006.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, n. 38, p. 325-342, 2008.
- CASTRO JÚNIOR, Gláucio et al. Explorando a interseção entre algoritmos, redes sociais e inclusão da pessoa Surda. **Liinc em Revista**, Brasília, DF, v. 20, n. 1, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/7024>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- COLEMAN, James. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, suplemento, 1988.
- CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2009. DOI: 10.5902/1984686X27435. Acesso em: 25 dez. 2021.
- COSTA, Amanda. **Diversidade nas organizações**: inclusão ou estratégia? [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/39229971/DIVERSIDADE_NAS_ORGANIZACOES_inclusao_ou_estrategia_120190522_89840_1fmlbok. Acesso em: 25 abr. 2025.
- FELICÍSSIMO, Carolina et al. Geração de ontologias subsidiada pela engenharia de requisitos. *In*: MARTINS, Luis Eduardo Galvão (org.). **Anais do WER03 – Workshop em Engenharia de Requisitos**, v. 27-28, p. 255–269, Piracicaba, SP, 2003.
- FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdos para EAD**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GUARDIAN, The. **The daily struggles that people with deafness face in our society**. 2022. Disponível em: <https://www.theguardian.com/society/2022/dec/05/the-daily-struggles-that-people-with-deafness-face-in-our-society>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- KORTEN, D. C. **O mundo pós-corporativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAVINAS, Lena; VEIGA, Alinne. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, maio 2013. Acesso em: 25 abr. 2025.
- LEITE, Carlinda; RIBEIRO, Sílvia (org.). **Currículo e avaliação**: entretecendo olhares. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- LOPES, Daniel Alves. **Acessibilidade web do sistema de bibliotecas**: uma proposta de política de comunicação digital acessível da Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2022.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

- MARTINI, R. Inclusão digital & inclusão social. **Revista Inclusão Social**, Brasília: IBICT, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/7/13>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- MARTINS, L. M. N.; LINS, H. A. M. Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 188-206, maio/ago. 2015.
- MONTEIRO, Ricardo; GOMES, Maria João. Estudo de práticas de acessibilidade e inclusão digital nas universidades públicas portuguesas. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 6., 2009, Braga. **Anais [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9429/1/Challenges-RicardoMJGomes.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- MOTA, Nayara. **10 indicadores de diversidade para utilizar na sua empresa**. IG Empreenda & Êxito, 6 abr. 2022. Disponível em: <https://empreendaexit.ig.com.br/colunas/nayara-mota/2022-04-06/10-indicadores-de-diversidade-para-utilizar-na-sua-empresa.html>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3589/3505>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- PESCE, Lucila. O programa um computador por aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013.
- PIVETTA, Elisa Maria et al. Educação bilíngue de alunos surdos: contributos para a construção de ambientes virtuais inovadores de ensino e aprendizagem acessíveis. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 8/9, n. 2/1, p. 97-109, jan./dez. 2015. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1843/3468>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- PUTNAM, Robert. **Making democracy work: civic traditions in modern Italy**. Princeton: Princeton University Press, 1993.
- QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- RNID. **Subtitle it!** 2020. Disponível em: <https://rnid.org.uk/get-involved/campaign-with-us/subtitle-it/>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Minas Gerais, v. 36, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76120>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- SILVA, J. R. **Resistências Surdas**: quando as narrativas do Tradutores e Intérpretes de Libras e Português nos contam as histórias. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. In: HTKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Políticas públicas e inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- VIEIRA, Aldineide Barros; OLIVEIRA, Ednaura Agripino de; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Games e aprendizagem: a voz das crianças. **Revista Temática**, Paraíba, a. 16, v. 16, n. 2, fev. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/50705>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- VIEIRA, Rosangela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Gláucio Castro Júnior

Professor do Magistério Superior do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP do Instituto de Letras - IL da Universidade de Brasília - UnB. Mestre e Doutor em Linguística. Coordenador do Núcleo de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Libras (Laboratório Núcleo Varlibras) da Universidade de Brasília - UnB. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística da Libras - GEPLIBRAS (CNPq/UnB), líder do Grupo de Estudo e Pesquisa da Saúde em Libras – GEPSLIBRAS.

Gildete da S. Amorim Mendes Francisco

Professora do Magistério Superior do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - GLC do Instituto de Letras - IL da Universidade Federal Fluminense - UFF. Graduação em Fonoaudiologia, Mestrado em Ciências da Educação e Saúde pela Universidade Federal Fluminense - UFF, Doutora em Ciências e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística da Libras - GEPLIBRAS (CNPq/UnB); Membro do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa - NUEDIS/UFF.

Daniela Prometi

Professora do Magistério Superior do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP do Instituto de Letras - IL da Universidade de Brasília - UnB. Mestre e Doutora em Linguística. Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística da Libras - GEPLIBRAS (CNPq/UnB). Pesquisadora do grupo de pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa da Saúde em Libras – GEPSLIBRAS. Vice-coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Libras (Laboratório Núcleo Varlibras).

Neemias Gomes Santana

Professor do Magistério Superior do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP do Instituto de Letras - IL da Universidade de Brasília. Mestre em Linguística, Análise Crítica do Discurso pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Doutorando em Linguística pela UnB. Pesquisador do Laboratório Núcleo Varlibras; pesquisador do grupo de pesquisa de Estudo em Linguística da Libras GEPLIBRAS; pesquisador do grupo de pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa da Saúde em Libras – GEPSLIBRAS.

Learning English in the Amazon region of Brazil: corpovivências of Youth and Adult Education students

Aprendendo inglês na Região Amazônica do Brasil: corpovivências de aprendizes da Educação de Jovens e Adultos

Aprendiendo inglés en la Región Amazónica de Brasil: corpovivências de estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos

ABSTRACT

In this paper, I problematize the corpovivências of four Youth and Adult Education (YAE) students in the context of our 2023 English classes at a Federal Institute in Western Pará, Brazil. This qualitative study is informed by the principles of critical (language) education research. The empirical material analyzed was generated during a series of English classes with two distinct cohorts enrolled in a technical course in Information Technology, which is integrated into the high school curriculum. The classes took place on October 10 and 17 and were framed by students' engagement with the animated film *Mary and Max* (2009), which served as a catalyst for discussions on identity, belonging, and social/racial inequalities. As a result, the study helped students recognize that English can serve as a means to critically make sense of both themselves and their town, Óbidos-PA, thus highlighting the importance of an embodied approach to language education.

Keywords: Youth and Adult Education; Critical (Language) Education Research; corpovivências; coloniality; decoloniality.



Recebido em: 27 de março de 2025
Aceito em: 23 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58021

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Ricardo Regis de Almeida

ricardoregisalmeida@gmail.com

orcid.org/0009-0001-3049-8401

Universidade Federal do Pará (UFPA),
Bragança, Pará, Brasil

ARTIGO

RESUMO

Neste artigo, problematizo as corpovivências de quatro estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto das nossas aulas de inglês realizadas em 2023, em um Instituto Federal localizado no Oeste do Pará, Brasil. Este estudo qualitativo é pautado pelos princípios da pesquisa crítica em educação (linguística). O material empírico analisado foi gerado durante uma sequência de aulas de inglês com duas turmas distintas de um curso técnico de Informática integrado ao ensino médio. As aulas ocorreram nos dias 10 e 17 de outubro e foram organizadas a partir da interação das/os estudantes com a animação *Mary e Max* (2009), que serviu como catalisador para discussões sobre identidade, pertencimento e desigualdades sociais/raciais. Como resultado, o estudo ajudou as/os estudantes a reconhecer que o inglês pode servir como meio para compreender criticamente tanto a si mesmas/os quanto sua cidade, Óbidos-PA, destacando, assim, a importância de uma abordagem corporificada para o ensino de línguas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Pesquisa Crítica em Educação (Linguística); Corpovivências; Colonialidade; Decolonialidade.

RESUMEN

En este artículo, problematizo las corpovivências de cuatro estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el contexto de nuestras clases de inglés realizadas en 2023 en un Instituto Federal ubicado en el Oeste del estado de Pará, Brasil. Este estudio cualitativo está guiado por los principios de la investigación crítica en educación (lingüística). El material empírico analizado fue producido durante una secuencia de clases de inglés con dos grupos distintos de un curso técnico de Informática integrado a la educación secundaria. Las clases se llevaron a cabo los días 10 y 17 de octubre y fueron organizadas a partir de la interacción de las/os estudiantes con la película animada *Mary and Max* (2009), que sirvió como catalizador para discusiones sobre identidad, pertenencia y desigualdades sociales/raciales. Como resultado, el estudio ayudó a las/os estudiantes a reconocer que el inglés puede servir como un medio para comprender críticamente tanto a sí mismas/os como a su ciudad, Óbidos-PA, destacando así la importancia de un enfoque corporificado para la enseñanza de lenguas.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Investigación Crítica en Educación (Lingüística); Corpovivências; Colonialidad; Decolonialidad.

Como citar:

ALMEIDA, Ricardo Regis de. Learning English in the Amazon region of Brazil: corpovivências of Youth and Adult Education students. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 252-272, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUCTION

The myth of English as an International Language (EIL) is an invention of Western imperialism. As Pennycook (2006, p. 90) argues, it has been “created, promoted and sustained to the benefit of Western powers, global capitalism, the developed world, the centre over the periphery, or neoliberal ideology.” The applied linguist (2006) continues to state that the consequences of such a myth are real and felt differently, and most times harshly, in subaltern bodies and territories.

In this train of thought, it is paramount to understand that the English language plays a unique role in the Amazon region of Brazil. Globally recognized as the lungs of the planet, the region will host the next UN Climate Change Conference (COP30), which will take place in Belém, the capital of the state of Pará, in November 2025. To facilitate negotiations and enable visitors to interact with local sellers, the amount of people learning English in the state has skyrocketed in recent months¹.

Once again, English appears to be functioning as a commodity in Brazil, “accompanied by a mantra loaded with cultural, historical, moral, and economic superiority, a mantra that presents the English language to us as the language of superior cultures, of metropolitan cultures, of truly scientific and reliable knowledge²” (Jordão, 2004, p. 5).

Another current phenomenon is the increasing number of federal institutes and federal universities in the North of Brazil, which is bringing people from different parts of the country to work and live in the region. I am one of these people who have been living in the state of Pará for more than two years now. I currently work at the Federal University of Pará³, but I also worked at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Pará⁴ in the municipality of Óbidos – located on the left bank of the Amazon River, at its narrowest and deepest point. This is the last paper I am publishing regarding my teaching praxis at the latter.

According to its official website (2024)⁵, the village of Óbidos was elevated to the status of a municipality on October 2, 1854. Similarly to what Pennycook (2006) asserts about EIL, Óbidos was forged to benefit, value, and perpetuate European ontoepistemologies once it was named in honor of another city with the same name located in Portugal. The town is a legacy of Portuguese colonization, emphasizing the Western perspective while overlooking the existence and importance of the *Pauxi* Indigenous People who inhabited the land long before the Portuguese invasion (Barros; Aquino, 2022).

In the light of the discussion abovementioned, it seems notable that EIL and the town of Óbidos, Pará, have something in common: *they were both invented by white people⁶ to privilege*

¹ Available at: < <https://agenciapara.com.br/noticia/64610/curso-de-lingua-inglesa-amplia-oportunidades-de-trabalho-a-alunos-do-capacita-cop-30-no-para> >. Accessed on: Apr. 15, 2025.

² All English translations of cited materials are the author’s responsibility.

³ In Portuguese, Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁴ In Portuguese, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

⁵ Available at: < <https://obidos.pa.gov.br/o-municipio/historia/> >. Accessed on: Feb. 14, 2024.

⁶ I refer to the tendency to consider the behaviors, culture, lifestyle, and beliefs of white individuals as the ruler by which all other groups are measured.

Western ontoepistemologies. As an effort to identify, question, and interrupt (Menezes de Souza, 2019)⁷ such narratives, my main objective in this paper is to problematize the corpovivências of four Youth and Adult Education (YAE) students in the context of our 2023 English classes at a Federal Institute in Óbidos, Pará, Brazil.

Grounded in a decolonial perspective, the concept of corpovivências seeks to interweave seemingly personal desires, dreams, and experiences with coloniality and its multiple dimensions (Almeida, 2023). This qualitative study is informed by the principles of critical (language) education research (Pasque, 2024; Silvestre; Rosa-da-Silva, 2022; St. Pierre, 2004). The material analyzed was generated during a series of English classes with two distinct cohorts – first- and third-year students – enrolled in a technical course in Information Technology, which is integrated into the high school curriculum. The classes discussed herein took place on October 10 and 17, 2023, and were shaped by students' engagement with the animated film *Mary and Max* (2009), which served as a catalyst for discussions on identity, belonging, and social and racial inequalities. The research agents were selected according to the following criteria: a) their presence and active participation in the aforementioned classes; b) the production and submission of the activities (a letter to a foreigner and a written narrative about their English classes in the year of 2023); and c) their presence and engagement in a yearning circle, which took place on February 19, 2024.

This paper is organized as follows. The introduction provides a brief contextualization of the specific part of the Amazon from which I am enunciating, presents the main objective of the study, and offers an overview of the methodological approach. The first section discusses critical and decolonial perspectives on Language Education. In the second section, the methodology employed in the research is described in a detailed manner. The third section critically examines the experience of the four Youth and Adult Education (YAE) English learners. Lastly, I present my concluding reflections on the experience.

1. CRITICAL AND DECOLONIAL PERSPECTIVES ON LANGUAGE EDUCATION

In this section, I begin by problematizing key concepts of critical language education, then I discuss the concept of coloniality and its three dimensions – power, knowledge, and being – and finally, I share the notion of corpovivências as a possibility for identifying, questioning, and interrupting forms of coloniality. Both critical and decolonial perspectives have informed my praxiologies as an English teacher for more than a decade. In 2014, I was first introduced to some principles of Critical Applied Linguistics (CAL), and in 2018, I delved into decoloniality. Both epistemologies were central to what I investigated during my Master's and PhD, and both are part of my trajectory within and beyond the university.

⁷ Since the statement was made during an interview with Lynn Mario Menezes de Souza, I have cited only his name in the text. However, the full reference to the interview is included in the references section to provide complete source information.

This alignment with critical English teaching is also reflected in the work of Pessoa (2014), who contends that language and the classroom cannot be delinked from the people who inhabit them, nor from broader power dynamics. Drawing on the works of different Brazilian scholars (Ferreira, 2006, 2007; Moita Lopes, 2002, 2003; Souza, 2011), and non-Brazilian ones (Auerbach, 1995; Kubota, 2004; Pennycook, 1999, 2001, 2004), Pessoa (2014) posits that her research group has been doing critical English teaching since 2005. This initiative, in her words, has helped the group to reflect “collaboratively on it in order to better comprehend what we do and who we are as individuals and language teachers in this world of possibilities” (Pessoa, 2014, p. 354).

Rosane Rocha Pessoa and her unwavering efforts to counter social inequalities and coloniality through English teaching hold profound significance in this study, as she is one of the key researchers responsible for introducing me – and many other applied linguists from the state of Goiás and the Midwest region of Brazil – to the notion of critical English teaching. Moreover, her book chapter *Ensino Crítico de Línguas Estrangeiras*, co-authored with her advisee at the time, Marco Túlio de Urzêda-Freitas (Pessoa; Urzêda-Freitas, 2012), was the first text I read on critical language teaching. That reading marked an experience that eventually led to my first published book chapter, which focused on a practicum experience with critical English teaching (Almeida, 2017a).

This brief testimony about Rosane, my PhD advisor, relates to my engagement with critical and decolonial studies, as her work – and that of many other Brazilian scholars and non-scholars – has led me to the realization that “knowledge is intimately intertwined with our lived experiences” (Pessoa; Almeida, 2024, p. 22), a view that aligns with her assertion that the classroom, broader power dynamics, and language are inseparable from the people involved. Moreover, Rosane’s work, along with that of her advisees, illustrates how we have been Southernizing Applied Linguistics from the Brazilian Midwest to the North. These works have drawn on and produced metalanguages that embody and contribute to the decolonial enterprise in these regions of Brazil.

Sousa (2017, p. 17) emphasizes that CAL aims “to problematize issues of privilege, power, oppression, inequalities, injustices, reproduction of the status quo – in short, aspects that cause human suffering – using language as a tool for this purpose.” Building on these principles, the author’s study was grounded in local aspects and needs, which contributed to the collaborative construction of the work that *they* developed. In this regard, the scholar (2017, p. 124) emphasizes that “the knowledge we have about the contexts in which we work and the people present in them can assist us in making decisions regarding the development of research.” This perspective aligns with what Dulci and Malheiros (2021, p. 174) advocate regarding the formulation of research objectives, which, they argue, must be “communal before being scientific.”

With regard to how language has been understood in the field of (Critical) Applied Linguistics, Fabrício (2006, p. 48) argues that many studies associate language with a series of relations in constant flux, “understanding that it is inseparable from the social and discursive practices that construct, sustain, or modify the productive, cognitive, and desiring capacities of social actors.” As I

claimed in my Master's thesis, the notion of language as an apolitical, neutral, and non-critical communication tool has been challenged and redescribed in critical studies, which have understood it as a dynamic web, highlighting its historical, colonial, social, political, subjective, and contextual nature (Almeida, 2017b).

In order to engage in a meaningful discussion about decoloniality, it is essential to first understand how coloniality operates and becomes pervasive throughout the Global South. For this reason, I begin by examining the concept of coloniality and its dimensions before articulating the notion of *corpovivências* as a political and embodied praxis grounded in decolonial thought.

Maldonado-Torres (2007, p. 243) distinguishes between colonialism and coloniality. In his words, the former “denotes a political and economic relation in which the sovereignty of a nation or a people rests on the power of another nation, which makes such nation an empire,” whereas the latter “refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations” (Maldonado-Torres, 2007, p. 243). Although coloniality is pervasive and constitutive of modernity, its effects are felt/lived/known in different ways by colonized peoples, depending on their *corpovivências* (Almeida, 2023).

Ballestrin (2013, p. 100) affirms that “coloniality is reproduced in three dimensions: power, knowledge, and being.” Concerning the coloniality of power, Quijano (2005) argues that the notion of race was fundamental in establishing mechanisms of imposition, exploitation, and the hierarchical division of labor during colonization. In this context, Borelli (2018, p. 42, emphasis in the original) highlights that “whites, ‘superior,’ were the only ones performing wage labor. Indigenous peoples and blacks were left with slavery or servitude, both non-wage forms of labor.”

The Brazilian sociologist Jessé Souza (2021, p. 20) asserts that, in order to discuss racism – which persists as an offshoot of coloniality of power – in Brazil or elsewhere, one must take into consideration “the inextricable amalgam between social class and race; otherwise, we will fail to understand how success and social failure are already embedded in the family socialization and early schooling of the poor and Black social class/race”. The author goes on to explain that this amalgam constructs a class/race – that of the poor and Black – condemned to an endless state of barbarism.

With respect to the coloniality of knowledge, Ballestrin (2013) notes that this is one of the most recurrent topics in the discussions of the Modernity/Coloniality (M/C) Group, formed by Latin American intellectuals who have critically questioned and redefined social sciences in the Global South in the 21st century through the concept of the “decolonial turn.” Borelli (2018, p. 44) emphasizes that the coloniality of knowledge is established through a perverse logic responsible for determining which forms of knowledge expression are worthy of existence and which ones deserve to “disappear from the map.” This exclusion, according to the scholar, draws on the ideals of objectivity and universality that define valid knowledge.

As I argue, “teachers who establish bonds with students premised on principles of submission, docility, dependency, and mere content acquisition of their given subjects do not contribute to the resistance and re-existence of knowledge(s) otherwise” (Almeida, 2023, p. 86). On the contrary, they are perpetuating the coloniality of power.

Yet, simply recognizing the knowledge(s) and corpovivências of our learners through an unquestionable acceptance of everything that is shared is also insufficient (Borelli, 2018). Teachers should, in turn, align themselves with the desires, ambiguities, insecurities, and conflicts of their students in a way that enable both parties to recognize the transformative power of their collaboration in identifying, interrupting, and transforming the colonialities that certainly intersect their trajectories in often similar ways (Almeida, 2023).

Finally, the coloniality of being is a concept initially proposed by Mignolo (1995) and later expanded by Maldonado-Torres (2007). He states that invisibility and dehumanization are central dimensions of the coloniality of being, as the concept emerges from the need to account for the effects of coloniality not only in the mind but also in the lived experience. In his analysis, the coloniality of being, often encountered in contexts of war, “is transformed into an ordinary affair through the idea of race, which serves a crucial role in the naturalization of the non-ethics of war through the practices of colonialism and (racial) slavery” (Maldonado-Torres, 2007, p. 257).

Martins (2023) mentions three core components of coloniality and its plural dimensions: 1) a metaphysics catastrophe; 2) the naturalization of war; and 3) the various modalities of human difference – rooted in constructs such as knowledge, science, race, sex, gender, class, and religion – that became integral to the modern/colonial experience. According to her, these elements “help to differentiate modernity from other civilizational projects and to explain the ways in which coloniality organizes multiple layers of dehumanization within modernity/coloniality” (Martins, 2023, p. 179).

Having discussed some core elements of coloniality and its multiple dimensions, it is relevant to emphasize the importance of embracing non-white, anti-patriarchal, anti-racist, anti-sexist, anti-heteronormative, anti-capitalist, and anti-Eurocentric ontoepistemologies as a vital part of the Decolonial Turn. As Maldonado-Torres (2017, p. 261-262) argues, this movement “introduces questions about the effects of colonization in modern subjectivities and modern forms of life as well as contributions of racialized and colonized subjectivities to the production of knowledge and critical thinking.”

In this vein, I proposed the concept of corpovivências (Almeida, 2023) as an alternative for being, thinking, listening, hearing, tasting, learning, and living the decolonial horizon. As it seeks to interweave seemingly personal desires, dreams, and experiences with coloniality and its multiple dimensions, the concept of corpovivências (experiences lived through the body) is always connected to broader desires, dreams, institutions, and overarching structuring projects. In my doctoral dissertation and subsequent works (Almeida; Moura, 2024, Pessoa; Almeida, 2024), I share personal corpovivências to illustrate how colonial notions of race, science, knowledge, sexuality,

gender, class, spirituality, and language have not only been reproduced, but also critically questioned – and, to some extent, interrupted – through my engagement with critical and decolonial perspectives to English language education.

In this work, four YAE students living in the Amazon region of Brazil offer powerful testimonies of how they have resisted, re-existed, and reforested this territory with their corpovivências – within and beyond the context of English language classes. In the next section, I outline the study's methodology, describe the context in which it took place, and introduce the four students who kindly participated in the study.

2. METHODOLOGY

First and foremost, it is important to emphasize that “research carries within itself the weight of coloniality” (Silvestre; Rosa-da-Silva, 2022, p. 158). Considered a pivotal aspect of any academic work, “methodology should never be separated from epistemology and ontology” (St. Pierre, 2004, p. 3). In order to identify, question, and interrupt the embedded colonialities in the research, we must move “beyond designations and frameworks given a priori” (Silvestre; Rosa-da-Silva, 2022, p. 161), and embrace alternative methodological paths that prioritize our subjectivities and knowledge(s) as well as those of our research agents (Silvestre, 2016).

In this regard, Silvestre and Rosa-da-Silva (2022, p. 62) mention three possible ways to confront colonialities in the research: “a) the relationships among the people constructing the research; b) the knowledge enacted in the research construction; and c) the affectivities and subjectivities evident in the constitution of the research.” They assert that these paths must be understood as local undertakings and real opportunities to build alternative methodological horizons in research within the field.

In concert with the authors, I advocate for the urgent reinvention of our study methodologies. In my doctoral dissertation, for instance, I did not focus only on the academic scholarship, resorting to other types of knowledge such as “those from my mother, friends, family members, as well as from Afro-diasporic and indigenous thinkers who are not actively engaged in the university, in the quest for alternative paths to question and interpret the material of the thesis” (Almeida, 2023, p. 37).

As Silvestre and Rosa-da-Silva (2002) alert us, these problematizations about research do not intend to deny the relevance of science. Conversely, they are meant to build more just alternatives to it, “promoting the common good, and not just a [white] group that seeks to be dominant” (Rosa-da-Silva, 2021, p. 51). Therefore, as an English teacher engaged in fighting colonialities, I see the importance of understanding “the complexities of our inter/national history and local contexts” (Pasque, 2024, p. 12-13). Once we do this, I believe we exercise one of the main purposes of research, which is to “problematize this world in which inequalities prevail in all spheres of social life” (Pessoa, 2019, p. 174).

2.1 The Federal Institute we speak from, the Information Technology course, the study context, and its research agents

The Federal Institute of Education, Science and Technology – Óbidos campus was founded on August 16, 2011, during the third expansion phase of the Federal Network of Professional Education. Currently, the campus⁸ offers five technical courses integrated to high school curriculum: *Agroecology, Forestry, Information Technology, Environmental studies* and *Systems development*, one undergraduate course: *Systems analysis and development*, and one graduate course: *Educational technologies*.

In addition to regular education, the *Information Technology* course is offered in the modality of Youth and Adult Education (YAE), which has students who did not have the chance to access or continue their studies at the age established in national education documents. From this perspective, it is paramount to state that YAE in Brazil:

[...] works with individuals marginalized by the system, with attributes that are always accentuated as a result of additional factors such as race/ethnicity, color, gender, among others. Black people, Quilombolas, women, Indigenous peoples, peasants, riverside peoples, young people, the elderly, underemployed, unemployed, and informal workers are emblematic representatives of the multiple exclusions that Brazilian society imposes on a large part of the economically, socially, and culturally disadvantaged population (Brasil, 2007, p. 11).

According to its Political-Pedagogical Project (IFPA, 2020), the aforementioned course aims to contribute to the enhancement of technological services offered to society, particularly in the town of Óbidos, Pará. As stated in the document, this educational goal is to be achieved “through a process of appropriation and production of scientific and technological knowledge(s), capable of advancing human education and the economic development of the region, in concert with the processes of democratization and social justice” (IFPA, 2020, p. 10). Aligned with these educational aims, this research was carried out with students enrolled in the course.

One of the topics covered in both *Língua Inglesa I⁹* and *Língua Inglesa III¹⁰* syllabi (IFPA, 2020) of the Information Technology course (YAE modality) is the study of different textual genres in English classes. Based on this guideline, I planned a series of eight classes with two distinct cohorts: first- and third-year students. The classes discussed herein took place on October 10 and 17, 2023 (four classes on each day), and were structured around the students’ engagement with the film *Mary and Max* (2009), which served as a catalyst for discussions on identity, belonging, and social/racial inequalities. In short, *Mary and Max*¹¹ is an Australian animated film written and directed

⁸ Information available at: < <https://obidos.ifpa.edu.br/cursos-ensino> >. Accessed on: Apr. 20, 2025.

⁹ There were five regular students enrolled in the course.

¹⁰ There were six regular students enrolled in the course.

¹¹ For further information, access “Comentários do filme – Mary e Max: uma amizade diferente.” Available at: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/195785> >. Accessed on: Apr. 21, 2025.

by Adam Elliot. The story revolves around the friendship between two pen-pals: Mary, a lonely Australian girl, and Max, a middle-aged American man with Asperger's syndrome.

On October 10, the cohorts watched the movie. I informed them that it would be played in English with Portuguese subtitles. After the screening, we held an oral discussion about the main characters and shared some curiosities related to Australia and to the United States as portrayed in the movie. Following the discussion, I explained the structure of a letter and asked students to write one, sharing some curiosities about their routines in Óbidos, Pará, and posing a few questions about their pen pal's routine. Their letters were to be written in English and addressed to someone living in an English-speaking country. Two letters were addressed to Americans, and the other two to Australians.

On October 17, students were expected to submit their letters. However, some learners had not finished the activity and requested additional time. While some students continued working on their letters, I read and asked questions about the ones that had already been completed. Students used Google Translate to help write their letters in English, and many mentioned they recognized several words they had already learned in class. Most of them followed the letter model I had shared the previous week.

The empirical material analyzed in this study was generated from three main sources: a) letters submitted on October 10, 2023, in which students introduced themselves to foreign correspondents and described their hometown, Óbidos, Pará; b) written narratives¹² reflecting on their English classes throughout 2023, particularly those in which we watched and discussed the aforementioned film; and c) a yarning circle¹³ conducted to foster collective reflection on their English learning experiences during the year. Sources b and c were generated on February 19, 2024. By that time, the students who had been in the 3rd grade had already completed their studies, while those who had been in the 1st grade in 2023 were now in the 2nd grade when they wrote their narratives and reflected on their previous year's English classes.

The research agents were selected according to the following criteria: a) their presence¹⁴ and active participation in the aforementioned classes; b) the completion and submission of the assigned activities – a letter to a foreigner and a written narrative on their 2023 English classes; c) their presence and engagement in the yarning circle; and d) their consent to participate in the study. Considering these criteria and the limited space available to problematize all the empirical material

¹² Other information was required in the narrative, such as a pseudonym, age, race, class identity, and profession.

¹³ Only the parts most relevant to the study's topic were transcribed, and some formal adjustments were made, such as verb-noun agreement and omission of false turn beginnings. However, I ensured that their testimonies were not altered.

¹⁴ Idê, one of the research agents of this study, did not attend the class in which we watched the movie *Mary and Max* because she had to take her son to a doctor's appointment in another city by boat. Since there is only one local ferry that leaves town at night, and our classes were held during the same shift, she was unable to attend the class on that night. However, she submitted all the other assignments and had always been a diligent student. That is why I kept her as one of the agents of this research.

generated, five students met the requirements. For this study, I selected four research agents: two from the first-year cohort and two from the third-year cohort.

To preserve ethical integrity, all research agents signed an Informed Consent Form (*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE*), authorizing their participation in the study and ensuring the anonymity of their identities. The four research agents are identified in parentheses by the pseudonyms they chose for themselves, along with the source of the empirical material, date, and grade, as shown in the example: (Abigail, written narrative, Feb. 19, 2024, 1st grade). Following are short descriptions of each research agent's profile according to the information shared in their written narratives.

Abigail is 32 years old and identifies as mestiza. She is a first-year student and places herself in a lower socioeconomic class. In her narrative, she mentions that she was able to learn many things in English that she never thought she would. Despite her difficulties with the language, Abigail stresses that the classes in which she watched a movie with her cohort were unique. In her words, "I honestly found this experience incredible, maybe unique. I loved everything I studied in the English classes in 2023" (Abigail, written narrative, Feb. 19, 2024, 1st grade).

Rebeca is 41 years old and identifies as mestiza. She is a first-year student and works as a saleswoman. She considers herself to be in a lower socioeconomic class. In her narrative, she points out that she had never liked studying English before, but the classes she attended at IFPA were wonderful. According to her, the teacher's approach "always motivates us to want to learn more English. I could learn many words. Today I can say that I like studying English" (Rebeca, written narrative, Feb. 19, 2024, 1st grade).

Mari is 49 years old and identifies as mestiza. She is a third-year class student and works as a fisherwoman. She places herself in a lower socioeconomic class. In her narrative, she highlights several of the topics studied throughout the year such as the bingo game we played about school objects; numbers; telling the time; the song we learned about the seasons of the year; how to introduce oneself in English; and so on. In her words, "I fell in love with the subject [...]. I learned a lot" (Mary, written narrative, Feb. 19, 2024, 3rd grade).

Idê is 54 years old and identifies as black. She is a third-year student and works as an artisan. She considers herself to be in a lower socioeconomic class. In her narrative, she transcribes the letter she wrote and leaves me, her teacher, a message at the end. In her words, "I'm thankful to teacher Ricardo, who, with his caring way of teaching, made me like English" (Idê, written narrative, Feb. 19, 2024, 3rd grade).

In the following section, I problematize the empirical material generated for this study drawing on three main topics: 1) the research agents' corpovivências co-constructed in relation to the film *Mary and Max*; 2) the research agents' corpovivências shaped by their connections to Óbidos, Pará; and 3) the research agents' corpovivências emerging from the 2023 English language classes.

3. EMPIRICAL MATERIAL DISCUSSION

3.1 The research agents' corpovivências co-constructed in relation to the film *Mary and Max*

During our yarning circle, I asked the students how their corpovivências were linked to the movie *Mary and Max*. In this subsection, I problematize the testimonies of Mari and Abigail regarding the topic. Mari said that she identified with the eight-year-old character because both of them had to start working at an early age and did not have many friends during elementary school. While Mary delivered pamphlets to save money for a trip to visit her friend Max in the United States of America, Mari helped her mother raise her own younger siblings. The research agent also shared some of the challenges she faced in school and reflected on how poverty impacted her studies:

[...] Mary worked. She was a girl, and yet she worked. During my entire childhood, I also had to work to help my parents. We lived on the farm, and I always helped them. I was the babysitter for my younger siblings. While my parents worked in the fields, I stayed home to look after them. By the time I was 10 years old, I already knew how to make porridge for my youngest sister. My mom would leave for work and say, “Daughter, listen...” – near our house there was a manioc plantation – “when your sister cries, go there, cut a few pieces of manioc, grate them, and you put them on the fire to boil, and then...” I would do exactly the way she told me. I helped my mom raise my siblings because she needed to work. As the eldest child, I had to take care of the others. Later, I started going to school, and it was really difficult. We were very poor. Everything I wanted, my mom couldn’t afford because she had many children. We were seven in total – one passed away, so we became six. I remember that the teachers used to ask us to bring school supplies, and I would go to school with only a black pencil. I often got low grades in Mathematics because the teacher would ask us to color something, and I always colored it black because I had no colored pencils. My mom would say she couldn’t afford them, so I colored everything with my black pencil. I started working at the age of 12 in family homes – my mom gave me away as a child worker. That’s why I see myself in Mary. I didn’t have many friends at school. I always preferred doing my assignments alone, and in that way, I saw myself in her. But I was never bullied – I don’t remember ever experiencing that in my life. (Mari, yarning circle, Feb. 19, 2024, 3rd grade)

There are some similarities between Mary and Mari. Both are girls, both started working at an early age, and both were penalized by their teachers. They also had few friends at school. However, the reasons behind these experiences are quite different. For instance, Mari has five siblings, whereas Mary is an only child. Mari lived on the farm in the interior of the Amazon Rainforest, while Mary lived in a big city in Australia. At school, Mari was penalized because of her poverty, whereas Mary was mocked due to her haircut and a birthmark on her forehead. Mary is white, while Mari is mestiza.

Based on these characteristics, it is possible to see that Mari’s childhood was marked by a combination of poverty, child exploration, and racial/social/gender exclusion. She began taking care of her younger siblings at the age of ten. Later, at twelve, she started working in family homes. When she finally had the opportunity to attend school, her poverty condemned her – for example, she

received low grades in one subject because she did not have colored pencils. This pattern of exclusion aligns with Castro-Gómez and Grosfoguel's (2007, p. 16, emphasis in the original) argument that "racial discourses organize the world's population within an international division of labor that has direct economic implications: the 'superior races' occupy the best-paid positions, while the 'inferior' ones perform the most coercive and poorly paid jobs."

In Mari's case, her social class and gender (a poor woman), and especially her race (mestiza), played a central role in her multiple forms of exclusion within an Amazonian context – despite the fact that she mentions never being bullied in school. In my opinion, this last statement raises important questions: How is it possible to experience such multifaceted exclusion and yet not feel bullied by her classmates? Were her peers subjected to similar exclusions? What was life like for most children in the interior of Pará in the 1980s? And what is it like now? The intrinsic relationship between race, gender, and class may help us understand how many poor, Black, or Indigenous-descendant Amazonians have historically been condemned to what Souza (2021) terms as an endless state of barbarism.

In a rather lighter, yet captivating way of relating the movie to her corpovivências, Abigail tackles the issue of communication. She observes that nowadays, people get uneasy when they need to communicate with someone or research something because things are expected to happen instantly. Individuals want immediate replies. Back in the 1970s – the period portrayed in the movie – people had to wait. According to the research agent, people constructed relationships differently:

What's most interesting is that, nowadays, it's so easy for us to communicate with someone on the other side of the world, right? We can see the person through our phones, our computers... But back then (as shown in the movie), it wasn't like that. They lived in anticipation. He (Max) would send her (Mary) a letter and then anxiously wait for her reply (and vice-versa). I put myself in their shoes, imagining what it was like to have a friendship like that. When I was younger — and I believe everyone here has been in a love relationship before — we used to send messages and feel anxious waiting for the reply. I keep thinking about what it would be like if we had to live like that today. It would be really interesting, but also a challenge, because we want everything instantly now. Sometimes we're researching something, we ask a question, and we want the answer right away. Back then, it wasn't like that. You sent a letter, and only after some time would you get a reply. And in those letters, people talked about what they liked, they were getting to know each other... It was a different pace, a different way of building relationships. (Abigail, yarnig circle, Feb. 19, 2024, 1st grade)

Abigail raises the issue of how communication has changed over the decades, reflecting on how Mary and Max probably felt while waiting for each other's replies to their letters. Although the research agent did not problematize it from a social inequality stance – such as race, gender, or class – it is remarkable how the characters' anticipation touched Abigail to such an extent that she mobilized deeply rooted personal corpovivências (Almeida, 2023), linking these experiences to how people communicate nowadays.

Her remark that people who wrote letters used to share their interests and genuinely sought to know one another made me think of how, in 2024, some American men have been using Artificial Intelligence (AI) to interact with women on dating platforms¹⁵. As Roman Khaves, one of the co-founders of an AI dating assistant *Rizz*, said in an interview “dating is hard.” According to him, dating has “become like a second job for many people – people are struggling. There’s a lot of competition out there. Not only do people need to have great photos that stand out, but they also need to know how to start these conversations on dating apps.” (Field, 2024, online)

Yes, coloniality has invaded the digital space and has directly affected how people, or maybe chatbots, interact with each other. This is yet another compelling reason to foster a more critical and decolonial language education in our English classes. Although many of us want everything instantly, as Abigail pointed out, any deep and fertile relationship with people, plants, animals, or the Earth itself takes time to blossom. And *this time* we must respect if we are to keep living on this planet.

3.2 The research agents’ corpovivências shaped by their connections to Óbidos, Pará

In this subsection, I mobilize excerpts of the letters in which the research agents describe their relationship with the city of Óbidos, Pará. The fragments herein were written by Idê and Rebeca. As previously mentioned, Idê is 54 years old and identifies as black. She could not watch the movie due to the aforementioned reasons, but she wrote her letter. Her recipient is Paulo Sérgio, a man who lives in Australia. Idê starts her letter saying that she is “a woman with a heart full of love and a warrior” (Idê, letter, Oct. 24, 2023, 3rd grade), and mentions that she had to put up walls to protect herself from prejudiced people. This introduction is necessary to understand Idê’s narration of the city. In her words,

I live in a city where people exist in the stone age. The city is not yet well developed as the streets and squares do not have ramps and in some public places there is no access for wheelchair users to enter. Friend, is it similar in your city? Please, tell me a little about it. Thank you from the bottom of my heart for your understanding. (Idê, letter, Oct. 24, 2023, 3rd grade)

Idê was born in an Afro-Amazonian community. She had polio at the age of three and became paralyzed. Nowadays, she has one son and lives in Óbidos, Pará. There have been countless situations in which Idê has publicly mentioned that the IFPA campus is the most accessible place for wheelchair users in the city. There are ramps in the pedagogical building, and she could attend all meetings and conferences in the auditorium because of its accessibility.

¹⁵ Available at: < <https://www.cnbc.com/2024/02/14/generative-ai-is-shaking-up-online-dating-with-flirty-chatbots.html> >. Accessed on: Apr. 25, 2025.

On the other hand, Óbidos, locally known as *the city of slopes*, does not have proper sidewalks downtown or, in some cases, even paved streets. During our yarnning circle, Idê mentioned that the constitutional right to access education is not guaranteed for people with disabilities in many circumstances in Óbidos, Pará. Two examples she gave were the fact that not every school in the city is adapted for people with disabilities or the lack of preparation among teachers to support these students.

As one can see, the exercise of writing a letter to a foreigner describing their hometown gave space for problematizing the social difficulties faced by a wheelchair user in her city. Much more than simply talking about its natural beauties, which is quite common when people refer to the Amazon, local people also counter coloniality in different ways. Idê, for instance, is one of the people who identifies, questions, and interrupts coloniality by existing in places designed for her non-existence.

No matter if it was raining or scorching hot, Idê was one of the most frequent students in the classes, as documented in my electronic class register. Despite her difficulties with English, she often said that, throughout the classes, she was able to enjoy herself while studying the language. This statement helped me reflect on the importance of safeguarding every single public student's right to learn another language.

Rebeca's recipient is João Batista, a man who lives in New York. In her letter, she mentions some of the city's tourist attractions and how she feels blessed to be able to share her meals with her family. She also talks about her desire to travel by plane, albeit she is afraid of heights:

I live in the city of Óbidos, Pará, with my parents and two brothers. Almost every day we have our meals together, which is a gift from God. Sometimes I feel like flying on a plane, but I am afraid of heights. Here in my city, we have many tourist spots, including a natural stream where we can take a bath in the cold water, which is simply wonderful. (Rebeca, letter, Oct. 24, 2023, 1st grade)

In a modern-colonial world where people are always in a rush, Rebeca's description of the town seems to have come straight out of a dystopian novel. How can someone have meals with their family almost every day? How is it possible to go to a natural stream to enjoy the clean, cold water? Although Óbidos, Pará, faces a wide range of economic, social, political, and infrastructural problems, life in the city does happen at a slower pace – at least from the perspective of someone who comes from a medium-sized city located in the Midwest of Brazil, like me.

Óbidos, Pará, was once the territory of an Indigenous ethnicity called *the Pauxis*. According to Santos, Conceição, and Silva (2020), when an Amazonian village was elevated to the status of a municipality, unlike other regions in Brazil, which were typically named after a geographic feature or a saint of the day, it received the name of a Portuguese city, as the Portuguese government sought to transform the Amazon into a mirror of Portugal.

Despite being popularly known as the most Portuguese city in Brazil, Óbidos

has a multiplicity of peoples with distinct histories, identities, and cultural practices. These were the main peoples who initially took part in its formation, bringing their cultures, particularities, and ways of life to the Amazon. In addition to the Indigenous peoples who were already present, Moroccans, Italians, Jews, Portuguese, and Black people were introduced (Santos; Conceição; Silva, 2020, p. 161).

Having said that, although coloniality is pervasive (Mignolo, 2017), as one can see in Idê's letter, I deeply believe that the corpovivências built within Óbidos, Pará – among its people, birds, rivers, and forest – can be relevant for the decolonial turn we seek. As the aforementioned authors (2020) affirm, although different colonial enterprises have left deep marks on Amazonian peoples, there have been multiple types of resistance and re-existence movements in these territories.

3.3 The research agents' corpovivências emerging from the 2023 English language classes

In this subsection, I problematize the four research agents' opinions regarding their English classes in 2023 and examine to what extent those classes allowed the students who participated in the study to re-signify their relationships with the language. One aspect that deserves attention is the fact that this topic was discussed during our yarning circle, and before mentioning what the English classes meant to them, all students shared parts of their journeys prior to studying at IFPA. It was then that I took advantage of our conversation to endorse that, to understand our learning process, it is imperative to take into account our embodied experiences, what I termed corpovivências.

Rebeca and Idê, despite their different reasons, shared something in common in their narratives. Both said that they did not like studying English before our classes together:

I never liked studying English, but your classes were always wonderful. You always aimed to make students enjoy and truly learn your subject because you love what you do. Your teaching approach always motivated us to want to learn more English. I was able to learn many words, for example, and today I can say that I enjoy studying English. (Rebeca, written narrative, Feb. 9, 2024, 1st grade)

To tell you the truth, I didn't like English. I didn't like English because I have difficulty with the language, especially with pronunciation. It's hard. I feel embarrassed to pronounce words and get them wrong, and people laugh. Then, I feel ashamed. But when you arrived, things changed [...]. I learned to like it because of the games you brought to class, like bingo, and the songs we had to sing. That was wonderful. Even though I didn't know how to pronounce everything, I was there imitating the songs, you know? So that's why I liked it! (Idê, yarning circle, Feb. 9, 2024, 3rd grade)

Echoing Mastrella-de-Andrade's (2011) argument that language learners' anxiety is closely tied to speaking – as speaking a foreign language demands immediate exposure – Idê mentioned her difficulty in pronouncing words in English. Although she referred to a time before our 2023 English classes, this sentiment still lingered during our classes, albeit with much less intensity, in my view.

As Souza (2024, p. 2) points out, we, as YAE English teachers “must not forget where these individuals come from, we need to understand the context of such a specific group and advocate for their right to access foreign language education.” Much more than simply acquiring structures, I envisioned classes in which students could *live* the language. I deeply wanted them to feel embraced by the English language and to believe in themselves as important agents in the implementation of a less violent and exclusionary society.

As the aforementioned author states (2024), YAE English teachers face many challenges, such as the reduced number of classes per week and the precarious access to pedagogical resources. These aspects are crucial, and we cannot turn a blind eye to the difference it would make if we had more time to develop our work or the minimum conditions to purchase materials for larger projects.

While we continue fighting for these necessary improvements, I believe in the possibility of co-creating spaces of empathetic listening (Rezende, 2017) with our students, so that they can understand that we do not learn languages solely from grammar or textbooks; we learn them from/with people, their struggles, their dreams, their ongoing fights against coloniality, their resistances and their re-existences.

Abigail and Mari mentioned that they could reflect on distinct language structures because I would explain things in an affectionate and proper way. Abigail stressed that she could realize and understand why she was making some mistakes, while Mari emphasized the contents she learned and how she related to the subject:

There were many things I learned in the English classes that I thought I wouldn't be able to learn. As I was telling you, the content we studied was just the verb *to be*, so I only learned the basics. There were also some things we learned that were wrong. I realized that while studying with you, who explained everything properly and told us why. Some words I had learned before our classes, I realized I had learned them incorrectly. (Abigail, yarning circle, Feb. 9, 2024, 1st grade)

The English classes in 2023 were great for me. I already liked the school subject. I think it's very beautiful to speak this language, and you, teacher, with your affectionate way of teaching us step by step how to learn to speak it. I really liked when you did that bingo about school supplies, learning the time, numbers, saying good morning, good afternoon, good evening/night, how to introduce ourselves, and singing in English. I already liked English, but I fell in love with the subject. (Mari, written letter, Feb. 9, 2024, 3rd grade)

Abigail and Mari both highlighted that they were able to learn something in their English classes, with Mari even listing some of the topics covered the previous year. Their descriptions of me, their teacher at the time, are also shared in their accounts. Speaking of my teaching praxis, I deeply believe in the importance of listening to my students' desires, dreams, and aspirations. And I try to do it in a way that their *corpovivências* can be linked to what we do in the classes. However, as Paulo Freire (1992, p. 67) argues,

There is no way not to repeat that teaching is not the mere mechanical transfer of the content from the teacher to the student, who is passive and docile. Nor is there any way not to repeat that starting from the knowledge students already have does not mean revolving endlessly around that knowledge. Starting means setting out on a path, moving, shifting from one point to another — not staying still or remaining in the same place. I have never said, as some sometimes suggest or claim I did, that we should revolve, enchanted, around the students' knowledge like a moth around a light.

That is why empathetic listening (Rezende, 2017) must be accompanied by a deep problematization of how coloniality and its multiple dimensions affect our lives, and how we can build collective strategies to identify, question, and interrupt these violences against our bodies, especially our beings, knowledge(s), and language(s). And, as Paulo Freire (1992) suggests, we do it in motion, shifting places and standpoints, building corpovivências otherwise. Mari's, Abigail's, Idê's, and Rebeca's testimonies show parts of their journeys in Óbidos, Pará, toward understanding that learning English can serve as a means to help them revisit, problematize, and, if they find it necessary, re-signify their corpovivências.

FINAL REMARKS

In this paper, I aimed to problematize the corpovivências of four Youth and Adult Education students in the context of our 2023 English classes at a Federal Institute in Óbidos, Pará, Brazil. In an effort to identify, question, and interrupt some Western ontoepistemologies, I adopted the principles of critical (language) education research that embraced the corpovivências of the research agents. Rather than simply analyzing their empirical material, I deeply wanted to learn from/with them, and below are some of the most important lessons these four students taught me.

First, when we focus on building an empathetic listening environment, students speak. It does not matter if it is in Portuguese, English, Spanish, or any other language. They speak. And when they do, teachers must set things in motion and problematize the world with them. Second, our classes must provide students with the support they need to relate those texts (in a broader sense) to their corpovivências. In this study, for instance, students watched a movie about an Australian girl and an American middle-aged man, and were able of relating that seemingly distant context to their lives in Óbidos, Pará. And they did so in English classes, often judged as the most colonial subject. Finally, this experience shows that YAE students in the Amazon region of Brazil carry corpovivências that are equally vital to the decolonial turn we desire, proving that it is time to listen to these people who have been resisting and re-existing in so many ways in the lungs of the planet.

Despite the various challenges faced by the population, Óbidos is home to eighteen *Quilombola* communities located in upland and floodplain areas (Santos; Conceição; Silva, 2020). Some of the research agents in this study are part of these communities or have a close relationship

with them. They are living proof of resistance and re-existence in this world of coloniality, and I feel honored to have built – what I dare say – decolonial corpovivências with them.

REFERENCES

ALMEIDA, R. R. Rompendo barreiras e fronteiras no processo de aprendizagem de língua inglesa: leituras sobre cultura e preconceito presentes na animação Mary and Max. *In*: SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (org.). **Pesquisa Formação**: Convergências no estágio supervisionado de língua inglesa. Anápolis: Editora UEG, 2017a. p. 183-197.

ALMEIDA, R. R. **Educação linguística crítica de aprendizes de inglês**: problematizações e desestabilizações. 144f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017b.

ALMEIDA, R. R. **Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de língua inglesa de um curso de Letras: português e inglês**. 236 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

ALMEIDA, R. R.; MOURA, R. M. Uma conversa entre dois professores de línguas: Corpovivências com a Educação Linguística Crítico-Dialógica no contexto amazônico. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e249140, 2024.

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

BARROS, L. H. A. de.; AQUINO, D. R. M. de. Documentos sobre os Pauxis, contribuições para a disciplina História de Óbidos-PA. **Revista Mais Educação**, v. 5, n. 1, p. 638-663, 2022.

BORELLI, J. D. V. P. **O estágio e o desafio decolonial**: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007. 72p.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-24.

DULCI, T. M. S.; MALHEIROS, M. R. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, p. 174-193, 2021.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FIELD, Hayden. AI is shaking up online dating with chatbots that are ‘flirty but not too flirty’. **CNBC**, Feb. 14, 2024. Available at: <https://www.cnbc.com/2024/02/14/generative-ai-is-shaking-up-online-dating-with-flirty-chatbots.html>. Accessed on: Apr. 27, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

IFPA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, na forma de oferta integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, IFPA-Campus Óbidos**. Óbidos, 2020. 93 p.

JORDÃO, C. M. A Língua Inglesa como Commodity: direito ou obrigação de todos? **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**, v. 3, p. 272-295, 2004.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MARTINS, A. L. R. Tempo, espaço e subjetividades: A emergência do conceito de colonialidade do ser. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 177-183, 2023.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-48.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; MARTINEZ, J.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. (Entrevista) “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**, v. 14, n. 5, 5-21, 2019.

MIGNOLO, W. Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción’. **Revista de crítica literaria latinoamericana**, v. 11, p. 9-32, 1995.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Estudos Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

PASQUE, P. A. Introduction: why critical research? Why now? *In*: YOUNG, M. D.; DIEM, S. (ed.). **Handbook of critical education research**: qualitative, quantitative, and emerging approaches. New York: Routledge, 2024. p. 9-19.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. *In*: PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. (ed.). **Desinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014.

PESSOA, R. R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. *In*: SILVA, W. M. e; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 173-186.

PESSOA, R. R.; ALMEIDA, R. R. Corpovivências in a doctoral thesis: A conversation between two members of the Group Rede Cerrado de Formação. *In*: EGIDO, A. A.; BROSSI, G. C. (Ed.). **Applied Linguistics in the Global South**: Ethical human relations within and beyond the academia. Lanham: Lexington Books, 2024. p. 17-26.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Ensino crítico de línguas estrangeiras. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: Princípios e Práticas. Goiânia: Editora UFG, 2012, p. 57- 80.

REZENDE, T. F. Posfácio. *In*: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professoras/es de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 279-289.

ROSA-DA-SILVA, V. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa**: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública. 258 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 117-148.

SANTOS, P. R.; CONCEIÇÃO, F. S.; SILVA, M. das G. S. N. Territórios e territorialidades quilombolas do município de Óbidos-PA: o caso do quilombo da Área das Cabeceiras. **Revista Presença Geográfica**, v. 7, n. 2, p. 156-170, 2020.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 239f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVESTRE, V. P. V.; ROSA DA SILVA, V. Por horizontes metodológicos outros na linguística aplicada: contribuições de pesquisas cá do cerrado central do Brasil. In: SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de; FERREIRA, E. P. (Org.). **Movimentos críticos em educação linguística**: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 157-174.

SOUSA, L. P. de Q. **Reflexões sobre educação crítica de língua inglesa**: uma pesquisa colaborativa de formação docente em uma escola de idiomas. 167f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. São Paulo: LeYa, 2021.

SOUZA, M. S. A. Percepções e emoções de alunos do Proeja no processo de aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, p. e21672, 2024.

ST. PIERRE, E. A. A brief and personal history of post qualitative research: Toward “post inquiry.” **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 30, n. 2, p. 2-19, 2014.

O AUTOR

Ricardo Regis de Almeida

Assistant professor in the Faculty of Foreign Languages (Faculdade de Línguas Estrangeiras – FALEST) at the Federal University of Pará (Bragança campus). Holds a PhD in Language and Linguistics from the Federal University of Goiás (PPGLL-UFG), a Master's degree from the Interdisciplinary Postgraduate Program in Education, Language, and Technologies at the State University of Goiás (PPGIELT-UEG), and a major in Letras: Portuguese and English and their respective Literatures (UEG). His research interests include language teacher education, critical language education, and decoloniality.

Futuro Ancestral: Metalinguagem e intertextualidade na construção do discurso contra-hegemônico

Ancestral Future: Metalanguage and intertextuality in the construction of counter-hegemonic discourse

Futuro ancestral: metalenguaje e intertextualidad en la construcción del discurso contrahegemónico

RESUMO

Em um contexto de crises socioambientais, urge repensarmos as relações entre nós e o planeta. Aílton Krenak (2022) propõe o conceito Futuro Ancestral, valorizando saberes, linguagens e tradições de povos originários, em oposição à lógica hegemônica científico-capitalista. Este artigo objetiva analisar criticamente o conceito e sua rede de significações, com base nas categorias de intertextualidade temática e explícita (Dias, 2017; Koch *et al.*, 2008) e estratégias discursivas de metalinguagem (Leite, 2006), enfatizando a necessidade de questionar, resistir e desconstruir discursos hegemônicos. Por fim, ressaltamos a resistência afro-indígena, buscando incorporar metalinguagem e suas significações na atuação da Linguística Aplicada do Sul Global.

Palavras-chave: tecnologias de resistência; colaboração; linguística aplicada; sul global.



Recebido em: 28 de março de 2025
Aceito em: 23 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58030

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Igor Diniz Pereira

igor.diniz.pereira@uel.br

orcid.org/0009-0003-5242-6505

Universidade Estadual de Londrina (UEL),
Londrina, Paraná, Brasil

João Vitor Gomes de Oliveira

joao.vitor.gomes0@uel.br

orcid.org/0009-0001-3789-4154

Universidade Estadual de Londrina (UEL),
Londrina, Paraná, Brasil

Bruna Oliveira Braz

prof.brunabraz@uel.br

orcid.org/0009-0007-0272-3236

Universidade Estadual de Londrina (UEL),
Londrina, Paraná, Brasil

Vera Lúcia Lopes Cristovão

crisnova@uel.br

<https://orcid.org/0000-0001-7875-6930>

Universidade Estadual de Londrina (UEL),
Londrina, Paraná, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

In a context of socio-environmental crises, it is urgent to rethink the relationships between humanity and the Earth. Aílton Krenak (2022) proposes the concept of *Futuro Ancestral* /fu'turu/ /'eses'traw/ (Ancestral Future), which values the knowledge, languages, and traditions of Indigenous peoples in opposition to the hegemonic scientific-capitalist logic. This paper aims to critically analyse this concept and its network of meanings, based on the categories of thematic and explicit intertextuality (Dias, 2017; Koch *et al.*, 2008) and discursive strategies of metalinguistics (Leite, 2006), emphasising the need to question, resist, and deconstruct hegemonic discourses. Finally, we highlight Afro-Indigenous resistance, seeking to incorporate metalinguistics and its meanings into the practices of Southern Global Applied Linguistics.

Keywords: technologies of resistance; collaboration; applied linguistics; Global South.

RESUMEN

En un contexto de crisis socioambientales, urge repensar las relaciones entre la humanidad y el planeta. Aílton Krenak (2022) propone el concepto de Futuro Ancestral, valorizando los saberes, lenguajes y tradiciones de los pueblos originarios, en oposición a la lógica hegemónica científico-capitalista. Este artículo tiene como objetivo analizar críticamente dicho concepto y su red de significados, basándose en las categorías de intertextualidad temática y explícita (Dias, 2017; Koch *et al.*, 2008) y las estrategias discursivas de metalingüística (Leite, 2006), enfatizando la necesidad de cuestionar, resistir y deconstruir discursos hegemónicos. Por último, destacamos la resistencia afroindígena, buscando incorporar la metalingüística y sus significados en la actuación de la Lingüística Aplicada del Sur Global.

Palabras clave: tecnologías de resistencia; colaboración; lingüística aplicada; Sur Global.

Como citar:

PEREIRA, Igor Diniz; OLIVEIRA, João Vitor Gomes de; BRAZ, Bruna Oliveira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Futuro Ancestral: Metalinguagem e intertextualidade na construção do discurso contra-hegemônico. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 273-290, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Igor Diniz Pereira
Rua Deputado Fernando Ferrari, número 203, Bairro Jardim Bancários, Londrina, Paraná, Brasil.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era marcada por crises socioambientais sem precedentes e por uma hegemonia política que promove o sistema de produção capitalista como o único caminho viável para a existência humana. Essa narrativa dominante gerada pelo colonialismo patriarcal do norte global, pelo racismo e pela supremacia branca, ao privilegiar a acumulação, o consumo desenfreado e a exploração dos recursos naturais, ignora e suprime outras formas de organização social, de linguagens e de relação com o ambiente. Ambiente esse degradado de tal forma que foi necessário criar um nome para este momento, o Antropoceno¹. Em vista do colapso iminente, se faz urgente nos reorganizarmos a partir de premissas que operem sobre parâmetros outros de coexistência.

Nesse sentido, apontamos o conceito de *futuro ancestral*, de Aílton Krenak, enquanto *tecnologia ancestral de resistência* ao projeto hegemônico colonial, capitalista e neoliberal. Carneiro (2024, p. 297), ao pensar o movimento negro, o relaciona ao conceito de tecnologia ancestral e o define como:

um organismo vivo, um ecossistema, uma artesanaria viva e resistente, um processo de construção criativa, portanto, uma tecnologia ancestral. Não foram as engenhosidades humanas e suas artesanarias no âmbito dos mais variados espaços/tempo que se originaram uma gama de tecnologias? Kenski (2012) afirma que “tecnologia é poder”, também se pode dizer que tecnologia é resistência, e nesse conjunto de artesanarias ancestrais reside - a inovação, a inventividade, a criatividade, os saberes, o poder e a resistência -, do que chamamos nesta tese de tecnologias ancestrais.

Assim, por “tecnologias” compreendemos o conjunto de técnicas e dispositivos culturais disruptivos de qualquer povo. Desta forma, a oralidade, a linguagem, contação de histórias e modos de vida, são, para nós, elementos tecnológicos ancestrais. Quanto à “resistência”, Krenak apresenta, em sua obra em questão, um discurso contra-hegemônico ao sugerir cosmovisões ancestrais e plurais, sinalizando para a necessidade de abertura nos horizontes do pensamento e do conhecimento ocidental. Eis o projeto *contracolonial*, criado por Antônio Bispo dos Santos e reiterado por Aílton Krenak: confluir ideias de povos que permanecem orientados por ontoepistemologias ancestrais.

Nesse prisma, o *futuro ancestral* de Krenak é o resultado de uma rede de significações de resistências tecnológicas de povos e culturas que enunciam o mundo segundo uma ontoepistemologia distinta daquela do mundo grego, assim como da filosofia ocidental geradora e proveniente do método científico. Pensar no *futuro ancestral* é voltar o relógio, é munir-se das pluralidades de cosmovisões que o epistemicídio colonial-capitalista e monocultural tentou — e

¹ Aílton Krenak se vale do conceito de Antropoceno para definir o momento em que habitamos o mundo. Cunhado por Eugene Stormer e Paul Crutzen (Torres, 2017), o termo é usado para descrever o processo atual da terra, em que as ações dos seres humanos apresentam mudanças significativas nos modos de funcionamento e vida do planeta, gerando impactos profundos nos ecossistemas e clima global.

ainda tenta — suplantar. É também criar uma (meta)linguagem para explicar a linguagem dos(as) “outros(as)” do mundo, é valer-se das cosmovisões não-hegemônicas do Sul global. Assim, apontamos o conceito de Krenak enquanto Teoria do Sul.

Em seu livro "Futuro Ancestral" (2022), o ambientalista, pensador e liderança indígena Aílton Krenak, dialoga com autores que representam tradições afro-indígenas do Sul global, em um movimento retórico-discursivo que reflete o próprio conceito. Primeiramente, porque "Futuro Ancestral" (2022) é fruto da oralidade. Segundo a editora Companhia das Letras, "Futuro Ancestral" possui "texto elaborado por Rita Caralli" (Krenak, 2022, p. 119) a partir de aulas, diálogos, palestras, mesas redondas e seminários, nos quais Aílton Krenak dialogou. Em segundo lugar, notamos que o autor utiliza em suas falas, posteriormente organizada em texto, de intertextualidade temática explícita (Dias, 2017; Koch *et al.*, 2008) para apresentar e explicar o conceito que dá nome a obra, como estratégia discursiva inerente às redes de significações do próprio conceito: o *futuro ancestral* não anda sozinho e nem para frente, ele é circular, anterior a nós, é fruto do coeficiente indivisível seres humanos/natureza; o futuro ancestral de Krenak nasce da resistência da oralidade e utiliza de uma metalinguagem afro-indígena pindorâmica, plural e compartilhada, para se configurar; essa tecnologia de resistência antagoniza a hiperindividualidade neoliberal; o *futuro ancestral* é um chamado para a coletividade.

A pluralidade de ideias, inundada por intertextualidade, se faz fundamento necessário para compor o *canvas* ilustrativo que biointerage com as reflexões e cosmovisões expostas pelo autor na obra em questão. Isso significa que, para trazermos o conceito em destaque, é essencial convidarmos também Antônio Bispo dos Santos (2015, 2023), Davi Kopenawa (2010) e Aberto Acosta (2016). Essa é a estratégia que o autor utiliza para apresentar o conceito, chamado por nós de tecnologia de resistência (ou cosmovisão), de *futuro ancestral*.

Krenak evidencia a existência de um discurso comum entre seu texto e de seus interlocutores (Santos, 2015, 2023; Acosta, 2016; Kopenawa, 2020), no sentido de se oporem ao movimento colonial, racista, predatório e desenvolvimentista do capitalismo. Ainda que provenientes de culturas distintas (Aílton provém da etnia Krenak, Antônio Bispo dos Santos era Quilombola, Kopenawa é originário Yanomami, e Acosta é político e economista andino, nascido em Quito, Equador), os autores comutam ideias em suas obras que servem de alicerces umas às outras, elaborando enunciados simbólicos e materiais, que antagonizam à lógica vigente do capital, confluindo olhares outros, e caminhos possíveis, baseados na ancestralidade.

Para a visão monolítica do mundo, estruturada pela episteme do Capitaloceno², Aílton Krenak sugere *cosmovisões*. À *competição* e ao *desenvolvimento*, Antônio Bispo dos Santos evidencia a *confluência* e o *envolvimento*. Para a visão do Planeta enquanto *commodity*, Davi Kopenawa nos orienta para a Terra enquanto *ser vivo*. Para a exploração do trabalho, da economia

² Capitaloceno é um termo cunhado por Jason Moore, que critica o impacto destrutivo do capitalismo no planeta Terra, destacando-o como a principal causa da crise ecológica contemporânea (Moore 2016, 2022).

e dos fazeres ocidentais, Alberto Acosta nos apresenta a filosofia andina do *bien vivir*. É se ancorando nesses entendimentos que o presente trabalho se dá no sentido de evidenciar o conceito de Aílton Krenak enquanto metalinguagem, por meio do recurso intertextual.

Neste artigo, nosso objetivo se alinha na direção de discutir a metalinguagem (Faraco, 2002; Makoni e Penycook 2005; Leite, 2006) relacionando-a aos processos constitutivos da língua portuguesa (primeira e segunda seções) e, em seguida, na terceira seção, trazemos o conceito de *futuro ancestral*, presente na obra homônima (Krenak, 2022), a fim de evidenciarmos os motivos pelos quais o autor utiliza de intertextualidade temática e explícita. Ao fazê-lo, apresentamos as teorias de Aílton Krenak e de seus interlocutores, enquanto Teorias Afro-Indígenas do Sul, que utilizam de uma metalinguagem, ou regime metadiscursivo (Bauman e Briggs, 2003) de resistência. Por fim, em nossas considerações finais, refletimos sobre a importância dessas teorias serem incorporadas nos estudos em linguística aplicada do Sul global.

1. METALINGUAGEM E A LINGUÍSTICA APLICADA

Makoni e Penycook (2005) problematizam o conceito de língua como um objeto estático para defenderem a noção de língua como sócio-historicamente construída; portanto, viva, plástica, e situada contextualmente. Desse modo, os usuários de uma língua constroem consciência crítica da linguagem baseada em metalinguagem ou, como os autores preferem chamar, um regime metadiscursivo — conforme proposto por Bauman e Briggs (2003). Assim como a língua, esse regime ou metalinguagem são criações que incluem também suas ideologias e 'rótulos'. Para Makoni e Penycook (2005, p. 138),

como parte de qualquer projeto linguístico crítico, precisamos desinventar e reconstituir as línguas – um processo que pode envolver tomar consciência da história de sua invenção e repensar as formas como enxergamos os idiomas e sua relação com a identidade, a localização geográfica e outras práticas sociais.³

A invenção tem relação com uma das funções da colonização de construir estruturas e ideologias conforme seus padrões para uma língua. Ou seja, as descrições de línguas indígenas, por exemplo, refletiam a matriz ou norma discursiva do colonizador (missionários, em muitos casos) e não dos usuários dessas línguas, causando imposição e controle. Segundo os autores, o conceito de invenção permite projetar a *desinvenção*, isto é, problematizar línguas e suas ideologias e possibilitar uma intervenção social ou contra-prática. A invenção impõe determinados discursos identitários ao passo que a *desinvenção* os confronta.

Pelo contrário, nós queremos argumentar que o conceito de língua – e, de fato, os “regimes metadiscursivos” utilizados para descrevê-las – estão profundamente

³ “[...] as part of any critical linguistic project, we need to disinvent and reconstitute languages, a process that may involve becoming aware of the history of invention, and rethinking the ways we look at languages and their relation to identity, geographical location and other social practices” (Makoni; Penycook, 2005, p. 138). — tradução nossa.

enraizados em pressupostos linguísticos e culturais ocidentais. Eles não descrevem nenhuma realidade concreta do mundo, ou seja, não são “tipos naturais” (Danzinger, 1998): são apenas ficções convenientes na medida em que oferecem uma forma útil de compreender o mundo e moldar os usuários da língua, e são ficções muito inconvenientes na medida em que produzem visões particulares e limitantes sobre como a língua opera no mundo. Como resposta, não propomos nem uma visão que exija descrições melhores nem um maior reconhecimento da imprecisão, mas sim (estratégias de) desinvenção (Makoni e Pennycook, 2005, p. 147).⁴

A desinvenção proposta parte da premissa de que desconsiderar o estatuto ontológico do outro constitui uma violência epistêmica. Por isso afirmam que uma nova forma de pensar e de conceitualizar linguisticamente as questões ou problemas deve estar no centro de propostas da Linguística Aplicada. Entendemos que essa proposição vem ao encontro do que Menezes de Souza e Monte-Mor (2020) preconizam como expansão de perspectivas para problematizar formas singulares de falar, entender, interpretar e ser no mundo. Em outros termos, esses autores brasileiros também convocam educadores a problematizar, a provocar reflexões que desafiem expectativas dominantes.

O Sul global é uma noção geopolítica e epistemológica que desafia a Linguística Aplicada a problematizar conceitos que têm sido tomados como estáticos, ou seja, com sentidos únicos. Para discorrer sobre esse desafio, Makoni e Pennycook (2006) têm assumido a *desinvenção* da linguagem por meio da integração de diferentes ontoepistemologias para conhecer diferentes saberes e a diversidade de realidades, existências e maneiras de ser. Ainda segundo os autores, lentes tradicionalmente ancoradas em referências do Norte global (como linearidade, racionalidade, desenvolvimento, entre outras) devem, por conseguinte, ser debatidas, contestadas e interpeladas. Para isso, recorrem ao conceito de Linguística Aplicada Indisciplinar proposta por Moita Lopes (2006), linguista aplicado brasileiro, que preconiza justamente essa abertura a outras vozes e saberes.

Podemos ilustrar com uma iniciativa da coleção *CLERET*, na qual o livro *Voices From the Aboroginals* (Cristovão, Francescon, 2023) trata a escuta e leitura de histórias orais indígenas e trazem um exemplo que narra, como o próprio nome apresenta, a “Origem do mundo e da humanidade”⁵. A atividade possibilita o confronto com a visão científica do Big Bang e da Evolução das Espécies ou a voz religiosa da Parábola de Adão e Eva. Pontuamos que, em termos de método de ensino, a orientação de paralelo entre as diferentes vozes (científica, religiosa e indígena)

⁴ “Rather, we want to argue that the concept of language, and indeed the ‘metadiscursive regimes’ used to describe languages are firmly located in western linguistic and cultural suppositions. They do not describe any real state of affairs in the world, i.e. they are not natural kinds (Danzinger, 1998): they are only convenient fictions to the extent that they provide a useful way of understanding the world and shaping language users, and they are very inconvenient fictions to the extent that they produce particular and limiting views on how language operates in the world. In response, we want to propose neither a view that we need better descriptions nor more acknowledgement of fuzziness, but instead (strategies of) disinvention” (Makoni; Pennycook, 2005, p. 147). — tradução nossa.

⁵ História presente no livro: Kêhíri, Tôrãmã. Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripõrã / Tôrãmã Kêhíri, Umusi Pãrõkumu; desenhos de Luiz e Feliciano Lana. -- 2. ed. -- São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.

poderia ser exposta de maneira explícita para gerar um fórum deliberativo, já que a atividade privilegia o reconhecimento de recursos narrativos. Outro exemplo que podemos citar é o de Munduruku (2025) ao comentar o uso da palavra “índio” que, como explicado por ele, foi uma invenção, gerada da ideia da chegada dos portugueses às índias, que reproduzia o estereótipo negativo e usada para que não se considerasse as origens ancestrais do povo brasileiro.

Por fim, ecoamos Jordão, Figueiredo e Martinez (2020), em sua resenha da obra de Makoni e Pennycook (2006), na qual sugerem uma mudança: deixarmos de ser linguistas aplicados que estudam pessoas das margens e lutam por eles, para nos tornarmos linguistas aplicados que aprendem com eles e deles, deixando nosso papel de acadêmicos para uma atitude colaborativa de aprendizagem e parceria com aqueles das periferias.

2. METALINGUAGEM: DO PURISMO LINGUÍSTICO À RESISTÊNCIA CONTRACOLONIAL

O etnólogo Curt Nimuendaju, por meio de seu mapa etno-histórico, estimou que, em 1500, havia aproximadamente 1.400 povos indígenas no território que corresponde ao Brasil de hoje, falantes de línguas pertencentes a grandes famílias linguísticas, como tupi-guarani, jê, karib, aruák, xirianá e tucano (Oliveira; Freire, 2006). Esse imenso mosaico linguístico e cultural foi violentamente impactado pelo processo colonial, que, além da exploração econômica e da violência física, implementou estratégias de apagamento cultural e linguístico. O Estado brasileiro deu continuidade a esse projeto ao longo dos séculos, especialmente com o Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845, que determinava que as línguas indígenas deveriam ser substituídas pelo português nos processos de catequização e educação dos indígenas (Brasil, 1845). Durante o século XX, as políticas indigenistas⁶ reforçaram a marginalização das línguas indígenas, impondo o monolinguismo e dificultando a transmissão dos idiomas nativos às novas gerações. Foi somente com a Constituição de 1988 que o direito dos povos indígenas ao ensino bilíngue e à preservação de suas línguas foi reconhecido, ainda que os impactos da proibição secular permaneçam evidentes (Brasil, 1988).

O apagamento das línguas indígenas integra um longo e sistemático processo de violência estrutural, iniciado na colonização portuguesa e perpetuado pelo Estado brasileiro. A imposição do português como única língua legítima e a proibição das línguas indígenas e africanas, foram dispositivos de dominação que não apenas subordinavam os povos originários e negros, mas também buscavam sua aniquilação cultural. Essa destruição da diversidade linguística e étnica configura um etnocídio contínuo, levando os povos indígenas e negros a criarem mecanismos de resistência para a perpetuação de seus saberes ancestrais. Apesar do histórico de opressão, ainda

⁶ As políticas indigenistas referem-se ao conjunto de medidas e ações organizadas e executadas por órgãos do Estado, que têm impacto direto ou indireto sobre os povos indígenas. Em oposição a essas, estão as políticas indígenas, que dizem respeito às propostas, estratégias e perspectivas elaboradas pelos próprios indígenas, voltadas à defesa de seus direitos, à satisfação de suas necessidades e à forma como desejam se relacionar com a sociedade e com o Estado (Lima, 1995).

existem no Brasil 305 etnias e cerca de 274 línguas indígenas, um número drasticamente reduzido em comparação ao cenário pré-colonial (Oliveira, Freire 2006)⁷.

O colonialismo no Brasil, que, segundo Lélia Gonzalez (2020), é circunscrito no século XIX, tinha como uma de suas metas a supressão total de culturas originárias e negras, objetivando a exploração dessas identidades a fim de extração de riquezas. O queniano Ngugi Wa Thiong'o (1987) afirma que, para o controle de uma determinada cultura, a linguagem é sempre alvo de atenção primordial. Assim, a supressão das linguagens afro-indígenas no Brasil desempenhou este papel de domínio, para a exploração.

Nesse contexto, os percursos constitutivos da língua portuguesa no Brasil se deram sob a influência da cultura da classe dominante nacional: os parâmetros puristas e racistas, próprios da estrutura do racismo colonial, são transportados para a criação da norma padrão da língua. Carlos Alberto Faraco (2002) observa que no Brasil do século XIX, a construção da norma padrão da língua portuguesa se deu de maneira artificial, refletindo um português oriundo do Romantismo literário. Faraco (2002) explica que a norma padrão brasileira não refletia nem à norma culta portuguesa, nem à norma culta brasileira – a língua falada por aqueles com mais intimidade com a leitura e escrita –, mas sim uma língua impraticável, fruto de obras canônicas da literatura Romântica portuguesa.

Esta escolha não foi arbitrária, mas intencional. Em um país inclinado ao mito da pureza racial, estruturado pelo racismo colonial, a língua e a norma padrão deveriam também seguir estes parâmetros:

Por trás dessa atitude excessivamente conservadora, além de uma herança da pesada tradição normativa dos países de línguas latinas, está o desejo daquela elite de viver em um país branco e europeu, o que fazia lamentar o caráter multiracial e mestiço do nosso país (aspirando, de modo explícito até a década de 1930, a um “embranquecimento da raça”); e, no caso da língua, a fazia reagir sistematicamente contra tudo aquilo que nos diferenciava de um certo padrão linguístico lusitano. (Faraco, 2002, p. 43).

Nesse sentido, Marli Quadros Leite (2006) aponta o caráter purista constitutivo da língua portuguesa, refletido na metalinguagem das gramáticas e manuais, durante a história. A autora afirma que o purismo da língua portuguesa no Brasil é verificado em sistemas reacionários que ambicionavam à tradição lusitana. Assim, o uso da língua é “bom” e “puro”, quanto mais se afastar da língua falada dentro do território, principalmente das variantes do português influenciadas pelas línguas indígenas e negras. Segundo Leite (2006), a metalinguagem purista da língua portuguesa no Brasil fica evidente em 1816, no Glossário do Cardeal Saraiva. Aqui, o “bom” uso da língua

⁷ Estes números permaneceram os mesmos no Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É importante mencionar também que os dados do Censo Demográfico de 2022 ainda estão em fase de processamento e divulgação. Esses novos dados fornecerão uma atualização mais precisa sobre o número de etnias e línguas indígenas atualmente presentes no Brasil.

portuguesa estaria ligado à sua “boa origem: em primeiro lugar vêm as palavras originárias do latim, em segundo as do grego” (Leite, 2006, p. 26).

Embora o projeto colonial, seguido pela estrutura liberal/neoliberal capitalista, tenha tentado exterminar as culturas originárias e negras brasileiras, elas seguem presentes, resistindo às violências explícitas e implícitas da herança colonial. Como aponta Vieira (2015, p. 216), é nesse contexto que Lélia Gonzalez enuncia seu pretuguês:

utilizando gírias e ressignificando termos usualmente carregados de um valor semântico pejorativo. O sarcasmo era também um artifício de denúncia, como se observa em sua provocação acerca da ideia de “racismo às avessas” em que constata que tal crença pressupõe o reconhecimento de um racismo “às direitas”.

Nessa direção, Antonio Bispo dos Santos (2023) chama a atenção para o caráter impositivo das denominações coloniais: “o processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta” (p. 12). Assim, enquanto movimento de resistência, apresenta a ideia de “guerra das denominações: o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” (p. 13). Essa ‘guerra’ pode ser compreendida como um movimento duplo de invenção e *desinvenção*: se a invenção corresponde ao ato colonial de nomear o mundo, impondo categorias que apagam memórias e identidades, a *desinvenção* surge como estratégia de contracolônização, desestabilizando essas mesmas categorias por meio da ressignificação crítica da linguagem. Aílton Krenak segue o mesmo caminho de Antônio Bispo dos Santos, e usa do mosaico de palavras do autor e de sua *contracolônialidade* para pensar o mundo, em língua portuguesa. Embora Krenak e Santos lutem pela pluralidade linguística e cultural, os autores se apropriam do português para ressignificá-lo. Assim, Bispo explica:

Certa vez, fui questionado por um pesquisador de Cabo Verde: “Como podemos contracolônizar falando a língua do inimigo?”. E respondi: “Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las. (Santos, 2023, p. 13).

Tanto as palavras quanto suas redes de significações são objetos de atenção para Aílton e Antônio Bispo. Assim, os autores usam a linguagem para explicar ela própria, modificando sentidos e significações, trazendo novos termos e cargas semânticas ao português. É este movimento que utilizamos para caracterizar a metalinguagem de resistência. O *futuro ancestral* de Aílton é este movimento circular, de olhar para a ancestralidade como mestra, é trazer da oralidade afro-indígena as tecnologias necessárias para resistir ao conceito de progresso ocidental. Para acessar ao público e aos acadêmicos, os autores transmutam a oralidade em textos. Este movimento, por si só, já se apresenta como movimento contracolônial.

No centro do ocidente (academia), primeiro se pensa pela escrita, depois se discute e apresenta a ideia. A movimentação afro-indígena é o contrário: se pensa no samba, na contação

de histórias dos antigos, no canto sagrado, no cordel, na capoeira, na oralidade, que é o *locus* da significação. Somente depois a escrita é acionada. Na próxima seção, ao explicar o motivo pelo qual Aílton utiliza o movimento retórico da intertextualidade, iremos tratar de exemplificar como a metalinguagem *contracolonial* se constitui, trazendo o recorte da palavra **desenvolvimento** como exemplificação.

3. CONFLUÊNCIA DE IDEIAS E O FUTURO ANCESTRAL: A METALINGUAGEM POR MEIO DA INTERTEXTUALIDADE

Por compreender a colaboração⁸ e a pluralidade como tecnologias ancestrais, em suas obras, Aílton traz cosmovisões de diferentes etnias e culturas para compor o canvas da (re)existência humana autóctone, e seus legados na Terra. Nesse sentido, Em “Futuro Ancestral” (2022), Krenak dialoga com autores do sul, muitas vezes, por meio de intertextualidade temática e explícita, no intuito de apresentar uma convergência de ideias que respaldam seu conceito central.

Como demonstrado por Fiorin (2006), o termo “intertextualidade” tem raízes nos estudos Bahktinianos. O conceito é compreendido como premissa elementar de todo texto, discurso, uma vez que todo texto dialoga com outros enunciados e discursos, que, em parte, o constituem. Assim se dá o processo dialógico de um enunciado, discurso, ou texto. Seguindo Koch *et al.*, (2008), Dias (2017, n.p.) explica que a intertextualidade:

É um conceito cunhado por Julia Kristeva, na década de 1960, para a literatura. Assim, o conceito de intertextualidade demonstra que não existe texto que não seja intertextual, porque toda escrita, inclusive a acadêmica, utiliza outras fontes, ou seja, não existe um construto textual completamente inédito. [...] Por sua vez, a intertextualidade temática acontece quando dois textos partilham do mesmo tema. [...] a intertextualidade explícita ocorre quando há a referência direta a um texto.

Nesse sentido, a obra de Krenak não é uma exceção. No entanto, a originalidade desta seção se dá no sentido de evidenciarmos os motivos e modos pelos quais o autor utiliza da intertextualidade explícita. Assim, apontamos a existência de um discurso plural, afro-indígena, como base do argumento do conceito, ou tecnologia de resistência, chamado de *futuro ancestral*.

Ao adentrarmos em sua contação de história, notamos que o autor utiliza do recurso biomimético na construção do discurso. Para além de metáfora, a *biomimesis* é parte constitutiva dos modos de vida ancestrais, que rivaliza à lógica ocidental cartesiana. Concomitantemente, o

⁸ Em entrevista presente no texto “8 reações para o depois”, vemos Krenak (2019b, p. 48) explicitar a ideia de colaboração, ou, compartilhamento, em oposição à lógica ocidental neoliberal, pautada pela competição e individualismo: “O elogio ao indivíduo é a máxima do ocidente, que quer um cara vitorioso, campeão, incrível, incomparável, sem igual. Esse sujeito é quem vence no ocidente, não o sujeito coletivo que compartilha, que é solidário, que estabelece relações plurais com todos os outros possíveis e se reconhece nessas relações como parte. Uma ideia dominante de imprimir uma racionalidade que corta o fluxo de compartilhamento entre as pessoas. Eu acredito que todos vocês percebem o quanto esse indivíduo se identifica com aquilo que é chamado de ego. Quando fazem um elogio ao indivíduo campeão, estão fazendo um monumento ao ego desconhecido. Espalhamos muitos desses monumentos e medalhas por aí. Uma competição que acontece no microcosmo, reproduzida na sociedade com consequências gravíssimas para todos os ambientes que compartilhamos”.

autor reitera a unidade de seres humanos/natureza aos conceitos de seus interlocutores. O movimento constitutivo do discurso presente na obra "Futuro Ancestral" (2022), que se dá no sentido de elucidar o conceito central homônimo, é uma parceria entre as cosmovisões, ou, Teorias Não-Hegemônicas do Sul global afro-indígena. É uma colaboração que ressignifica a linguagem, criando um fluxo dialógico e espiralado metalinguístico: a língua portuguesa, tão cara aos povos da terra, é ressignificada.

No primeiro capítulo, intitulado "Saudações aos rios", Aílton empreende um trabalho digno de sua nomeação da Academia Brasileira de Letras, ao enfatizar os rios como provedores de conhecimento. O autor usa da *biomimesis* ao recorrer ao funcionamento dos rios como possíveis afluentes para nosso futuro, pois, segundo Krenak (2022, p. 11): "Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem [lhe] sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui".

Aílton segue a narrativa, em forma de contação de histórias, dialogando acerca da falta de comunicação das civilizações atuais com os rios, ao mesmo tempo que enaltece a história do Watu (Rio Doce). Este capítulo inicial nos imerge na poesia dos rios, e nos leva, no segundo capítulo, a navegar pelo conceito de "confluência", cunhado pelo autor quilombola, Antônio Bispo dos Santos (2015, 2023) — o famoso e saudoso Nêgo Bispo, falecido no fim de 2023 —, relacionando a ideia de confluência como possibilidade para um modo de vida colaborativo. A intertextualidade temática e explícita presente na obra de Aílton, quanto ao que Santos chama por confluência (2015, 2023), é argumento fundante para a visão de Krenak enquanto tecnologia de resistência ao mundo colapsado pelo Capitaloceno. Ao trazer Nêgo Bispo dos Santos ao diálogo (2015; 2023), Krenak utiliza do conceito do autor quilombola como possibilidade para outros mundos. Por meio de outro recurso intertextual explícito, Krenak (2022, p. 40) traz também sua própria obra "Ideias para adiar o fim do mundo" (2019) para o debate:

Quando eu falo em Adiar o fim do mundo, não é a este mundo em colapso que estou me referindo. Este tem um esquema tão violento que eu queria mais é que ele desaparecesse à meia-noite de hoje e que amanhã a gente acordasse em um mundo novo.

Ao referenciar-se, sugere que a confluência de Nêgo Bispo seja atributo necessário para que possamos adiar o fim. Contudo, o fim do mundo que Aílton deseja adiar não é do mundo capitalista extrativista, colapsado por relações violentas de existência. A ideia de Krenak (2022) é usar a confluência de Nêgo Bispo enquanto paradigma de renovação de entendimento de mundo, que é também renovação sintática e semântica. Os autores utilizam de uma metalinguagem de resistência para ressignificar, tanto o mundo, quanto a linguagem:

No entanto, efetivamente, estamos atuando no sentido de uma transfiguração, desejando aquilo que Nêgo Bispo chama de confluências, e não essa exorbitante euforia da monocultura, que reúne os birutas que celebram a necropolítica sobre a vida plural dos povos deste planeta. Ao contrário do que estão fazendo, confluências

evoca um contexto de mundo diversos que podem se afetar. É um termo talhado de maneira artesanal e local, por um homem quilombola, um brilhante pensador marginal neste universo colonial, um crítico sempre tranquilo e bem-humorado das tendências políticas (Krenak 2022, p. 40).

De maneira explícita, o autor inspira-se na ideia de Nêgo Bispo de confluência, que parte da premissa biomimética de copiar a ação dos rios, que confluem suas águas, somando-se a de seus diferentes afluentes, para fundirem-se e difundirem-se em novas ontologias. Reconfigurados pelas nascentes e afluentes que inundam seus corpos, colaboram para seu crescimento mútuo, fortalecimento e (re)abastecimento dinâmico, sem que deixem de existir quando se separam.

Para Nêgo Bispo, a confluência dos rios é, no panorama social, a ação de alianças entre distintas comunidades autóctones, que possuem cosmovisões plurais, não-monoteístas, e finalidades semelhantes, como a apropriação da vida e interação com o meio, enquanto fluir “orgânico”, como explicitam Porfírio e Oliveira (2021, p. 2), na enciclopédia de antropologia da USP:

Colonização, quilombos: modos e significações (2015) propõe um novo ponto de vista acerca dos estudos decoloniais, ainda que não dialogue diretamente com essa literatura. A obra, que traz ensaios e poemas, elabora uma perspectiva própria sobre as formações “orgânicas”—como Bispo nomeia esse regime de subjetivação—das comunidades tradicionais, retomando a história da resistência de Palmares, Canudos, Caldeirões e Pau de Colher. A crítica epistemológica que o livro apresenta é engendrada pela cosmovisão dos povos contra-colonizadores, indissociável de suas práticas.

Por assinalar que as cosmovisões ancestrais de distintas populações autóctones confluem em um saber comum em sentido e significação, Aílton utiliza da confluência de Nêgo Bispo como ponto de partida possível para pensarmos o presente, e o futuro, a partir do conhecimento ancestral, em contraste com a cultura desenvolvimentista ocidental, pautada pelo hiperindividualismo e hiperprojeção de futuro, sob a alcunha de “progresso”.

Krenak (2022) sugere a cosmovisão quilombola de Nêgo Bispo como parte deste futuro ancestral sugerido em sua obra, uma vez que a visão *contracolonial* de Nêgo Bispo opera sobre alicerces comuns às perspectivas dos povos originários. Assim como para Krenak, Antônio Bispo dos Santos (2023) entende a colaboração como uma prática que supera o conceito de utilidade e competição desenvolvimentista, próprios da cultura colonial, eurocristã-monoteísta ocidental. Para o pensador quilombola, a colaboração é a antítese do ‘desenvolvimento’, uma vez que, para o autor, ‘desenvolver’ significa também perder vínculos, desconexão, ou não-envolvimento.

Se, para Aílton Krenak e Nêgo Bispo, a maneira pela qual a sociedade ocidental opera é utilitária e desenvolvida, as cosmovisões (orgânicas) quilombolas e indígenas, que partem de pressupostos circulares do compartilhamento, serão, portanto, necessárias e envolvidas.

Para eles [da cidade grande] eu era um servidor, um serviçal. Eu era útil, mas poderia ser substituído porque não era necessário. Percebi que o povo da cidade tinha relações de utilidade e importância, mas não tinha relações de necessidade. Para nós, a pessoa que é importante não é quase nada. É aquela pessoa que se acha ótima, mas não serve. O termo que tem valor para nós é o necessário. Há

peças que são necessárias e há pessoas que são importantes. As pessoas que são importantes acham que as outras pessoas existem para servi-las. As pessoas necessárias são diferentes, são pessoas que fazem falta. Pessoas que precisam estar presentes, de quem se vai atrás (Santos, 2023, p. 24).

Guiados pela intertextualidade sugerida por Aílton, ao adentrarmos nas águas dos escritos de Antonio Bispo dos Santos (2015, 2023) notamos a importância da colaboração, ou, compartilhamento, enquanto categoria elementar das vivências e experiências provindas de uma perspectiva de roça de quilombo, orgânica. Ao atentar para novas formas de enunciar o mundo, Bispo dos Santos orienta seus leitores para a importância de se compartilhar o mundo. Aqui, a metalinguagem é jogo central do autor quilombola, é o que ele chama por guerra de significações. É o ato de renomear o mundo, de dar sentido outro ao que é tido como elementar pelos colonizadores.

Enquanto as relações de utilidade, próprias do ocidente, se baseiam na ideia de troca, Nêgo Bispo prefere a palavra *compartilhamento*, por entender que no compartilhamento há frutificação, confluência, rendimento e afetos, enquanto na troca utilitária, há simetria de valor: “A troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento, temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham” (Santos, 2023, p. 36).

Nessa direção, em *Futuro Ancestral*, Krenak (2022, p. 117) traz também diversas referências à filosofia andina do *bien vivir*⁹, como um conjunto de vivências, costumes, formas de organização e modos de vida, que coabitam as cosmovisões ancestrais e originárias das Américas:

As crianças Krenak anseiam por serem antigas. Isso porque, nas humanidades em que as crianças ainda têm a liberdade e a autonomia de aspirar mundos, elas valorizam os velhos. As pessoas antigas têm a habilitação de quem passou por várias etapas da experiência de viver. São os contadores de histórias, os que ensinam as medicinas, a arte, os fundamentos de tudo que é relevante para ter uma boa vida. É o que os quéchuas chamam de *sumak kawsay* e que foi traduzida para o castelhano como *bienvivir*, ou bem viver.

⁹ Em sua entrevista em “8 reações para o depois”, Krenak (2019b, p. 44) explica o *bien vivir* como: “pensamento de uma profunda prática em outras regiões dos Andes, traduzido para o português — é onde a atividade da produção é feita para proporcionar vida de qualidade para os humanos e para o lugar onde se produz. Em português, [bem-viver] pode parecer um programa de “bem-estar”, e não tem nada a ver com isso. É viver somente pelo que a terra pode proporcionar, sem exauri-la. Seria como ir ao Igarapé, tomar banho, beber água dele até que ele possa te dar água, e mudar a aldeia quando o cheiro mostrar que é insustentável viver ali. Esses movimentos migratórios foram confundidos com nomadismo, mas sabemos que não tem nenhum povo nômade aqui. Tem maneiras de descrever essa ação de circulação no território em diferentes culturas. Entre os amigos Xavantes do Paulo [Tavares], que são caçadores-coletores, que se deslocam no cerrado, tem um período do ano que eles fazem uma atividade que se chama *zomori* — um deslocamento desenhando como se fosse uma parábola circular, cheia de desenhos por um território que já está na cabeça. Quando você sai para fazer esse caminho, você sabe o desenho que será feito, e ao longo de dez, vinte, trinta, cem anos. Esses desenhos configuram um roteiro. Pode ser percorrido em diferentes épocas, encontrando a mesma prosperidade, a mesma fartura, ou mais do que a última vez que você passou lá. Você não exaure o caminho por onde se passa, você o enriquece. Da próxima vez, você vai passar com mais gente e vai ter mais suprimento. Isso é o mais próximo de exemplo que a gente pode dar dessa ideia que foi traduzida para o português de “bem viver”, e que toca muito nesse nosso encontro, na maneira de repensar as nossas produções e práticas, para nos encaixar num modelo que pode ser o da terra, e não imprimir na terra um modelo antropocêntrico”.

Assim como traz Nêgo Bispo para o debate, Aílton inspira-se também no escritor equatoriano Alberto Acosta, que publicou, em 2016, o livro “O Bem Viver: Uma Oportunidade Para Imaginar Outros Mundos”. Aílton traz as ideias de Acosta, expostas na obra em questão, como elemento componente das chamadas cosmovisões que anunciam futuros possíveis a partir da ancestralidade. Este diálogo é para nós mais um marco importante da intertextualidade temática e explícita presente na obra de Aílton.

Proveniente da cultura andina, o *bienvivir*, aponta uma visão ancestral que fundamenta suas ações baseada em processos primordiais de colaboratividade. Os alicerces pelos quais essas culturas indígenas operam, mostram-se opostos aos valores repetidos sistematicamente pelas políticas neoliberais, como bem aponta Acosta (2016), ao descrever o bem viver, segundo a definição do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos: “O bem viver é um conceito de comunidade onde ninguém pode ganhar se seu vizinho não ganha. A concepção capitalista é exatamente oposta: para que eu ganhe, o resto do mundo tem que perder” (s.d. *apud* Acosta, 2016, p. 76).

Dentre as diferentes formas de práticas colaborativas nos saberes andinos e amazônicos, podemos destacar dois termos: a *minka*, que é uma forma de ajuda mútua, recíproca, nos fazeres comunitários, e a *makipurana*, que, segundo Acosta (2016, p. 186) “significa conjurar as mãos para fazer um trabalho que beneficie a vários, unindo-se entre os mesmos e os iguais. [...] Serve para juntar esforços e consolidar laços comunitários”.

Assim como Antônio Bispo e Acosta, o Xamã e líder Yanomami, Davi Kopenawa, também é referenciado e reverenciado. Ao trazer Kopenawa, Aílton aponta para a cosmovisão indígena Yanomami que, em convergência com a cultura Krenak, enuncia um mundo, um planeta, uma terra, ou *pachamama*, viva, enérgica, portadora de sentidos, sentimentos e humores, onde a ideia de homem e natureza convergem na unidade da vida.

Através do recurso da intertextualidade temática e explícita, Krenak (2023, p. 71) traz Davi Kopenawa (2010) também para afirmar o discurso vigente na obra, que rivaliza ao mundo desenvolvimentista, urbanístico industrial:

Quando Davi Kopenawa narra as alianças entre os humanos e os xapiri, os espíritos da floresta, está falando da mesma coisa. Temos que reflorestar o nosso imaginário e, assim, quem sabe, a gente consiga se aproximar de uma poética de urbanidade que devolva a potência da vida, em vez de ficarmos repetindo os gregos e os romanos.

Por meio da intertextualidade temática e explícita o autor reúne vozes afirmativas que somam à sua no sentido de questionar os padrões hegemônicos e suas contradições. Ao fazê-lo, se mostra em oposição ao projeto colonial e desenvolvimentista, próprios de nosso tempo. Assim, a intertextualidade é ferramenta para construir o argumento central da obra de Krenak (2022), o conceito de *futuro ancestral*. Nesse contexto, a metalinguagem, ou regime metadiscursivo (Bauman

e Briggs, 2003) é utilizada como ferramenta de poder contracolonial, que se apropria da língua portuguesa, que antes fora do colonizador, reeditando-a e ressignificando-a sob uma perspectiva contracolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise do conceito de “Futuro Ancestral”, proposto por Aílton Krenak (2022), permitiu compreendê-lo como uma tecnologia de resistência que se constrói a partir de redes intertextuais e metalinguísticas. Ao dialogar com autores como Antônio Bispo dos Santos, Davi Kopenawa e Alberto Acosta, Krenak articula um discurso contra-hegemônico que valoriza cosmovisões afro-indígenas, desafiando a lógica monocultural do Antropoceno e do Capitaloceno. A obra, enraizada na oralidade e transcrita em diálogo com outras tradições, revela-se um exercício de metalinguagem contracolonial, ressignificando termos como “desenvolvimento” e “progresso” por meio de conceitos como “confluência”, “compartilhamento” e “envolvimento”. Essa estratégia não apenas contraria a normatividade colonial da língua portuguesa, mas também tece um projeto político-ontopistemológico dialógico afro-indígena.

Orientados pela noção de que a linguagem é uma construção, marcada por interesses e jogos de poder, nossas análises nos possibilitaram a compreensão de uma subserviência estrutural, no caso da sociedade brasileira, por termos sido submetidos à obrigatoriedade da língua portuguesa, por padrões eurocêntricos, elitistas e de branquitude, em um território que era multicultural, plurilíngue e com sua sócio-história. Portanto, as escolhas lexicais reproduzidas socialmente têm sido também uma seleção de conceitos, pois se a linguagem atravessa todas as nossas atividades nos mais diferentes campos de atuação nos quais participamos, nós mobilizamos essas noções ao enunciarmos. Então, não há neutralidade, mas opções que são culturais, ideológicas e com implicações para o coletivo. Por esta razão, nós, da linguística aplicada na educação, temos que trabalhar com a leitura crítica do mundo e na consciência crítica da linguagem.

Neste campo, a metalinguagem contracolonial converge com o argumento da desinvenção proposto por Pennycook e Makoni (2006), assim como a noção de expansão de perspectivas sugeridas por Menezes de Souza e Monte-Mor (2020). Ao contracolônizar (desinventar) o mundo colonial, Krenak e Bispo reeditam o real, sinalizando para uma ciência e discursos outros, que sugerem modos de vidas e práticas que podem servir de bússola para o mundo do capitaloceno. Entendemos, portanto, que compartilhar mundos é também atentar-se à ciência afro-indígena em nossas pesquisas, salas de aula, materiais didáticos, a fim de aprendermos, para que possamos pensar juntos, um projeto político, e educacional, de envolvimento.

Nesse sentido, o primeiro autor, professor negro de filosofia e língua inglesa da rede pública e privada do estado do Paraná, realiza pesquisa de mestrado em estudos da linguagem (PPGEL-UEL), investigando a concepção contra colonial a partir de estudo comparativo entre Aílton Krenak

e Antônio Bispo dos Santos, a fim de compartilhar a pesquisa com o grupo de estudos LILA (Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científico), relacionando-a à prática docente. Da mesma forma, o segundo autor, acadêmico indígena de duplo pertencimento das etnias Kaingang e Guarani, professor de inglês da rede pública do Paraná, também realiza pesquisa de mestrado em estudos da linguagem (PPGEL-UEL), com o intuito de contribuir para o resgate da língua Kaingang. Desta forma, entendemos que ambos os trabalhos contribuem para construção de um projeto político e educacional afro-indígena no Brasil, convergindo com o chamado de Aílton e Bispo dos Santos, quanto à contracolônização.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Elefante Editora, 2016.
- BAUMAN, Richard.; BRIGGS, Charles Leslie. **Voices of Modernity**: Language Ideologies and the Politics of Inequality. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CARNEIRO, João Paulo. Tecnologias ancestrais: redes e conexões antirracistas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 285-304, jan. 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73849>. Acesso em: 17 mar. 2025.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; FRANCESCON, P. K. **Voices from the aboriginals**: telling legends and oral stories. Curitiba: Editorial Casa, 2023. v. 1. 86p.
- DIAS, Juliana. **Tessituras multimidiáticas**: linguagens, tecnologias e sexualidades. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017. Disponível em: <http://www.ded.ufla.br/tessituras/os-fios-condutores/intertextualidadeinterdiscursividade-e-o-dialogo-entre-textosdiscursos/>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *IN*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 36-61.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. *IN*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LEITE, Marli Quadros. **Metalinguagem e discurso**: a configuração do purismo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2006.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and (Re)Constituting Languages. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005. DOI: 10.1207/s15427595cils0203_1.

Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15427595cils0203_1. Acesso em 23 abr. 2025

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MONTE MOR, Walkyria. É Proibido Proibir: ambiguidades e enfrentamentos na/pela linguagem. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 6–14, 2020. DOI: 10.5380/rvx.v15i4.76536. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76536>. Acesso em 26 abr. 2025.

MUNDURUKU, D. **Entrevista Daniel Munduruku e Fortuna**. Arena Dos Saberes. TV Cultura. 20/03/2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RpXAqJHGt2E>. Acesso em 13 abr. 2025.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/wp-content/uploads/livros/formacao-indigena.pdf>. Acesso em 26 abr. 2025.

PORFÍRIO, Isabel; OLIVEIRA, Luana Tvardovskas. Antonio Bispo dos Santos. *IN: MARQUES, Ana Cláudia Domingues et al. (org.). Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2021. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/antonio-bispo-dos-santos>. Acesso em: 29 abr. 2024.

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

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Decolonizing the mind: the politics of language in African literature**. London: J. Currey; Portsmouth: Heinemann, 1987.

TORRES, Sonia. O antropoceno e a antro-po-cena pós-humana: narrativas de catástrofe e contaminação. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 70, n. 2, p. 093–105, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/8dFjr85xDGQZ7P4ZdkRXkKB/abstract/?lang=pt>. Acesso em 26 abr. 2025.

VIEIRA, Bruna. Em bom pretuguês: Lélia Gonzalez, uma quilombola amefricana. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 34, p. 214–218, 2015. DOI: 10.23925/ls.v19i34.25768. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25768>. Acesso em: 26 abr. 2025.

OS AUTORES

Igor Diniz Pereira

Professor Negro de filosofia e língua inglesa da rede pública e privada do Estado do Paraná. Graduado em Filosofia e Letras inglês (UEL 2016 e 2025). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL - UEL). Seus interesses de pesquisa envolvem linguagem, terra, epistemologias afroindígenas, e estudos do Sul global.

João Vitor Gomes de Oliveira

Indígena de duplo pertencimento das etnias Kaingang e Guarani. Professor de Língua Inglesa, graduado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (UEL - 2025). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL - UEL). Seus interesses de

pesquisa envolvem a língua Kaingang no norte do Paraná, processos de recuperação linguística, especialmente em contextos de línguas indígenas.

Bruna Oliveira Braz

Professora de Inglês e Bióloga, graduada em Ciências Biológicas e Letras-Inglês, ambos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL - 2016 e 2025, respectivamente). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL - UEL). Seus interesses de pesquisa envolvem a pedagogia pós-método, práticas reflexivas, contracolonialidade e justiça social, especialmente no ensino de línguas.

Vera Lúcia Lopes Cristovão

Professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, líder do grupo de pesquisa “Linguagem e Educação” (UEL/CNPq). Possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Tem estágio de Pós-Doutorado (2007-2008) no LAEL da PUC-SP, em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012) e em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal (2022). Teve bolsa CAPES/FULBRIGHT como professora pesquisadora na Universidade da Califórnia e foi pesquisadora visitante na Universidade de Carleton, Ottawa, Canada. É vice-presidente da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita em Educação Superior e Contextos Profissionais (ALES), membro do Grupo de Trabalho Gêneros Textuais/Discursivos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e coordenadora geral da rede Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA), no Paraná.

Gender stereotypes and critical language education

Estereótipos de gênero e educação linguística crítica

Estereotipos de género y educación lingüística crítica

RESUMO

Este artigo analisa uma proposta de educação linguística crítica, examinando a relação entre estereótipos de gênero no contexto dos Sul(s) Globais e sua articulação com (de)colonialidades em planos de aula elaborados por participantes de um curso de formação de professores de inglês no nordeste do Brasil, voltado ao uso de realidade aumentada. A proposta integrou o ensino do *Simple Present* a discussões sobre desigualdade de gênero, conectando o tópico gramatical convencionalmente abordado nos livros didáticos às práticas sociais cotidianas dos estudantes. Sob a perspectiva da educação linguística crítica, é essencial repensar os papéis das línguas em diferentes contextos, reavaliando repertórios epistemológicos e práticas pedagógicas que estimulem a transdisciplinaridade e a produção de conhecimento crítico. Os resultados demonstram como a integração de questões sociais ao ensino de línguas incentiva reflexões e fortalece o engajamento dos estudantes, contribuindo para a consolidação de uma educação linguística crítica.

Palavras-chave: Estereótipos de gênero; Educação linguística crítica; Sul Global; Ensino de inglês; Realidade aumentada.



Recebido em: 30 de março de 2025
Aceito em: 23 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58046

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Anthony Sátiro de Araújo

anthony.satiro@academico.ufs.br
orcid.org/0009-0007-7485-5625

Federal University of Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brazil

Inês Cortes da Silva

inescortesdasilva@academico.ufs.br
orcid.org/0000-0003-2986-9415

Federal University of Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brazil

Rafaela Virginia Correia da Silva Costa

rafa.virginiacosta@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0757-6021

Federal University of Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brazil

Paulo Boa Sorte

pauloboasorte@academico.ufs.br
orcid.org/0000-0002-0785-6988

Federal University of Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brazil

ARTIGO

ABSTRACT

This article analyzes a critical language education proposal by examining the relationship between gender stereotypes in the context of the Global South(s) and their articulation with (de)colonialities in lesson plans developed by participants of an English teacher training course in Northeast Brazil, focused on the use of augmented reality. The proposal integrated the teaching of the Simple Present tense with discussions on gender inequality, connecting the grammatical topic conventionally addressed in textbooks to students' everyday social practices. From the perspective of critical language education, it is essential to rethink the roles of languages in different contexts, reassessing epistemological repertoires and pedagogical practices that promote transdisciplinarity and the production of critical knowledge. The results demonstrate how the integration of social issues into language teaching fosters critical reflection and strengthens student engagement, contributing to the consolidation of a critical language education.

Keywords: Gender stereotypes; Critical language education; Global South; English language teaching; Augmented reality.

RESUMEN

Este artículo analiza una propuesta de educación lingüística crítica, examinando la relación entre estereotipos de género en el contexto de los Sur(es) Global(es) y su articulación con (de)colonialidades en planes de clase elaborados por participantes de un curso de formación de profesores de inglés en el noreste de Brasil, orientado al uso de realidad aumentada. La propuesta integró la enseñanza del *Simple Present* con discusiones sobre desigualdad de género, conectando el tema gramatical convencionalmente abordado en los libros de texto con las prácticas sociales cotidianas de los estudiantes. Desde la perspectiva de la educación lingüística crítica, es esencial repensar los roles de las lenguas en diferentes contextos, reevaluando repertorios epistemológicos y prácticas pedagógicas que fomenten la transdisciplinaria y la producción de conocimiento crítico. Los resultados demuestran cómo la integración de cuestiones sociales en la enseñanza de lenguas incentiva reflexiones y fortalece el compromiso de los estudiantes, contribuyendo a la consolidación de una educación lingüística crítica.

Palabras clave: Estereotipos de género; Educación lingüística crítica; Sur Global; Enseñanza de inglés; Realidad aumentada.

Como citar:

ARAÚJO, Anthony Sátiro de; SILVA, Inês Cortes da; SILVA COSTA, Rafaela Virginia Correia da; BOA SORTE, Paulo. Gender stereotypes and critical language education. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 291-310, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUCTION

The relationship between language and power structures is a central concern in critical language education (Pennycook, 2001), especially in the Global South(s), where colonial legacies continue to shape social and educational practices (Quijano, 2005). In this context, gender stereotypes represent a fundamental issue, as they are deeply embedded in discursive structures that sustain social inequalities. Integrating discussions on gender issues into language teaching enables educators to promote critical awareness and encourage students to engage thoughtfully with the social world (Sunderland, 2000; Norton & Pavlenko, 2004).

Consequently, educators can also challenge the construction and perpetuation of gender stereotypes through language and foster more inclusive, equitable, and critically engaged learning environments. This study explores the dynamics of gender issues in education, emphasizing the need for critical approaches to challenge and deconstruct hegemonic discourses (Freire, 1970; Canagarajah, 1999). It also investigates how English language teachers incorporated discussions on gender stereotypes into their pedagogical practices, underscoring the importance of teacher training¹ programs in reshaping how in-service educators perceive and address social issues in the classroom. To illustrate this, the article analyzes two lesson plans developed during a teacher training course, in Brazil, on Augmented Reality (AR) in English language teaching.

The theoretical framework underpinning this study is grounded in the principles of critical language education (Pennycook, 2001), which advocates for pedagogical practices that empower learners to question and resist dominant discourses (Janks, 2009; Mignolo, 2011) while also linking language learning to social justice issues (Freire, 1970). The conceptual basis also encompasses the notions of decoloniality (Quijano, 2005; Mignolo, 2011), postmethod condition (Kumaravadivelu, 2006), and gender stereotypes (Butler, 2020; Norton & Pavlenko, 2004; Louro, 2014).

Methodologically, the study is grounded in Freeman's (1998) Teacher Research. As the name implies, this methodology positions teachers as active agents in their practices and enables a reflection on how pedagogical choices can influence student engagement and critical thinking.

Regarding the organization of the text, this article is structured into six sections. Following this introduction, the subsequent two sections examine the theoretical underpinnings of the present study. The fourth section details the methodological approach adopted for this investigation. The fifth section presents the empirical findings derived from the study. Finally, the concluding section synthesizes the primary contributions, considers their implications for teacher education, and proposes potential directions for subsequent research endeavors.

¹ The word *training* in this article does not carry a behaviorist connotation. Rather, it refers to ongoing teacher professional development. The term was chosen because, in English, it is more commonly used to refer to education or development programs for teachers.

1. CRITICAL LINGUISTIC EDUCATION AND (DE)COLONIALITIES

The pedagogical practices that inspired this research align with the field of Critical Language Education, hereinafter referred to as CLE. It is essential to state explicitly that this approach is neither a technique nor a fixed language teaching method. CLE is both a political and pedagogical approach that recognizes the intrinsic relationship between language, power, and social structures (Rocha, 2019). Inspired by Freirean pedagogy (Freire, 1970), it seeks to examine how education either reinforces or challenges existing social structures. One of its main objectives is to develop learners' critical awareness of language dynamics in contexts of inequality.

CLE aims to promote social justice by democratizing education and fostering inclusive learning spaces (Rocha, 2019), while expanding access to diverse knowledge (Silva Júnior & Matos, 2019). It critically examines technology and language to uncover liberating possibilities and challenge dominant ideologies. The lesson plans analyzed use AI technology within this perspective. Additionally, CLE supports adaptable classroom environments that utilize students' varied linguistic resources (Canagarajah, 1999).

Drawing from Critical Applied Linguistics, CLE addresses critical issues like access, power, and resistance (Pennycook, 2001), rejecting the view of language as neutral and acknowledging its social and ideological complexity (Canagarajah, 1999). It opposes linguistic colonialism, which has devalued knowledge from colonized peoples (Silva Júnior & Matos, 2019), and aligns with the postmethod condition (Kumaravadivelu, 2006), advocating for flexible, context-driven teaching. CLE emphasizes learner autonomy, critiques imposed norms, and engages with social issues, offering adaptable pedagogical principles for diverse educational contexts. In addition, CLE advocates for the integration of critical and posthumanist perspectives, which aim to elevate marginalized voices and epistemologies, particularly from the Global South (Landim & Oliveira, 2023).

The dominance of a Eurocentric worldview distorted Latin American identity, forcing local populations to adopt a European self-concept, as Quijano (2005, p. 129, our translation) notes, "the Eurocentric perspective of knowledge operates as a mirror that distorts what it reflects." In this context, understanding the notion of coloniality, a persistent power structure that shapes labor, knowledge, and social interactions along racial and gendered lines, becomes crucial.

Conversely, decoloniality aims to dismantle these hierarchical systems of race, gender, heteropatriarchy, and class, which continue to influence knowledge and social relations, often in alignment with global capitalism and Western modernity (Mignolo, 2011). In addition, it offers a transformative theoretical perspective that challenges the persistence of colonial power structures beyond territorial domination, particularly in language education. Decoloniality opposes conventional pedagogical practices that uphold colonial hierarchies and the dominance of languages like Global North English (Silva Júnior & Matos, 2019). Decolonial language education views language as a dynamic practice shaped by power relations, exemplified by English as a *Lingua Franca*, which

emphasizes intelligibility and context (Pennycook, 2001). This approach encourages educators to critically examine colonial ideologies, resist traditional methods, reflect on their biases, prioritize learners' identities, and foster critical citizenship.

2. GENDER STEREOTYPES AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Given that CLE promotes the struggle against social inequality, analyzing how gender issues are approached in language teaching becomes particularly relevant. This involves dismantling reductive gender narratives, interrogating the social construction of gender roles, and resisting the erasure of marginalized identities by valuing the experiences of those who exist outside dominant gender norms.

In educational contexts of the Global South(s), which can be understood through the concept of periphery as an opposition to the idea of center within linguistic imperialism (Canagarajah, 1999), textbooks often serve as the primary, or only, curricular resource, shaped by dominant cultural narratives. These materials can evoke varied student responses, with some feeling alienated by content that doesn't reflect their realities, while others are attracted to idealized depictions of affluence and social mobility. This highlights the complex relationship between curriculum design and student engagement in unequal educational settings.

In Brazil, policies like the National Textbook Program (PNLD) establish rigorous criteria to ensure educational materials promote gender diversity and combat discrimination. Textbooks used in public schools undergo strict evaluations to align with social justice principles, leading to well-structured materials that aim for fair representation of women. However, despite this thorough review, gender stereotypes may persist.

To explore gender stereotypes in English language teaching, an analysis of a task from a textbook used in the final years of elementary education will be conducted. Initially, it is important to contextualize gender. According to Louro (2007), the coexistence of laws, norms, and principles that discriminate based on gender identities or desires outside the "normal" is unacceptable. Discrimination creates a foundation for various social stereotypes, including gender-related ones. Therefore, it is essential to recognize the broader context of inequality and discrimination that sustains these stereotypes before examining them in educational materials.

This study adopts a post-structuralist perspective, viewing gender as a complex system of social relations and discursive practices shaped by local contexts (Butler, 2020; Norton & Pavlenko, 2004; Louro, 2014). It emphasizes sociohistorical, transcultural, and translinguistic differences in gender construction (Norton & Pavlenko, 2004). Unlike biological perspectives, post-structuralism sees the body as a sociocultural and linguistic construct, shaped by power dynamics (Meyer, 2013). Gender is not immutable or naturalized but is continuously developed and reiterated through discursive practices (Oliveira & Pereira, 2017).

For Meyer (2013, p. 20, our translation), the concept of gender signals “a departure from analyses based on a reduced idea of male and female roles/functions towards a much broader approach.” In this context, it is important to recognize that roles generally attributed to women are those related to household care and motherhood, whereas men’s roles are commonly associated with authority, failing to reflect the complexity of human identities. Thus, by expanding our understanding of gender, we create space for a society that values diversity and individuality, moving beyond the constraints imposed by these limiting social constructs, known as gender stereotypes.

According to Oliveira and Pereira (2017), gender stereotypes are socio-cultural constructs shaped by discursive practices and reinforced by institutions. They influence perceptions of gender behavior and are perpetuated through media, education, and relationships, contributing to ongoing inequality and prejudice. Recognizing gender as a fluid social construct, rather than a static condition, means stereotypes can be questioned and changed. Discursive practices that challenge these norms can dismantle stereotypes, fostering a more inclusive and diverse understanding of gender identities, which is crucial for eliminating societal barriers.

Historically, language has functioned to perpetuate depreciative and stereotypical representations of women, encompassing both offensive terminology that associates women with weakness and the systemic silencing of female voices. Addressing these stereotypes in educational settings makes it imperative to interrogate the prevailing models of language, which often reinforce traditional gender norms. As Pennycook (2001) asserts:

language systems themselves encode basic gender inequalities. Clearly, language is an important site of the reproduction of gender inequality, but to understand how gender and sexuality may relate to a range of issues in applied linguistics, we need to consider carefully what models of language, power, and identity we are using. (Pennycook, 2001, p.151)

Educational materials, as tools of cultural mediation, offer opportunities for individuals to critically engage with issues such as gender equality and social inclusion (Fernandez, Goncalves & Flandoli, 2023). The textbook has the potential to foster critical thinking, which, in turn, shapes societal perspectives and structures.

Reflecting on the manifestations and consequences of gender stereotypes in language teaching, a critical analysis of some tasks from an English language textbook used in the final years of Brazilian elementary education will be conducted. The textbook selected for this study was *Alive!* (Paiva & Braga, 2018), 6th grade edition, from PNLD 2020–2023. This textbook was chosen because it presents two contrasting approaches to gender stereotypes: deconstruction and reinforcement.

This analysis examines how English language textbooks (re)produce gender stereotypes through their narratives and visual content, shaping students’ perceptions and identity formation. It also reflects on the role of these materials in reinforcing normative gender roles and highlights strategies that can be used to promote gender equity in pedagogical practices. In the opening

chapter of the textbook, Figure 1 illustrates four well-known women participating in different sports activities. Three of these women are Brazilian, and two of them are depicted engaging in sports historically dominated by male athletes.

Figure 1 - Positive female representations in the textbook



Source: our compilation from the textbook: *6 Alive!* (Paiva & Braga, 2018, p. 12)

The representations emphasize their significant roles in society. These illustrations have the potential to inspire students, especially non-white young women, while also presenting male students with empowering depictions of women that challenge gender stereotypes, foster respect, and cultivate empathy in boys, all while dismantling rigid gender norms and mitigating toxic masculinity.

The second picture (Figure 2) is a compilation of three tasks that intend to teach the Simple Present tense while addressing the demanding nature of a mother's schedule and her daily time management. The fact that the grammar topic is the Simple Present, the same grammar topic in the lesson plans that are analyzed in this study, is not a coincidence. It is a very recurrent topic in English language textbooks, since it refers to people's habits and routines. However, deeper reflections on these routines as social practices and their social implications are rarely seen.

Figure 2 – Representation of a mother's routine

2. Read the cartoon and replace the capital letters to complete the sentence below in your notebook.

A day has **A** hours, but mothers need **B** hours because they **C** a lot of activities.

3. Does your mother (or stepmother/father/grandmother/grandfather/aunt/uncle) need a day with 36 hours? Answer in your notebook. Yes, she/he does. No, she/he doesn't.

4. The picture below represents a mother's routine. In your opinion, is this a good routine? Why (not)? Write it down in your notebook.

Source: our compilation from the textbook: *6 Alive!* (Paiva & Braga, 2018, p. 94)

In task 2, students are required to read a cartoon that illustrates a mother and her two children in a store setting, where a saleswoman markets “the perfect watch for mothers,” a fictional device with a 36-hour day. Based on the information in the cartoon, students need to complete a sentence by stating the number of hours in a day and the total hours a mother needs to fulfill her chores. The use of humor in this scenario serves as a critical commentary on the excessive workload often assigned to women.

In Task 3, students are asked whether their male and female relatives need a 36-hour day. The standard structure for answering questions in the third person in the Simple Present tense is then introduced, including the use of the personal pronouns “he” and “she” to distinguish gender. Depending on how students respond, it may be possible to compare the results regarding their relatives' lifestyles, although the task does not suggest further discussion based on students' written responses. A point to consider is whether instructions for facilitating a discussion on this topic are included in the teacher’s manual version of the book.

Figure 2 also presents Task 4, which reinforces gender stereotypes by depicting a pie chart of a mother’s routine, portraying her as effortlessly balancing work, household chores, and family responsibilities, all while smiling and showing no visible signs of exhaustion. The section of the pie chart relegated to her personal needs is the smallest. Following up on Task 4, students are prompted to evaluate the mother's routine, writing supporting arguments in their notebooks. While this activity promotes individual reflection, facilitating a class discussion of their evaluations would offer a richer understanding of diverse perspectives.

Task 5, shown in Figure 3, again focuses on the routines of students' relatives, this time emphasizing the lifestyles of mothers, stepmothers, or grandmothers. The task aims to teach students about vocabulary related to frequency adverbs, prompting them to describe the activities of their female relatives and their recurrence.

Figure 3- Representation of female figure stereotypes

5. What is your mother's (or stepmother's/grandmother's) routine? In your notebook, describe her activities and indicate their frequency. You can use words and time expressions from the box.

My mother (stepmother/grandmother) listens to music on the weekends.

1 every day	6 on Fridays	10 on the weekends
2 on Mondays	7 on Saturdays	11 once a week
3 on Tuesdays	8 on Sundays	12 twice a week
4 on Wednesdays	9 from Monday to Friday	13 three times a week
5 on Thursdays	14 never	



- a. wakes up early
- b. cooks dinner
- c. gets up late
- d. does the dishes
- e. wakes me up
- f. does the laundry
- g. makes the bed
- h. studies
- i. makes breakfast
- j. reads a book or a magazine
- k. takes me to school
- l. takes our dog for a walk
- m. works
- n. listens to music
- o. helps me with my homework
- p. goes to bed early
- q. has lunch at work
- r. goes to bed late
- s. cleans the house

Source: our compilation from the textbook: *6 Alive!* (Paiva & Braga, 2018, p. 95)

As illustrated above, the task provides two lists — one of frequency words and another list of daily responsibilities — along with four pictures of women of varying ethnicity and age, meant to represent students' female relatives. Students are asked to write sentences reflecting the routines

of these women. While the model sentence, “My mother (stepmother/grandmother) listens to music on the weekends,” illustrates a leisure activity, most activities on the list are traditional chores assigned to women, such as waking up early, preparing dinner, washing dishes, and waking the children, thus reinforcing gender stereotypes. Among the four images in the task, only the one depicting a Black scientist represents a role not directly associated with caregiving or mothering.

The textbook makes a notable attempt to address gender issues through grammar and vocabulary instruction. A task in which students assess the mother's routine exemplifies how such topics can be explored to challenge inequalities and injustice. Considering the influence of textbooks on students, these materials should play a role in deconstructing inequalities, fostering respect for differences, and nurturing the development of critical, reflective citizens who are free from prejudice and respectful of others and their cultures. In this sense, it is necessary to monitor for stereotypes and prejudices related to gender, language, race, and sexual orientation to prevent their unintended inclusion in textbooks and to ensure that these materials genuinely respect individual identity differences (Araújo & Ferreira, 2018)

The language textbook tasks analyzed reveal a clear imbalance in the distribution of chores, with men assigned fewer responsibilities. Chores are predominantly assigned to women, reinforcing a gender stereotype that confines women to caregiving roles while excluding men from such duties. This male favoritism, at the expense of female exhaustion, contributes to the continuous (re)production and naturalization of gender stereotypes in educational materials (Oliveira & Pereira, 2017). This dynamic not only intensifies the burden on women's daily routines but also upholds patriarchal values that persist in contemporary society. As a result, the textbook reinforces gender inequality, leading students to internalize its implicit messages and visual representations, particularly because they often view it as a reliable source of information.

In this context, teachers must reflect on what textbook activities propose beyond the formal curriculum, considering the underlying messages and values they convey. A critical approach enables teachers to foster students' reflective reading of social realities, promoting awareness of gender inequalities and engagement with social transformation.

3. METHODOLOGICAL PROCEDURES

This study adopts a qualitative research design, grounded in the principles of Teacher Research (Freeman, 1998). This methodology “is about uniting the two sides of teaching — the doing and the wondering — into one form of practice” (Freeman, 1998, p. 3). It involves systematic inquiry into teaching and learning processes, emphasizing reflective practice and pedagogical decision-making. Therefore, this approach is particularly relevant in the context of CLE, as it enables educators to critically analyze their teaching methodologies while addressing broader social issues.

In addition to being qualitative, this research is also bibliographic, as it is grounded in a robust theoretical framework comprising books, academic articles, and prior studies on CLE, gender studies, and AR in language teaching. Freeman (1998, p. 4) underscores that “research is never neutral; it is not simply a matter of investigating the world and finding what is ‘true’ about it. Rather, it always involves elements of valuing, of assuming certain things and discounting others”. The integration of theoretical reflection and empirical investigation enhances critical engagement in English language teaching and generates practical contributions to pedagogical practice.

3.1 Contextualization of research: teacher training course and AR project

This study is situated within the broader scope of the research project “Augmented Reality in English Language Teaching in Public Schools: Research Action and International Cooperation²,” a collaborative effort between the Federal University of Sergipe (UFS), the Department of Education and Culture of Sergipe (SEDUC-SE) in Brazil, and the University of Miami in the United States. Funded by FAPITEC-SEDUC (Call 02/2020)³, the project aimed to challenge the traditional model of vertical knowledge transmission, where universities are seen as the sole knowledge producers, and teachers as passive recipients. It adopted a dialogic approach, emphasizing co-constructed knowledge through interaction between various educational agents (Freire, 1970; Celani, 2006). This deconstruction of hierarchical knowledge aligns with CLE principles, as it resists linguistic imperialism (Canagarajah, 1999) and supports postmethod pedagogy (Kumaravadivelu, 2006).

The project was structured in three phases: (i) a training of trainers⁴ course, (ii) a teacher training course, and (iii) an analysis of the training courses and an investigation of the implementation of AR in English classes in public schools. The teacher training course, conducted remotely due to the COVID-19 pandemic, consisted of eight weekly meetings between September and November 2021. The meetings explored various aspects of AR in English language teaching, covering theoretical discussions, practical demonstrations, and collaborative lesson planning. This research emerges from the second phase of the aforementioned study. It is centered on the analysis of two lesson plans created by English language teachers from Sergipe's public schools. These plans integrate gender stereotype discussions with teaching the Simple Present, using AR technologies.

To ensure ethical research practices, pseudonyms were assigned to the teachers using the same pseudonym pattern developed in the work of Araújo and Boa Sorte (2024), which also discussed results from this same teacher training course from a different analytical perspective. The two participants who designed the lesson plans discussed in this study are referred to as Teacher

² The project was approved by the UFS Institutional Review Board (IRB). Protocol number: 4.387.436.

³ Available in: <https://fapitec.se.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Edital-Nº-02-2020-SEDUC.pdf>. Access in: 20 mar. 2025.

⁴ A master's dissertation by Oliveira (2024) addresses the training of trainers.

Daphne and Teacher Cinderella⁵. As Celani (2005) emphasizes, anonymity is a crucial aspect of ethical research, allowing participants to share their insights freely while minimizing potential risks.

3.2 Data production and analysis procedures

The primary data for this study were produced through video recordings of the teacher training course final meeting. These recordings capture both the lesson plans developed by the teachers and their oral presentations, in which they explain their pedagogical choices. It is worth noting that both the recordings and the lesson plans are in Portuguese, the mother tongue of the project's teachers, trainers, and researchers. The recordings were subsequently transcribed and translated into English, ensuring a detailed account of both the written instructional materials and the teachers' reflections. This transcription process enables a more comprehensive analysis of how gender stereotypes are addressed within the proposed instructional activities and how the integration of AR facilitates discussions on gender issues.

The analytical process follows Freeman's (1998) framework, which consists of four key stages: naming, grouping, finding relationships, and displaying. These stages enable a structured interpretation of the lesson plans and teachers' reflections, facilitating the identification of patterns in the integration of gender issues into English language teaching.

The first stage is called naming, and involves breaking down the lesson plans into discrete components, assigning labels to elements relevant to the research focus. Freeman (1998, p. 99) explains that "naming involves labeling the data in some way. These names are called 'codes'". In this study, these codes derive from both lesson plans and teachers' presentations.

The second phase, known as grouping, entails clustering the coded elements into broader thematic categories. As Freeman (1998, p. 100) explains, "grouping the names you are giving to or finding in the data begins to create a structure around the data, like the scaffolding on a building as it is being constructed." This phase enables the identification of overarching themes that shape how the lesson plans engage with gender issues within the framework of CLE.

The third stage, titled as finding relationships, examines how the identified categories interact, revealing underlying patterns in the pedagogical choices made by the teachers. Freeman (1998, p. 100) highlights that "finding relationships among groups or categories is like putting cross-braces on the scaffolding, which strengthen it so it will be less likely to twist or shake". This process provides insights into how the teaching of the Simple Present is interwoven with discussions on gender stereotypes.

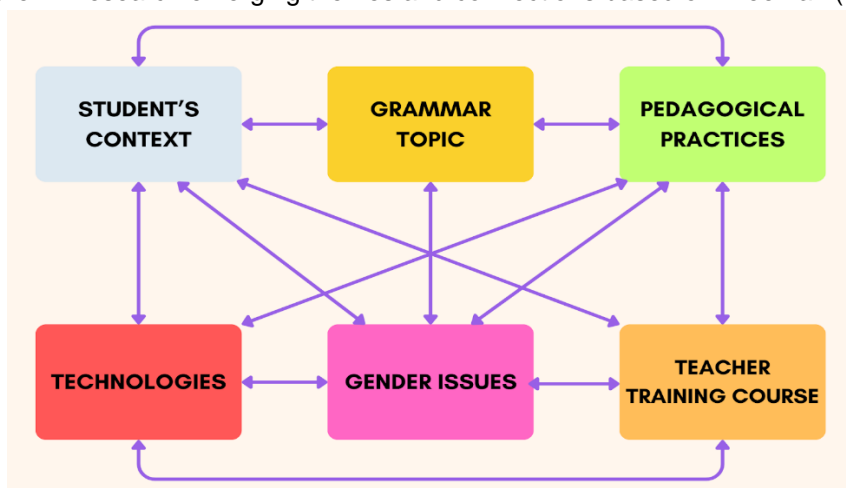
⁵ In this article, we refer to English language teachers using "Teacher" followed by their pseudonyms, reflecting a cultural aspect of Brazil. Unlike in most Anglophone countries, it is customary in Brazil to address educators by their first names rather than by their surnames.

Finally, the displaying stage involves mapping the identified patterns into a coherent framework to visualize the connections between linguistic and social dimensions in the lesson plans. According to Freeman (1998, p. 100), "These displays make the interpretation concrete and visible; they allow you to see how the parts connect into a whole". This step facilitates a clearer articulation of how the teachers' materials promote a critical approach to language education.

This methodological approach aligns with previous research on the role of AR in language teaching, particularly in the Global South(s), where technological innovations must be critically examined concerning local educational needs and social contexts (Araújo & Boa Sorte, 2024). Through Teacher Research, this study contributes to a growing body of literature advocating for more reflective, contextually relevant, and engaged approaches to English language teaching.

The figure below illustrates the themes that emerged from the analysis process and their intrinsic connections.

Figure 4: Research emerging themes and connections based on Freeman (1998)



Source: Designed by the authors

The methodological framework outlined above provides the foundation for the subsequent analysis of the lesson plans and teachers' oral presentations. In the next section, the study's findings are presented and discussed, considering the theoretical perspectives previously presented.

4. RESULTS AND DISCUSSION

The integration of gender discussions in English language teaching requires both linguistic and critical engagement, as it enables students to question social norms while developing their language skills. The analysis of the two lesson plans reveals similarities and differences in the way the teachers approached this theme. Both Daphne and Cinderella designed lessons that connected grammar instruction, particularly the Simple Present tense, with discussions on gender roles. These

lessons were intended for the first stage of Youth and Adult Education in High School (EJAEM⁶). Moreover, both used technology — AR and virtual experiences — to foster student engagement. Despite these similarities, their pedagogical choices diverged significantly in terms of teaching strategies, the extent of student involvement in critical reflection, and the type of AR resources used. Therefore, the following subsections examine each lesson plan separately before drawing broader theoretical implications regarding grammar teaching, social language practices, and CLE in English language teaching contexts in the Global South(s).

4.1 Analysis of teacher Daphne's lesson plan

Teacher Daphne's lesson plan focuses on the integration of the Simple Present tense and adverbs of frequency with discussions on household chores and gender roles. The lesson begins with the presentation of slides that introduce routine activities, followed by a short text that exemplifies daily habits. Subsequently, students are introduced to the Alboom software, which provides digital cards illustrating different household tasks. The lesson culminates in an exercise requiring students to complete sentences with adverbs of frequency, fostering a discussion on how responsibilities within the household are distributed based on gender norms.

Additionally, Daphne applies contextualized teaching aligned with a decolonial approach by centering her activities on students' daily routines, reflecting Pennycook's (2010) view that language education should be rooted in local practices to foster critical engagement. Learning is intrinsically linked to context, environmental conditions, and students' identities (Pennycook, 2001). Teacher Daphne's pedagogical choices demonstrate her awareness of these factors. As Canagarajah (1999) mentions:

[...] it would be wrong to assume that learning is always autonomous, and never hindered or contaminated by contextual forces. Sociocultural conditions always influence our cognitive activity, mediating how we perceive and interpret the world around us. (Canagarajah, 1999, p. 12).

Following Canagarajah's (1999) perspective, the teacher presents her lesson plan proposal and provides critical reflections on the students' socio-educational contexts. She inquires: "Who divides the tasks? And why is the responsibility of performing all activities assigned to women?" (Teacher Daphne, teacher training course, eighth meeting, 2021, 04:00-04:05).

These questions emerge from the observation of gender roles, which are imposed from childhood, perpetuating situations of social injustice. Daphne highlights that in many families, domestic tasks are predetermined, with women primarily responsible for them. The term "domestic chore" reflects a labor division based on race and gender, originating during the colonial period and

⁶ In Brazil, EJAEM is an acronym for Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. It is a modality of education aimed at people who did not complete Basic Education at the appropriate age.

solidified in 19th-century Brazil, which oppressed black women (Gonzales, 2020). This historical subjugation continues through the racist association of black women with roles like cleaning, childcare, and cooking. The term word "domestic" reinforces the idea of docility, rooted in the physical and psychological submission imposed on women since colonial times.

Although the plan encourages reflection, it is unclear how critically students will analyze gender roles, as it does not explicitly guide them to question the systemic nature of gender inequalities. Freire (1970) warns that without structured critical dialogue, discussions may remain superficial, ultimately reinforcing dominant ideologies instead of challenging them.

Integrating AR through the Alboom software offers a rich multimodal approach (Kress, 2010), significantly enhancing student engagement and interaction with the topic. By enabling the visualization of household tasks in an interactive format, AR helps students more effectively connect language structures to their lived experiences. Nonetheless, this technological resource's effectiveness in promoting critical awareness depends on how the discussion is guided. As Janks (2009) argues, critical literacy involves not just engagement with texts but also an interrogation of the ideologies embedded within them.

Daphne uses an eclectic approach to teach adverbs of frequency with the Simple Present, combining grammar with reflection on gender roles, in line with the postmethod condition (Kumaravadivelu, 2006). While the lesson encourages awareness, it lacks deeper engagement with gender relations. Sunderland (2000) highlights the need to address gender explicitly, and Daphne's plan, though promising, needs more support to challenge stereotypes and promote a decolonial perspective (Quijano, 2005; Mignolo, 2011).

4.2 Analysis of teacher Cinderella's lesson plan

Cinderella's lesson plan takes a more immersive and experiential approach to gender discussions. Also designed for an EJAEM class, the lesson is structured around the question "Who is at home?" and seeks to engage students in a critical examination of gendered labor divisions. The lesson begins with a review of the Simple Present tense, using examples from students' daily lives. Subsequently, students watch video clips, including scenes from *The Incredibles* and social media videos featuring stay-at-home dads. The objective is to expose students to different representations of household roles and challenge traditional notions of gendered responsibilities. Figure 5 illustrates part of Cinderella's lesson plan:

The core element of this lesson is an interactive activity using virtual reality (VR) headsets and AR resources. Students are divided into two groups, with one group immersed in a simulated household environment where they must complete household tasks, while the other observes and describes these actions in English. In the second phase of the activity, gender roles are reversed: initially, only female students are asked to perform household tasks while male students engage in

leisure activities. This role-reversal exercise is intended to provoke reflection on societal expectations and generate discussion on the unequal distribution of labor within households.

During the presentation of the lesson plan, Cinderella emphasizes her commitment to designing a lesson rooted in students' realities, stating: "In this lesson, specifically, I wanted to start very much from the reality of the students, a reality that I have known well for some time" (Teacher Cinderella, teacher training course, eighth meeting, 2021, 56:49-56:55). She further explains that her students come from a rural area and have limited exposure to alternative perspectives on social roles: "They have very little perspective on what life can be like, whether in terms of obligations, professions, leisure, everything. Therefore, I always seek to broaden this horizon for them" (Teacher Cinderella, teacher training course, eighth meeting, 2021, 59:47-59:59). By acknowledging the students' sociocultural background, the lesson not only contextualizes gender discussions but also introduces perspectives that challenge patriarchal norms deeply embedded in their daily lives.

Another pivotal element of the lesson is the inversion of traditional gender roles, which the teacher frames as a way to problematize societal expectations: "The man taking on all household tasks and the woman going out to work" (Teacher Cinderella, teacher training course, eighth meeting, 2021, 1:00:37-1:00:40). Through this approach, she creates a scenario in which students experience an alternative social structure, potentially leading them to reconsider their own assumptions about gendered labor. This pedagogical strategy echoes Janks' (2009) argument that critical literacy must transcend textual analysis to include personal and emotional responses. Cinderella's use of VR aims to foster not only intellectual reflection but also an affective engagement that could strengthen students' understanding of social inequalities.

The emotional response elicited by the planned activities is also a key aspect of the lesson's critical potential. Cinderella acknowledges this in her reflections: "I hope this experience will create the sensation of capturing the student by their feelings," adding that she expects "a very strong indignation" (Teacher Cinderella, teacher training course, eighth meeting, 2021, 1:04:43-1:04:53). The teacher's strategy suggests that by placing students in an embodied experience, they might develop a more profound awareness of the injustices associated with gendered labor divisions.

Students conclude the lesson with a written reflection that encourages critical analysis of their lived experiences and the equity of household labor division, promoting deeper engagement and structured expression. However, Cinderella recognizes that the impact of these reflections depends on how the discussion is facilitated: "Then I will ask them if this feeling of indignation would change if, instead of the partner who is there taking care of their own interests, they went out to work" (Teacher Cinderella, teacher training course, eighth meeting, 2021, 1:04:55-1:05:09). This question prompts students to consider broader social structures beyond their immediate emotional reactions, reinforcing Freire's (1970) call for an education that fosters critical consciousness rather than passive absorption of information.

Integrating VR, AR, and interactive discussions, Cinderella's lesson plan strongly aligns with decolonial pedagogical principles. It positions students as social agents capable of questioning and reshaping their realities. Silva Júnior & Matos (2019) and Rocha (2019) highlight the importance of recognizing students' agency in CLE, especially in the Global South(s), where historical and structural inequalities shape educational experiences. Furthermore, Cinderella's lesson plan exemplifies a socially responsive approach to English language teaching, encouraging students to interrogate dominant ideologies while developing their linguistic competencies.

4.3 Theorizing Practices: English language teaching and CLE in the Global South(s)

The research findings reveal that both lesson plans successfully integrate grammar teaching with social issues, but the depth of student engagement depends on the pedagogical strategies used. Teacher Daphne's plan promotes linguistic exploration but relies on traditional discussion methods, which may limit critical engagement. In contrast, Teacher Cinderella's plan utilizes immersive technologies for a more emotional and embodied learning experience, aligning better with critical pedagogy. These differences emphasize the importance of pedagogical choices in fostering critical student engagement.

In a context that demands attention to students' age differences as well as their social and cultural diversity (Souza Filho, Cassol & Amorim, 2021), the teachers' chosen topic fosters reflection on their routines, encouraging them to question the meanings of their activities and the social roles traditionally accepted without critique. The generational diversity of EJAEM classrooms, encompassing both women historically excluded from education and young adults facing new structural barriers, calls for pedagogical approaches that promote dialogue, mediate differences, and encourage critical reflection on gender and social issues.

The need to understand how local teaching practices interact with broader ideological structures is crucial in CLE. According to Canagarajah (1999, p. 122), "In the midst of the conflicting influences from the center and the periphery, local teachers have to adopt creative and critical instructional practices in order to develop pedagogies suitable for their communities." The voluntary participation of teachers in training courses focused on integrating AR into pedagogy marks a shift from traditional methods toward embracing contemporary educational resources. Effectively using AR, a technology capable of transforming educational experiences (Peddie, 2017; Liu et al., 2017; Redondo et al., 2020), requires adapting to changing classroom realities and resisting dominant English language teaching discourses. This process also involves recognizing the historical influence of colonial power structures on knowledge production in the Global South. As hooks (1994, p. 22) states, "Professors who embrace the challenge of self-actualization will be better able to create pedagogical practices that engage students, providing them with ways of knowing that enhance their capacity to live fully and deeply."

This adaptability is evident in the teachers' flexible pedagogical planning, particularly in Daphne's approach, which integrates AR as a teaching resource while also presenting viable alternatives in case of technological limitations. Aware of the school's infrastructure — a small institution in an small town without a computer lab — she ensures that the lesson prioritizes critical discussion rather than technological dependence. Monte Mór (2019) and Rocha (2019) emphasize the need for a translanguaging perspective in CLE, one that allows students to navigate multiple linguistic and ideological spaces. The two lesson plans exemplify how educators in the Global South(s) can incorporate social issues into language teaching while adapting pedagogical strategies to their specific classroom realities.

When used with clear and theoretically grounded objectives, AR helps students visualize real-life scenarios, fostering active linguistic knowledge construction (Araújo & Boa Sorte, 2024). In both lesson plans, grammar instruction is integrated with broader sociocultural discussions, aiming to go beyond mere grammatical acquisition. The teachers use grammar to address social justice issues, aligning with CLE and challenging dominant gender power structures. These findings highlight the importance of linking grammar with students' lived experiences, rather than focusing on decontextualized exercises. As education in the Global South confronts inequality and colonial legacies, classrooms must become spaces for critical reflection and social transformation (hooks, 1994). The lesson plans analyzed demonstrate how English language teaching can foster both linguistic proficiency and critical awareness.

FINAL REMARKS

This article aimed to explore the intersection of gender stereotypes and CLE within the Global South(s), emphasizing the potential of integrating social issues into English language teaching. By analyzing lesson plans designed by in-service teachers engaged in a training course that combined digital technologies, specifically AR, with pedagogical reflection, the study revealed the pedagogical value of connecting grammar instruction to everyday social practices. The findings illustrate that teaching grammar through a critical lens — anchored in students' realities and experiences — may promote both linguistic development and critical awareness. The teachers' lesson plans, shaped by postmethod and decolonial perspectives, demonstrate how the English language classroom can become a space for challenging hegemonic narratives and questioning traditional gender roles. In this context, the Simple Present tense becomes more than a grammatical structure, it works as a tool for social analysis and reflection.

In the final analysis, the study reinforces the importance of encouraging pedagogical practices that are socially conscious. In doing so, it contributes to the consolidation of a CLE in the Global South(s), grounded in dialogue, inclusivity, and the pursuit of social justice.

REFERENCES

- ARAÚJO, A. S.; BOA SORTE, P. Língua inglesa na escola pública: aplicativos de realidade aumentada e práticas sociais de linguagem. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 10, n. 25, p. 131-144, 2024.
- ARAÚJO, J. M.; FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua inglesa sob um viés do Inglês como Língua Franca. **Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 74-90. 2018.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CELANI, M. A. A. Language teacher educators in search of 'locally helpful understandings'. In: GLEVE, S.; MILLER I. K. (org.). **Understanding the language classroom**. London: Palgrave Macmillan, 2006. p. 226-238.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- FERNANDEZ, L. S.; GONÇALVES, J. P.; FLANDOLI, B. R. G. X. Livros Didáticos de Língua Inglesa: Mediação Cultural e Estereótipos de Gênero. **Revista GeoPantanal. UFMG**. Corumbá/MS, n. 34, p. 43-56, 2023.
- FREEMAN, D. **Doing teacher research**: From inquiry to understanding. Boston: Heinle, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Seabury Press, 1970.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos; Flávia Rios, Márcia Lima (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- hooks, b. **Teaching to transgress**: Education as the practice of freedom. London & New York: Routledge, 1994.
- JANKS, H. **Literacy and power**. New York: Routledge, 2009.
- KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. London & New York: Routledge, 2010.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. New York: Routledge, 2006.
- LANDIM, D. S. P.; OLIVEIRA, A. C. T. A relação entre agência e emoções de professores de língua inglesa em formação como ruptura decolonial. In: IFA, S.; MENICONI F. C.; NASCIMENTO, A. K. de O. (org.). **Linguística Aplicada na contemporaneidade**: práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 44-67.
- LIU, D. et al. **Virtual, augmented, and mixed realities in education**. Singapore: Springer, 2017.
- LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. N. 46. P. 201-218. 2007.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis. Vozes, 2013. p. 11-29.

- MIGNOLO, W. **The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options.** Durham: Duke University Press, 2011.
- MONTE MÓR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. *In: SILVA, W. M.; SILVA W. R.; CAMPOS, D.M. (org.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada.*** Campinas: Pontes, 2019, p 187-206.
- NORTON, B.; PAVLENKO, A. Gender and English language learners: Challenges and possibilities. **Gender and English language learners**, p. 1-12, 2004.
- OLIVEIRA, J. dos S. **Realidade aumentada no ensino de língua inglesa: contribuições da formação de formadores.** 2024. 124 f. Dissertation (Master's in Education). Federal University of Sergipe (UFS). São Cristóvão-SE, 2024.
- OLIVEIRA, M. R. de L. G.; PEREIRA, A. L. A (re)produção de estereótipos de gênero à luz da análise de discurso crítica. **Inter-ação.** Goiânia, v. 42, n. 3, p. 556-573, 2017.
- PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. C. F. **6 Alive!** Componente Curricular de Língua Inglesa. Ensino Fundamental- anos finais. PNLD 2020-2023. Editora SM, 2018.
- PEDDIE, J. **Augmented reality: where we will all live.** Tiburon, USA: Springer, 2017.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction.** New York, Routledge, 2001.
- PENNYCOOK, A. **Language as a local practice.** London & New York: Routledge, 2010.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: QUIJANO, A. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.*** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- REDONDO, B. et al. Integration of augmented reality in the teaching of English as a foreign language in early childhood education. **Early Childhood Education Journal**, v. 48, n. 2, p. 147-155, 2020.
- ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada,** São Paulo, v. 35, n. 4, p. 1-30, 2019.
- SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da S. Linguística aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear,** Ibité, v. 2, n. 2, p. 1-30, p. 101-116, 2019.
- SOUZA FILHO, A. A. de; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. **Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização.** v. 29, n. 112, p. 718-737, 2021.
- SUNDERLAND, J. Issues of language and gender in second and foreign language education. **Language teaching,** Cambridge, v. 33, n. 4, p. 203-223, 2000.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Anthony Sátiro de Araújo

Master's student at the Graduate School of Education at the Federal University of Sergipe (UFS), Brazil. He currently works as an elementary and middle school English language teacher and is a member of the research group TECLA: Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada [Technologies, Education and Applied Linguistics]. E-mail: anthonySATIRO@academico.ufs.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7485-5625>

Inês Cortes da Silva

Ph.D. student at the Graduate School of Education of the Federal University of Sergipe (UFS), Brazil, where she also earned her Master's degree in Education. She is currently a high school English language teacher in the public school system of Sergipe and a member of the research group TECLA: Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada [Technologies, Education and Applied Linguistics]. E-mail: inescortesdasilva@academico.ufs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2986-9415>

Rafaela Virginia Correia da Silva Costa

Ph.D. candidate in Education at the Federal University of Sergipe (UFS), Brazil, where she also earned her Master's degree in Education. She currently teaches Portuguese at the middle school level in the public education systems of the state of Sergipe (SEED) and the city of Tobias Barreto (Sergipe). She is a member of the research group TECLA: Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada [Technologies, Education and Applied Linguistics]. E-mail: rafavirginiacosta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0757-6021>

Paulo Boa Sorte

Ph.D. in Applied Linguistics and Language Studies from the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), Brazil. Tenured Professor at the Department of Foreign Languages and the Graduate School of Education of the Federal University of Sergipe (UFS), Brazil. At UFS, he is the leader of the research group TECLA: Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada [Technologies, Education and Applied Linguistics]. E-mail: pauloboasorte@academico.ufs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-5998>

Evangélicos e Extrema Direita no Brasil: associação entre o discurso populista e o fundamentalismo religioso

Evangelicals and the Far-right in Brazil: association between populist discourse and religious fundamentalism

Evangélicos y extrema derecha en Brasil: asociación entre el discurso populista y el fundamentalismo religioso

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo investigar a articulação entre o discurso populista de extrema direita e o fundamentalismo religioso de base evangélica no Brasil, a partir da análise textual de uma cenografia discursiva de Jair Bolsonaro em discurso direcionado aos evangélicos. Fundamentado na teoria do discurso populista de extrema direita (Charaudeau, 2016) e adotando uma abordagem interpretativista, examina como a linguagem contribui para a construção de imaginários que promovem a cooperação entre esses discursos. Os resultados evidenciam a forte presença de três imaginários centrais: o de “vitimização”, que reforça uma identidade de grupo ameaçada; o de “satanização” dos culpados, que designa inimigos a serem combatidos; e o do “salvador providencial”, que atribui a Bolsonaro a missão de redenção nacional. A análise demonstra que esses imaginários são amplificados pelo contexto de transição religiosa com crescimento exponencial da população evangélica.

Palavras-chave: populismo; extrema direita; fundamentalismos; evangélicos; bolsonarismo.



Júlio Araújo

arauj@ufc.br

orcid.org/0000-0001-7399-3769

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Wesley Vieira

wesley.vieira@prof.ce.gov.br

orcid.org/0009-0003-3827-582X

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

ABSTRACT

The study aims to investigate the articulation between far-right populist discourse and evangelical-based religious fundamentalism in Brazil through the textual analysis of a discursive scenography by Jair Bolsonaro in a speech addressed to evangelicals. Drawing on the theory of far-right populist discourse (Charaudeau, 2016) and adopting an interpretivist approach, the study examines how language contributes to the construction of imaginaries that foster cooperation between these discourses. The findings reveal prominence of three core imaginaries: the “victimization” imaginary, which reinforces a threatened group identity; the “satanization” of the culprits, which designates enemies to be fought; and the “providential savior,” which attributes to Bolsonaro the mission of national redemption. The analysis shows that these imaginaries are amplified by the context of religious transition alongside the exponential growth of the evangelical population.

Keywords: populism; far-right; fundamentalisms; evangelicals; bolsonarism.

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo analizar la articulación entre el discurso populista de extrema derecha y el fundamentalismo religioso de base evangélica en Brasil, a partir del análisis textual de una cenografía discursiva de Jair Bolsonaro en un discurso dirigido a los evangélicos. Fundamentada en la teoría del discurso populista de extrema derecha (Charaudeau, 2016) y adoptando un enfoque interpretativista, la investigación examina cómo el lenguaje contribuye a la construcción de imaginarios que promueven la cooperación entre ambos discursos. Los resultados evidencian la fuerte presencia de tres imaginarios centrales: el de «victimización», que refuerza una identidad de grupo amenazada; el de «satanización» de los culpables, que designa enemigos a ser combatidos; y el del «salvador providencial», que atribuye a Bolsonaro la misión de redención nacional. El análisis demuestra que estos imaginarios se amplifican por el contexto de transición religiosa, con el crecimiento exponencial de la población evangélica.

Palabras clave: populismo; extrema derecha; fundamentalismos; evangélicos; bolsonarismo.

Como citar:

ARAÚJO, Júlio; VIEIRA, Wesley. Evangélicos e Extrema Direita no Brasil: associação entre o discurso populista e o fundamentalismo religioso. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 311-330, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o cenário político global tem testemunhado um crescimento alarmante da extrema direita. Esse fenômeno está relacionado a crises econômicas políticas e sociais, que criam um ambiente de incerteza e medo, no qual discursos simplistas e soluções radicais encontram terreno fértil. Funke, Schularick e Trebesch (2016) atestaram, por meio de uma pesquisa comparativa, o crescimento dos votos para regimes populistas de extrema direita, após crises econômicas ocorridas entre 1870 e 2014, um crescimento em torno de um ponto percentual a cada ano.

Na atualidade, o reflexo dessa ascensão pode ser percebido em diferentes países, tais como nos Estados Unidos, na França, na Itália, na Argentina, na Hungria (Mudde, 2022) e no Brasil (Piovezani; Gentile, 2020). A extrema direita em cada um desses países apresenta diferenças marcantes, moldadas por contextos culturais, históricos e sociais específicos. No Brasil, essa tendência foi ampliada a partir da ascensão de Jair Bolsonaro ao poder executivo (2019-2022) e continua com sua, conseqüente, qualificação como líder da extrema direita do país.

Uma característica bastante frequente nos discursos do bolsonarismo é uma fusão entre o discurso de ordem político com o discurso fundamentalista religioso, o que estamos nomeando como **religiogização do discurso político** (RDP). De acordo com o nosso entendimento, a RDP se refere ao processo pelo qual o discurso político, especialmente na extrema direita representada por Bolsonaro no Brasil, incorpora elementos religiosos de forma significativa. Este fenômeno envolve não apenas o uso de linguagem religiosa, como citações bíblicas e referências a valores religiosos, mas também a adoção de uma retórica que busca legitimar posições políticas através de uma interpretação conservadora.

Nossa base reside em Patrick Charaudeau (2016), que discute como os discursos políticos podem ser estrategicamente construídos para apelar a diferentes públicos e legitimar determinadas ideologias. Conforme mostraremos mais adiante, Bolsonaro frequentemente utiliza discursos que apelam aos valores cristãos conservadores, como a defesa da família tradicional, oposição a pautas progressistas como direitos LGBTQIAPN+, e críticas à suposta “ideologia de gênero”. Defendemos que a RDP não se limita apenas à retórica, mas também se reflete em políticas públicas e alianças políticas que buscam o apoio de líderes e grupos religiosos conservadores e que, em função disso, representa uma ameaça à democracia.

Para Charaudeau (2016), o discurso populista caracteriza-se por três imaginários principais: a vitimização, que une a população contra um inimigo comum; a satanização dos culpados, que identifica e demoniza categorias sociais específicas; e a figura do salvador providencial, no qual o líder se apresenta como o verdadeiro representante do povo. No caso em questão, defendemos que o líder brasileiro da extrema direita, Bolsonaro, atende perfeitamente às características do discurso populista defendidas por Charaudeau (2016), mas faz isso por meio de uma articulação

com os discursos fundamentalistas, muito associado aos neopentecostais. Assim, enquanto representante autoproclamado de Deus, o ex-presidente abriga, ao mesmo tempo, em sua cenografia populista, imaginários da fé e do espectro da política de extrema direita.

O conceito de cenografia, conforme proposto por Dominique Maingueneau (2005), refere-se aos elementos que o discurso constrói para definir e autenticar tanto a cena quanto o ethos dos quais esses elementos emergem. Desse modo, para ele a cenografia envolve a construção de um contexto narrativo e visual que guia a interpretação do discurso e cria um “palco” imaginário onde as ações e relações são representadas de maneira significativa. Já Charaudeau (2016), destaca que a cenografia populista costuma utilizar uma linguagem simplificada e emocional a fim de criar uma identificação imediata com o público e promover a ideia de que o líder populista é a única pessoa capaz de defender os interesses populares contra ameaças externas.

Seja em Maingueneau (2005), seja em Charaudeau (2016), a cenografia ajuda a dar coerência ao discurso, atribuindo a ele uma “*mise-en-scène*”, ou seja, uma encenação que não apenas expressa as ideias, mas também posiciona os sujeitos e estabelece o tom e a atmosfera. Assim, ela não é apenas uma contextualização externa, mas uma parte essencial da construção do sentido do discurso, influenciando como ele será recebido e interpretado pelos interlocutores. No caso da cenografia populista, esta cria uma representação de proximidade e intimidade entre o líder e o povo, enquanto fomenta a desconfiança e a hostilidade em relação às instituições e elites políticas.

Assim, a cenografia populista de Bolsonaro vem sendo construída de modo que essa figuração não ocorre por acaso, pois paralelamente ao crescimento da extrema direita, o Brasil vem passando por uma transição religiosa significativa, com um crescimento exponencial da população evangélica. Esse segmento religioso bastante diversificado tanto influencia a esfera espiritual, como também exerce um crescente poder nas eleições, moldando as estruturas política do país. Uma prova desse poder político dos evangélicos pode ser percebida ao analisar o crescimento da Frente Parlamentar Evangélica (FPE) da legislatura de 2023 a 2026, formada por 132 deputados (26% da Câmara) e 14 senadores (17% das vagas do Senado)¹, comparada a formação anterior (112 deputados e 11 senadores), o que representa um aumento significativo de 19%. A FPE atua para bloquear ou modificar projetos que atentem segundo suas crenças aos valores morais e religiosos de base cristã, buscando influenciar o debate legislativo de acordo com princípios conservadores.

Os evangélicos, em especial os neopentecostais, com sua ocupação territorial, estrutura organizada e lideranças engajadas, tornaram-se atores-chave na política brasileira, muitas vezes aliando-se a líderes de extrema direita, que propiciam o projeto da Teologia do Domínio², uma doutrina cristã que sustenta que os cristãos têm a responsabilidade de exercer domínio sobre todos

¹ Segundo dados do Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB), do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ. Site: <https://olb.org.br/>. Acesso em 22 jul. 2024.

² Para saber mais sobre a Teologia do Domínio, sugerimos a leitura do artigo de Pereira (2023).

os aspectos da sociedade, incluindo o governo, a educação, a mídia e a economia. Essa teologia baseia-se na interpretação de passagens bíblicas, especialmente em Gênesis 1:28, em que Deus instrui Adão e Eva a “dominar sobre a terra”. Um exemplo de como as relações de poder político se relacionam com essa doutrina foi a indicação do pastor André Mendonça ao cargo de ministro do Supremo Tribunal Federal como símbolo da crise institucional à época entre o então mandatário do Poder Executivo e o STF. Essa indicação representou um compromisso de Bolsonaro com seu eleitorado evangélico de indicar um ministro “terrivelmente evangélico”.

Os estudos mostram que o bolsonarismo é um fenômeno mais abrangente do que o próprio líder e deve ser caracterizado por sua visão de mundo ultraconservadora que prega o retorno aos ‘valores tradicionais’ e “assume uma retórica nacionalista e ‘patriótica’, sendo profundamente crítica a tudo aquilo que esteja minimamente identificado com a esquerda e o progressismo” (Freixo, Pinheiro-Machado, 2019, p. 19).

Nesse sentido, o fundamentalismo religioso, baseado em verdades absolutas, idealizações do passado e em forte vocação totalitária, alimenta e é alimentado pelo discurso populista de Bolsonaro. A combinação entre fé e política se entrelaça de forma indissociável, promovendo uma agenda conservadora que pode representar uma ameaça às conquistas civilizatórias, como aos direitos humanos, à diversidade e à igualdade.

Gracino Junior, Goulart e Frias (2021) defendem que o “ressentimento”, o “medo” e o “desamparo” relacionados aos afetos morais, foram essenciais para que o eleitor evangélico preferisse Bolsonaro. Esses sentimentos “mobilizam setores conservadores através de discursos morais – sendo traduzidos pelas disputas em torno de moralidades como a preservação da família diante das ameaças” (Gracino Junior, Goulart, Frias, 2021, p. 571).

Neste artigo, ao explorar a interrelação político-religiosa, buscamos compreender como o projeto bolsonarista associado à extrema direita, em curso e em expansão no Brasil, apela para uma retórica populista com forte presença do fundamentalismo religioso. Para isso, a partir de uma revisão teórica da cenografia populista, delineada por Charaudeau (2016), analisamos o discurso de Bolsonaro proferido no Culto Cívico em Celebração dos 111 Anos da Assembleia de Deus no Brasil, em Belém (PA), no dia 17 de junho de 2022, a fim de identificarmos as estratégias discursivas da correlação entre o discurso populista e os discursos fundamentalistas religiosos presentes no espectro da extrema direita brasileira.

Advogamos que as estratégias discursivas adotadas por Bolsonaro representam o modelo populista da extrema direita em voga no Brasil e, como sabemos, apesar de sua derrota apertada no pleito presidencial de 2022, seus projetos e seus seguidores estão muito vivos, ocupando e prospectando ocupar os mais diferentes espaços de poder na atualidade, e isso se faz por meio de uma comunicação estratégica que precisa ser desvelada com vistas a identificar os riscos da degeneração das conquistas civilizatórias.

Nas seções seguintes, apresentamos uma aproximação teórica da cenografia populista de extrema direita (Charaudeau, 2016) com as características dos discursos fundamentalistas religiosos (Cunha, 2021). Em seguida, apresentamos a análise textual de uma fala de Bolsonaro aos evangélicos e, por fim, as conclusões do estudo.

1. DISCURSO POPULISTA E FUNDAMENTALISMOS RELIGIOSOS

Como vimos na introdução deste artigo, uma tradição discursiva de apelo direto às massas continua a moldar a prática política em muitos países com características peculiares em cada caso, constituídas como soluções extremas para a resolução dos problemas locais.

Apesar dos contextos distintos e dos múltiplos anseios das diferentes formas do populismo pelo mundo, Charaudeau (2016), defende que três características o definem: (1) surge da combinação de movimentos populares com um discurso que busca se aproximar do povo; (2) mesmo defendendo valores específicos, reúne pessoas com pensamentos e interesses variados, resultando em um discurso heterogêneo; (3) embora faça parte da dinâmica democrática, representa um desafio para a democracia, pois, paradoxalmente, é combatido dentro do próprio sistema democrático. Além disso, não se trata de um regime político, mas de uma estratégia que se faz pelo discurso.

Para melhor caracterizarmos o que é um “populismo de extrema direita”, tomemos a reflexão de Charaudeau (2016) de que a matriz ideológica de Direita “é caracterizada por uma visão de mundo em que a *natureza se impõe ao homem*” (Charaudeau, 2016, p. 3), enquanto a matriz ideológica de Esquerda “é caracterizada por uma visão do mundo em que é *o homem que se impõe à natureza*” (Charaudeau, 2016, p. 4). Essa distinção engendra uma série de crenças distintas. No nível das crenças religiosas, por exemplo, a laicidade do Estado estaria mais coerentemente cimentada no terreno da Esquerda, uma vez que a Direita costuma defender o segregacionismo, fazendo forte distinção entre as religiões e, em alguns casos, ditando uma relação de bem contra o mal, próprias de discursos de intolerância religiosa.

Sendo assim, a partir da caracterização de Charaudeau (2016), delineamos que a matriz ideológica de extrema direita não apenas incorpora essas características, mas as amplificam e as tornam mais rígidas em sua visão de mundo. Para a extrema direita, a ideia de que “a natureza se impõe ao homem” se traduz em uma crença ainda mais acentuada na hierarquia e na desigualdade como elementos inescapáveis e até desejáveis da condição humana, o que é traduzido em termos de valores da família, do homem e da nação. Essa perspectiva justifica relações de poder e dominação, não apenas como naturais, mas como necessárias para a ordem social.

Ainda no aspecto das crenças religiosas, a matriz ideológica de extrema direita frequentemente instrumentaliza a religião para reforçar suas visões conservadoras e autoritárias. A religião é usada como uma âncora moral que justifica a hierarquia e a ordem social tradicional

(Lages, 2018). Sob essa perspectiva, valores religiosos são interpretados de modo descontextualizado, servindo para validar a autoridade do patriarcado e a estrutura familiar tradicional, além de promover uma visão de mundo na qual normas e costumes antigos são imutáveis e devem ser preservados a qualquer custo. No espaço público brasileiro, circulam discursos que exaltam a família tradicional como o único modelo legítimo, posicionando-se contra direitos como o casamento entre pessoas do mesmo sexo e a igualdade de gênero, sob o argumento de que tais direitos ameaçam a “ordem natural” estabelecida por Deus.

Na análise sociodiscursiva, o eleitor evangélico mais conservador expressa posicionamentos ideológicos que estão alinhados com suas crenças religiosas expressas por seus líderes. Isso pode ser observado em entrevistas, relatórios, pesquisas e redes sociais, em que há uma recorrência de discursos que valorizam a moralidade, a ética cristã e a defesa de políticas que reflitam esses valores. Reações emocionais, como a preocupação com a erosão de valores familiares ou a oposição ao aborto, também são comuns e influenciam suas decisões políticas.

Para Charaudeau (2016), o populismo, longe de ser monolítico, é uma estratégia para conquistar ou exercer o poder por meio de um discurso que intensifica os elementos do discurso político tradicional. Decorre disso os seguintes fatos: a desordem social é amplificada para parecer uma crise em que o povo se vê como vítima, a crítica aos responsáveis transforma-se em demonização dos culpados e a defesa dos valores é realizada através de um discurso de exaltação extrema, em que o líder projeta para si mesmo a imagem de um salvador providencial. Assim os discursos populistas atuam a partir de três imaginários: (1) o imaginário de “vitimização”; (2) o imaginário de “satanização” dos culpados e (3) o imaginário do “salvador providencial”, os quais analisaremos a seguir, relacionando-os com as características dos discursos fundamentalistas religiosos.

1.1 O imaginário de “vitimização”

Patrick Charaudeau (2016) descreve o imaginário de vitimização como uma técnica discursiva usada no discurso populista para criar um sentimento de medo e insegurança entre o povo. Esse imaginário considera a percepção de desordem social, retratando o povo como vítima de forças externas ou internas que ameaçam sua identidade e bem-estar. Os medos identitários, como denomina Charaudeau (2016), são usados para alimentar a sensação de que a cultura, os valores e a segurança da comunidade estão sob ataque. Esses medos podem incluir a perda de empregos para estrangeiros, a ameaça à segurança pública por minorias ou a corrosão de valores tradicionais por políticas progressistas. Nessa cenografia, o povo é apresentado como uma vítima indefesa por meio de um discurso político que representa a união da população contra um inimigo comum, constituído por todos que ameaçam os valores e identidades vistos como naturais e

próprios da nação e, com isso, busca legitimar a necessidade de um líder forte com convicções morais para protegê-los.

No contexto brasileiro, esses medos identitários são frequentemente utilizados em discursos fundamentalistas religiosos para reforçar a ideia de que a sociedade está sendo atacada por forças que ameaçam os valores cristãos e a estrutura familiar tradicional. Por exemplo, questões como a defesa da “família tradicional” e a oposição à ideologia de gênero são apresentadas como batalhas essenciais para preservar a identidade cristã da nação. Líderes políticos alinhados com grupos religiosos utilizam esses temas para mobilizar eleitores, sugerindo que a influência progressista ou a secularização (Berger, 2001) é uma ameaça direta à moralidade e à segurança da sociedade. Essa retórica é comum em discursos que retratam políticas de inclusão e direitos de grupos minorizados, como tentativas de desestabilizar a ordem social, acarretando a construção de um medo de uma suposta destruição dos valores fundamentais da sociedade brasileira.

O imaginário de vitimização no discurso populista se relaciona diretamente com a definição de fundamentalismo proposta por Leonardo Boff (2022), como sendo “uma forma de interpretar e viver a doutrina. É assumir a letra das doutrinas e normas sem cuidar de seu espírito e de sua inserção no processo sempre cambiante da história” (Boff, 2002, p. 25). Nessa concepção, fundamentalista é “aquele que confere caráter absoluto ao seu ponto de vista” (Boff, 2002, p. 25). Assim, nos casos em que líderes populistas utilizam uma visão fundamentalista religiosa, acabam por justificar políticas autoritárias e intolerantes, apresentando-se como representantes dos valores sagrados contra as ameaças construídas em seus discursos.

1.2 O imaginário de “satanização” dos culpados

No discurso populista, os culpados são frequentemente construídos como inimigos do povo, sendo desumanizados e responsabilizados por todas as dificuldades enfrentadas pela sociedade. Esses culpados podem ser elites políticas e econômicas, minorias sociais ou grupos externos que são apresentados como ameaças à ordem, à segurança e aos valores culturais. A satanização não só intensifica a polarização, como também legitima ações drásticas contra esses grupos, criando um ambiente de confronto constante.

Esse imaginário de satanização evoca muitas vezes discursos religiosos. Jair Bolsonaro, por exemplo, costuma associar grupos minorizados como ameaças à moralidade cristã e à família tradicional. Esses grupos são retratados como inimigos que buscam destruir a estrutura familiar e corromper os valores da sociedade brasileira, o que ecoa a visão fundamentalista de um mundo dividido entre o bem e o mal.

Bolsonaro também tende a se distanciar das normas tradicionais de um líder político ao apresentar-se como um “outsider” e alguém que não faz parte do sistema político corrompido. Essa postura é reforçada por sua retórica que despreza instituições democráticas, como o Supremo

Tribunal Federal (STF), que ele e seus apoiadores muitas vezes veem como um obstáculo a suas agendas. Não por acaso, essa oposição ao STF também é pautada por grandes líderes religiosos, na maioria dos casos evangélicos, como Silas Malafaia, Edir Macedo e, o também político, Marco Feliciano.

1.3 O imaginário do “salvador providencial”

O terceiro imaginário reflete que “o líder deve ser o representante do povo, a ponto de se declarar ‘o verdadeiro povo’” (Charaudeau, 2016, p. 359). No imaginário do salvador providencial, o líder político se apresenta como o único capaz de guiar o povo para fora de uma situação de crise ou desordem. De acordo com Charaudeau (2016), esse líder convoca seus concidadãos a se unirem em uma alma coletiva, direcionada por um desejo de salvação, assumindo a figura de guia ou profeta. Para isso, ele deve construir um ethos de pessoa inspirada por uma voz interior, que carrega valores idealizados para o bem do povo. Essa construção é crucial para consolidar sua imagem de apóstolo, alguém em quem o povo pode depositar suas esperanças e expectativas de mudança e redenção.

Em termos de fundamentalismo religioso, essa figura de salvador providencial se entrelaça com a ideia de um líder escolhido ou ungido por uma força divina, reforçando a percepção de que suas ações e decisões são guiadas por princípios superiores e, portanto, inquestionáveis. Nesse contexto, o líder é visto como um defensor da fé e dos valores tradicionais, capaz de restaurar a ordem moral e social supostamente ameaçada por forças externas e internas. Isso se manifesta na retórica de muitos líderes da extrema direita que utilizam referências religiosas para legitimar suas posições e ações, apelando para a fé dos eleitores como um meio de consolidar sua autoridade e influência.

No Brasil, essa dinâmica é particularmente evidente no discurso de Jair Bolsonaro, que costuma utilizar uma retórica messiânica, posicionando-se como um defensor dos valores cristãos e da família tradicional. Com essa estratégia, apela-se a um eleitorado religioso, especialmente evangélico, que vê nele um bastião contra a corrupção e a decadência moral. Soma-se a isso uma amplificação desse discurso por líderes religiosos que o apoiam, reforçando a narrativa de que ele é o escolhido para proteger a nação contra os inimigos, sejam eles políticos, ideológicos ou sociais. Assim, a combinação de populismo e fundamentalismo religioso cria uma forte narrativa de salvação, que mobiliza o apoio popular e desafia as instituições democráticas.

2. ENTRE A CENOGRAFIA RELIGIOSA E POLÍTICA

Para atender nosso objetivo, que é refletir acerca das interseções entre o populismo da extrema direita e o fundamentalismo religioso, considerando o contexto de crescimento da população evangélica no Brasil, partimos da teorização, buscando construir uma cenografia do

discurso populista de extrema direita com a inserção dos discursos fundamentalistas que circulam no contexto brasileiro, para, em seguida, observar de que forma as categorias são gerenciadas em uma análise textual: o discurso de Bolsonaro proferido no Culto Cívico em Celebração dos 111 Anos da Assembleia de Deus no Brasil, em Belém (PA), no dia 17 de junho de 2022.

Essa associação entre as práticas sociais e a linguagem compreende uma interdisciplinaridade focalizada, na qual, enquanto analistas, procuramos “manter tanto o múltiplo pertencimento disciplinar dos fenômenos sociais (interdisciplinaridade), quanto o rigor de uma disciplina” (Charaudeau, 2005).

Charaudeau (2006) argumenta que o fenômeno político é complexo porque resulta de um conjunto de fatos de naturezas diferentes, tais como os fatos políticos, os fatos sociais, os fatos jurídicos e os fatos morais, os quais não estão isolados. Ao contrário, entrecruzam-se constantemente e a linguagem/ o discurso atravessa todas as dimensões do fenômeno político.

No Brasil, o discurso fundamentalista religioso é um desses fatores usados para reforçar valores morais e criar uma narrativa de salvação nacional em práticas políticas. A retórica religiosa é potente porque atravessa a dimensão do fenômeno político, criando um imaginário de verdade, moldando, assim, a identidade e as ações dos líderes e influenciando o comportamento e as expectativas dos eleitores. Resulta disso, a criação de um cenário em que o crescimento da população evangélica acaba validando o modelo de extrema direita brasileiro, distinguindo-o de seus equivalentes em outras partes do mundo, nas quais a religião não tem o mesmo peso na formação e manutenção do apoio popular.

Outra defesa de Charaudeau (2006, p. 253) é que “o discurso político não tem sentido fora da ação, e que a ação busca, para o sujeito político (mas também para todo sujeito), o exercício de um poder”. Com isso, pensemos nas ações dos líderes de extrema direita como estratégicas, moldando-se para a construção e manutenção de seus poderes. No caso brasileiro, defendemos que o principal líder da extrema direita, Jair Bolsonaro, aproveita-se das pautas evangélicas não por acaso.

Essa aproximação acontece ao mesmo tempo em que ocorre uma intensa transição religiosa motivada pelo crescimento da população evangélica, já revelado pelo Censo de 2010. Em 1991, 83% da população se identificavam como católicos e apenas 9% se diziam evangélicos. Já em 2010, os evangélicos somavam 22% e a parcela de católicos diminuiu para 65% (IBGE, 2012).

A cenografia que desejamos percorrer tem como ator principal Jair Bolsonaro, mas poderia ser muitos dos políticos de extrema direita cujas vozes ecoam nos pleitos eleitorais Brasil a fora, o que foi notável nas eleições municipais de 2024. Como público, ouvintes desses discursos, podemos projetar indivíduos evangélicos mais conservadores, como aqueles que ouviram o discurso proferido por Bolsonaro em uma Assembleia de Deus, em Belém (PA), ou qualquer outro sujeito que se identifica como evangélico e reconhece as pautas defendidas por sua congregação. O ator é na ocasião representante máximo da política brasileira e do poder político, mas também

candidato à reeleição. O discurso ocorre dentro de uma igreja evangélica e ganha importância pela presença de Bolsonaro, como verdadeiro representante das crenças religiosas e dos valores que são ensinados frequentemente nas pregações dos pastores, também líderes do público que estamos considerando.

A figuração completa do momento seria exaustiva e desnecessária para o que pretendemos analisar, por isso nos concentramos, na sequência, na análise de alguns trechos prototípicos desse discurso³.

2.1 A “vitimização” como medo

No início de seu discurso (1), Jair Bolsonaro vai construindo paulatinamente um imaginário de salvador providencial associado ao de vitimização, para isso relata sua história de nascimento e infância como repleta de dificuldades superadas e mistérios inexplicáveis, sugerindo uma proteção ou destino especial que o acompanhou desde o início. Ele mesmo é fruto da fé de sua mãe, mulher católica que é representada no discurso como quem educa muito bem seus filhos. Já de início, a espiritualidade no sentido de uma experiência divina inexplicável começa a ser implantada em sua narrativa.

(1) A minha vida daria para compor um livro de muitas coisas inexplicáveis, até mesmo meu nome. Minha mãe católica, com problemas durante a gestação, e tendo em vista eu ter contrariado diagnóstico daquela época, eu nasci bem e ela resolveu me botar o nome de Messias. Obviamente, isso foi pela fé dela, já o meu pai, amante de futebol, e tinha um grande crack naquela época, Jair Rosa Pinto, ele botou Jair.

Em seguida, relata uma educação rígida e respeitosa, própria do idealismo do passado provido de valores tradicionais presente em discursos fundamentalistas, designando o presente percebido como caótico, decadente, preparando uma imagem idealizada do passado para depois construir um medo do futuro.

(2) E assim eu nasci, o total sete filhos. Todos, muito bem educados, todos chegaram à escola já alfabetizados. Uma época diferente, de muito respeito, em especial, para os pais, para com os mais velhos, e também para a conta os professores da época que ela é.

Ao falar sobre o passado e sobre a sua família, como é possível perceber nos trechos (1) e (2), Bolsonaro emprega uma semântica positiva, utilizada para refletir valores da família e uma imagem positiva do passado. Essa semântica constrói no discurso uma contraposição muito bem marcada com o presente e com a perspectiva do futuro. Exemplo do que estamos falando ocorre

³ O discurso completo está disponível no site da Biblioteca Presidencial. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/discursos/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-no-culto-civico-em-celebracao-dos-111-anos-da-assembleia-de-deus-no-brasil-em-belem-pa>. Acesso em: 25 jul 2024. O discurso pode ser assistido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8-C3Olu-sbU>. Acesso em: 25 jul 2024.

no trecho seguinte (3), em que o imaginário de vitimização é construído através da percepção de uma ameaça aos valores tradicionais, algo que Charaudeau (2016) descreve como central nos discursos políticos que apelam ao medo identitário.

(3) Tivemos lá um tal de PNDH-3⁴, um decreto de 2009, onde o que mais saltava aos olhos, entre 180 itens, era a desconstrução da heteronormatividade, ou seja, um casal não era mais um homem ou uma mulher, eram dois seres humanos. Nós aqui sabemos como tratar essas questões, mas temos o direito do lado de cá, fazer valer os nossos valores.

Ao referir-se ao PNDH-3 e à “desconstrução da heteronormatividade”, a fala sugere que políticas progressistas estão atacando diretamente o modelo de família tradicional. A palavra “desconstrução” é usada para sugerir que há uma tentativa ativa e negativa de minar ou enfraquecer a heterossexualidade como norma cultural e social, com a conotação de que essa mudança é indesejável ou perigosa. O uso do prefixo “des-” articula uma estratégia muito comum nos discursos de extrema direita e dos fundamentalistas religiosos, a ideia de que os opositores desejam mudar uma ordem vista como natural, verdadeira e socialmente aceitável. Com isso, evoca-se o medo de uma perda de identidade cultural, moral e religiosa.

O apelo ao “direito do lado de cá” para fazer valer os valores tradicionais reforça a narrativa de que esses valores estão sob cerco e precisam ser defendidos, criando uma divisão entre um “nós” virtuoso e um “eles” ameaçador. O “nós” inclusivo engloba os ouvintes e o próprio Bolsonaro como cúmplices da defesa da proteção e restauração da moralidade, percebida como desgastada. Como vimos, esse “nós” foi sendo construído por uma semântica positiva e em oposição a um sujeito ameaçador não definido e ainda muito vago, mas, pela oposição, já identificado por uma semântica negativa. Trata-se de um sujeito responsável pelos medos relacionados com o futuro da nação e com os valores tradicionais, já figurados desde o início do discurso do ex-presidente.

Após figurar o medo da “desconstrução da heteronormatividade”, Bolsonaro traz ao imaginário outros medos relacionados, o medo da implantação da ideologia de gênero e o medo de que os valores familiares sejam desgastados (no trecho 4), reforçando o imaginário bastante presente na sociedade de que “a juventude atual está perdida”.

(4) Tivemos também um tal de PL 122/2006, onde queriam botar na cadeia padres ou pastores que, porventura, se negassem a realizar um casamento entre 2 pessoas, independente do seu sexo. Foi uma batalha terrível. Estive à frente dessa batalha, principalmente, aquela onde começou a história da ideologia de gênero. Querer ensinar para os nossos filhos de 5 e 6 anos de idade que ele poderiam definir o seu sexo mais à frente, dizer que ele não nasceu menino nem nasceu menina. Qual o objetivo disso tudo, a não ser desgastar os valores familiares. Apareci neste momento, juntamente com alguns parlamentares evangélicos e com o tempo, outros

4 O Programa Nacional de Direitos Humanos 3, lançado em 2009 pelo Governo Lula (Decreto nº 7.037), promove a proteção dos direitos humanos no Brasil. Com cinco eixos – Interação Democrática, Desenvolvimento e Direitos Humanos, Universalização de Direitos, Segurança Pública e Justiça, e Educação em Direitos Humanos –, orienta ações governamentais e participação social para ampliar esses direitos.

se somaram, fomos vitoriosos, o parlamento não aprovou essas propostas, a marca ficou e eu comecei a me interessar mais ainda, com o que acontecia naquela casa.

No trecho (4), o PL 122/2006⁵, que criminalizava a homofobia, é descrito como uma ameaça direta à liberdade religiosa e aos valores tradicionais. A menção de que padres ou pastores poderiam ser presos por se recusarem a realizar casamentos entre pessoas do mesmo sexo intensifica a sensação de perseguição e injustiça contra grupos religiosos. A expressão “uma batalha terrível” e a afirmação de estar “à frente dessa batalha” posicionam Bolsonaro como um defensor dos valores religiosos, lutando contra uma imposição percebida como autoritária. A introdução do conceito de “ideologia de gênero” contribui para essa narrativa de ameaça à ordem social tradicional, reforçando medos identitários e a ideia de que há um esforço organizado para dismantelar normas e costumes considerados naturais, trazida ao discurso novamente pelo uso do prefixo “des-” em “desgastar”.

Outra característica evidente no trecho (4) é a maneira com que a narrativa vai sendo elaborada como um relato de testemunho, gênero discursivo que envolve a narração de experiências pessoais que são interpretadas como manifestações da vontade divina. O propósito desse gênero é demonstrar a intervenção de Deus na vida das pessoas, assim fortalecendo a fé dos ouvintes. Segundo Torresan e Costa (2009), no gênero relato de testemunho religioso, o fiel exerce a função de um ventríloquo, uma vez que a instituição se apodera do seu discurso para garantir o status de confiabilidade ao discurso mais amplo que pretende sustentar, como é percebido no discurso analisado.

Além disso, Bolsonaro frequentemente utiliza versículos bíblicos em seus discursos, inclusive sendo slogans de suas campanhas. No trecho (5), o versículo João 8:32, possivelmente a passagem bíblica mais utilizada por ele, exemplifica uma estratégia de intertextualidade, na qual ele incorpora elementos do discurso religioso para ensejar credibilidade ao imaginário de medos construído anteriormente. Essa intertextualidade fortalece a ideia de que suas palavras são mais do que simples opiniões políticas; são verdades que carregam um peso espiritual.

(5) Ao longo desse tempo todo, eu usei uma passagem bíblica, João 8:32. A verdade realmente dói pessoal, mas ela nos liberta.

Assim, com a instauração da verdade em seu discurso, “suas palavras não precisam de provas ou números porque vêm de Deus e, no fim das contas, jamais poderão ser compreendidas pelos inimigos da verdade” (Alexandre, 2020, p. 32). Apaga-se, com o uso desse versículo, a desconfiança política instaurada nos discursos políticos.

⁵ O PL 122/2006 foi um projeto de lei brasileiro que visava criminalizar a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, ampliando a Lei nº 7.716/1989, que já punia discriminação racial. O projeto buscava incluir a penalização de práticas homofóbicas e transfóbicas, propondo medidas contra preconceito e intolerância. Apesar de gerar debates intensos e enfrentar resistência, o PL 122/2006 não chegou a ser aprovado pelo Congresso Nacional e foi arquivado em 2014.

2.2 A “satanização” como o bem contra o mal

O discurso populista de extrema direita simplifica questões complexas em uma luta moral entre o “bem”, representado por valores religiosos e tradicionais, e o “mal”, representado por quem ameaça esses valores. Essa construção cria uma narrativa emocional que polariza a sociedade e define adversários políticos como inimigos morais.

No trecho (6), Bolsonaro posiciona o “sistema” como inimigo que tenta impor “outro nome” para o cargo de Ministro do Supremo Tribunal Federal, insinuando que por mais que exista uma parcela da sociedade contrária aos valores cristãos e evangélicos, ele cumpriu com sua palavra ao escolher um “ministro terrivelmente evangélico”. Essa estratégia cria uma distensão deliberada entre o sujeito discursivo (Bolsonaro) e o lugar que ele ocupava no aparato governamental, uma vez que ele se dissocia da máquina estatal ou das elites burocráticas, apresentando-se como alguém que luta contra essas forças, mesmo quando exerce o cargo máximo do executivo. Isso é feito por meio da escolha lexical “sistema”, que, embora nesse uso seja esvaziado de referente, é carregado de conotação negativa.

(6) Os senhores sabem muito bem que levou 4 meses para que a sabatina fosse realizada, porque, obviamente, o sistema queria outro nome, achando que eu poderia desonrar o meu compromisso, e botar alguém lá que interessasse a uma outra parcela da sociedade, e não aos cristãos ou aos evangélicos. Creio que hoje, depois de alguns meses lá dentro, está bom termos um ministro com M maiúsculo, o André Mendonça. Já conhece o que acontece naquele ambiente, já conhece cada um deles; já sabe, por exemplo, quem é favorável ao aborto, a liberação das drogas ou não. Não se esqueçam, quando se fala em aborto, a Colômbia aprovou o aborto via sua Suprema Corte e não via Parlamento. (Grifos nossos)

A fala constrói uma polarização, na qual os “cristãos” e “evangélicos” contrários ao aborto e à liberação das drogas representam o bem, enquanto os outros, associados ao aborto e à liberação de drogas, simbolizam o mal. Percebe-se, ainda, no trecho (6) a referência à Colômbia, a fim de assegurar que a aprovação do aborto pela Suprema Corte foi uma imposição antidemocrática possível de acontecer no Brasil, reforçando a ideia de que há uma luta entre forças malélicas que agem contra a vontade popular e cristã. O uso dessa linguagem aprofunda a polarização, pois reforça a narrativa de que o governo, ao honrar seu compromisso com os evangélicos, está do lado do “bem”, em contraste com aqueles que seriam favoráveis a práticas condenadas por esse grupo. A antítese reflete uma clara divisão entre “nós” x bem e “eles” x mal.

Em outro trecho (7), Bolsonaro define a sua posição como a única que protege a sociedade, enquanto as demais são vistas como potencialmente destrutivas.

(7) Lamentavelmente uma pandemia se abateu sobre todo mundo. O slogan usado no mundo todo foi: Fica em casa, a economia a gente vê depois. Talvez eu tenha sido o único chefe de estado do mundo contrário a isso. Sempre disse que deveríamos trabalhar, cuidar dos idosos e das pessoas com comorbidade, porque

o vírus não iria embora. Hoje, ao reconhecimento de que eu estava certo, mas 2020 foi um ano difícil para muita gente. Muita gente perdendo emprego, perdendo renda, e tínhamos uma catástrofe se aproximando. Rapidamente, criamos o Auxílio Emergencial. Por mês, nós gastávamos dinheiro de vocês, 50 bilhões de reais, mas vencemos 2020, não foi fácil.

A estratégia de repetir uma informação falsa, a de que ele estava correto ao ser contrário ao confinamento em prol da economia, e a implantação de uma voz negativa, dos líderes favoráveis ao distanciamento social, representantes do “mal”, como sugere o trecho “fica em casa, a economia a gente vê depois”, permite que o orador se coloque em uma posição de resistência heróica, sugerindo que todos os outros líderes mundiais sucumbiram a uma solução errada, que ignorava as consequências econômicas e sociais. Com isso, Bolsonaro se posiciona como aquele que enxergou o perigo real, satanizando a narrativa global que priorizava o confinamento. Essa polarização transforma a questão da pandemia em uma luta moral, na qual quem seguiu o confinamento é associado ao “mal”, por negligenciar o impacto econômico e social que ele causaria.

No trecho seguinte (8), a polarização fica mais evidente, sendo construída através da dicotomia explícita e repetitiva entre dois lados opostos, em que o líder da extrema direita brasileira divide o mundo em campos morais claramente delimitados: de um lado, o “mal”, representado pelas forças que defendem valores como o aborto, a “ideologia de gênero”, a liberação de drogas e o ataque aos valores familiares; e do outro lado, o “bem”, simbolizado por aqueles que defendem a vida, a proteção da inocência das crianças, a preservação dos valores familiares e a oposição às drogas.

(8) De um lado, tem aquele que quer defender o aborto. Do outro, quem é contra. Do lado de lá, aquele que quer a ideologia de gênero. Do lado de cá, aquele que quer preservar a inocência das crianças em sala de aula. Do outro lado, aquele que quer a liberação das drogas. Do lado de cá, quem é contra a liberação das drogas. Do lado de lá, aquele que quer desgastar os valores familiares. Do lado de cá, quem quer preservar os valores familiares. E assim nós podemos fazer comparações, e a decisão final cabe a cada um de vocês.

A estrutura do discurso força o público a escolher entre dois extremos morais. O uso de termos como “inocência das crianças”, “valores familiares” e a oposição ao aborto e à liberação de drogas são narrativas alinhadas com valores defendidos por muitos grupos religiosos, especialmente os evangélicos, que têm se posicionado fortemente em torno de pautas conservadoras (Cunha, 2020; Spyer, 2020). Além disso, ao dizer que “a decisão final cabe a cada um de vocês”, o orador conclama o público a se posicionar moralmente, mas dentro de uma estrutura já rigidamente binária, uma vez que a escolha pelo “bem” (do lado dele) é apresentada como a única opção moralmente correta.

2.3 O “salvador providencial” como Messias

A figura do “salvador providencial” se relaciona diretamente com o conceito de líder populista carismático, que se coloca como o único capaz de salvar a nação de um perigo moral ou social. No caso do populismo de extrema direita, esse líder se associa aos valores tradicionais, nacionalistas e religiosos, muitas vezes em oposição a forças externas ou internas percebidas como ameaças à soberania e à moralidade da nação. Para Löwy (2015) a intensificação de políticas neoliberais gera uma “obsessiva procura por fontes e raízes que leva a formas chauvinistas de religião, formas religiosas de nacionalismo, além de alimentar conflitos étnicos e confessionais” (Löwy, 2015, p. 656-657).

No trecho (9), ao vincular seu papel político a uma “missão” divina, Bolsonaro legitima seu governo duplamente: pela política terrena e pela providência divina, assim reforçando a ideia do “salvador providencial”, em que o líder não é apenas um gestor ou representante, mas uma figura messiânica, destinada a guiar a nação sob os preceitos cristãos. Essa visão ressoa fortemente com a base evangélica, que enxerga a política como uma extensão de sua fé, na qual líderes ungidos por Deus têm um papel crucial na luta contra o mal e a preservação dos valores cristãos.

(9) Obrigado a Deus pela minha segunda vida e pela missão de estar à frente do Executivo Federal. [...] Sou cristão, e digo-lhes que é muito bom estar entre aqueles que tem Deus no coração. Creio que todos nós temos uma missão nessa terra e devemos cumpri-la da melhor maneira possível. Jamais podia esperar ser o Presidente da República. Creio que o destino traçado e por Ele, me fez chegar até aqui.

O apelo direto ao eleitorado evangélico se reflete diretamente no discurso, principalmente quando o orador se identifica como “cristão” e fala da importância de “ter Deus no coração”. Com esse discurso, Bolsonaro estabelece uma conexão emocional e simbólica com o eleitorado evangélico e cristão, que constrói a imagem desse líder como a de um sujeito que compartilha das crenças e dos valores que são próprios de seu grupo.

Essa construção do líder como um “Messias”, como vimos em (1), é uma estratégia populista eficaz, pois dá à figura do governante uma legitimidade transcendente (“ela resolveu me botar o nome de Messias”), quase incontestável, perante seu eleitorado, especialmente entre os grupos religiosos. No trecho (9), Bolsonaro se coloca como alguém “escolhido” por Deus, evocando tanto a confiança daqueles que partilham da mesma fé, como também se posicionando como o guardião dos valores morais e espirituais da nação. Demuru (2021, p. 265) defende que essa “semiose afetiva é usada pelo bolsonarismo para construir e corroborar um discurso político-messiânico que se encaixa no atual contexto social e religioso brasileiro”, o que é potencializado pela semelhança da comunicação realizada na mídia evangélica (Cunha, 2019).

No trecho (10), subsequente, o messianismo é evidenciado através da construção de uma narrativa em que o líder se apresenta como alguém com um destino excepcional, protegido por um

“milagre” divino para cumprir uma missão especial. Essa retórica é uma forma de criar uma conexão emocional e simbólica com o público, projetando o líder como um “escolhido” ou um “salvador providencial”.

(10) Fomos crescendo. Chegou um dia quase fatídico, 06 de setembro de 2018, crescendo bastante, vindo do nada, como se fosse algo que apareceu no horizonte, tentaram me matar. Uma facada, se perguntarmos para os médicos de Juiz de Fora e depois de São Paulo que me atenderam, são praticamente unânimes, por milagre a minha sobrevivência.

A rememoração do episódio da facada e a narrativa em torno de sua sobrevivência ajudam a criar uma imagem de heroísmo e sacrifício. O líder é alguém que esteve à beira da morte, mas que, por sua força e fé, foi poupado para continuar lutando por seu povo. Essa construção de uma figura heróica e messiânica transforma o líder em um símbolo de resistência e perseverança, elevando-o acima da política comum e colocando-o em um patamar de quase divindade, como um salvador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como as análises dos trechos do discurso de Bolsonaro demonstram, a confluência entre política e religião com as caracterizações próprias do populismo de extrema direita e dos fundamentalismos religiosos fortalecem uma visão autoritária, na qual o líder messiânico é visto como incontestável, o que reforça a personalização do poder e diminui o espaço para a crítica e a fiscalização das ações governamentais. Nesse sentido, a retórica revestida por imagens religiosas é perigosa, pois blinda o líder contra acusações e críticas, apresentando-o como alguém que está cumprindo uma missão divina, o que deslegitima qualquer oposição como algo “do mal” ou contrário aos planos de Deus.

Além disso, a linguagem dualista com cargas semânticas negativas constrói imagens de medo, o que fortalece a narrativa de ameaça iminente, comum nos discursos da extrema direita e tão fortemente presente nos discursos de Bolsonaro e de pastores evangélicos conservadores. A cenografia é a de que os inimigos externos, como o “sistema” ou ideologias progressistas, são perigos que atentam contra os valores cristãos e a segurança moral da nação.

Acerca da RDP por políticos de extrema direita, podemos perceber, na cenografia analisada, um notório uso de uma semântica positiva na construção de uma imagem de líder, contraposta a uma imagem negativa dos sujeitos vistos como culpados pelo processo de mudança da ordem natural. Essa imagem é produzida, não por acaso, nos mesmos moldes de um relato de testemunho e com a presença pontual de passagens bíblicas, responsáveis pela implantação de uma fiança de verdade por parte do público.

A interpretação demonstrou que a integração entre as práticas políticas e religiosas resulta na pressão para que políticas públicas sejam moldadas a partir de princípios contrários à

diversidade, o que compromete a construção de uma sociedade pluralista e inclusiva, limitando os direitos de grupos minoritários e marginalizados e impedindo o avanço de políticas que promovam a igualdade e a justiça social. No Brasil, observamos uma crescente influência de grupos religiosos na formulação de leis, principalmente em temas que envolvem os direitos das mulheres, a educação sexual nas escolas e a criminalização de minorias. Tal cenário anuncia retrocessos intransigentes nos direitos civis e na inclusão social, enfraquecendo os avanços conquistados, limitando a pluralidade social e fortalecendo intolerâncias.

Do ponto de vista teórico, o cruzamento entre o contexto social e os imaginários populistas de Charaudeau (2016) demonstrou ser profícuo para revelar como a interdiscursividade político-religiosa opera. Essa combinação analítica oferece um caminho promissor para investigar outros contextos em que fundamentalismos se entrelaçam a projetos populistas — seja em tradições cristãs distintas, seja em outras matrizes religiosas.

Entretanto, há lacunas que podem ser preenchidas por meio de estudos futuros, tais como uma análise longitudinal de campanhas eleitorais municipais e estaduais para mapear a evolução dos enquadramentos moralizantes; estudos de corpus multimodal que integrem vídeo, áudio e interações em redes sociais; e investigações comparativas entre discursos de líderes de diferentes países, de modo a compreender convergências e divergências na apropriação do léxico religioso por atores populistas em diferentes contextos.

Em síntese, a investigação demonstrou que a incorporação de repertórios religiosos ao discurso populista de Bolsonaro consolida um padrão comunicativo que personaliza o poder, deslegitima opositores e orienta políticas regressivas. A análise integrada de escolhas linguísticas, cenografias e contextos sociais permitiu captar a coerência interna desse projeto discursivo e evidenciar seu impacto direto sobre o espaço público democrático. Esses achados também oferecem um protocolo analítico aplicável a outros casos em que religião e populismo convergem na legitimação de agendas autoritárias.

REFERÊNCIAS

- BERGER, P. A dessecularização do mundo: uma visão global. **Religião & Sociedade**, v. 21, n. 1.
- BOFF, L. **Fundamentalismo**: a globalização e o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARAUDEAU, P. Du discours politique au discours populiste. Le populisme est-il de droite ou de gauche?. In: **Les discours politiques**. CORCUERA F. *et al* (dir.). **Regards croisés**, Paris: L'Harmattan, 2016.
- CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. M. A. L. Pauliukonis, e S. Gavazzi. (Orgs.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CUNHA, M. “Pelo governo de Deus”: a inserção de novos movimentos fundamentalistas estadunidenses na arena política do Brasil durante o governo Trump. **Revista Ciências Sociais y Réligion**, v. 23, 2021, p. 1-37. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fperiodicos.sbu.unicamp.br%2Fois%2Findex.php%2Fcsr%2Farticle%2Fdownload%2F8670270%2F29465%2F127658>. Acesso em: 3 fev. 2025.

CUNHA, M. **Fundamentalismos crise da democracia e ameaça aos direitos humanos na América do Sul**: tendências e desafios para a ação. Salvador: Koinonia, 2020.

CUNHA, M. Os processos de midiáticação das religiões no Brasil e o ativismo político digital evangélico. **Revista Famecos**, 26:1, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2019.1.30691>. Acesso: 03 fev. 2025.

DEMURU, P. Teorias da conspiração e populismo messiânico no Brasil contemporâneo: uma perspectiva semiótico-cultural. **Estudos Semióticos**, São Paulo, Brasil, v. 17, n. 2, p. 264-291, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2021.180942> Acesso em 03 fev. 2025.

FREIXO, A. de; PINHEIRO-MACHADO, R. Dias de um futuro (quase) esquecido: um país em transe, a democracia em colapso. In: FREIXO, A. A. de; PINHEIRO-MACHADO, R. Brasil em transe: nova direita e desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. p. 09-24. (Coleção Pensar Político).

FUNKE, M.; SCHULARICK, M.; TREBESCH, C. Going to extremes: Politics after financial crises, 1870–2014. **European Economic Review**, v. 88, p. 227–260, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2016.03.006>. Acesso em: 3 fev.2025

GRACINO JUNIOR, P.; GOULART, M.; FRIAS, P. “Os humilhados serão exaltados”: ressentimento e adesão evangélica ao bolsonarismo. *Cadernos Metrópole*, v. 23, n. 51, p. 547–579, 2021. DOI: 10.1590/2236-9996.2021-5105. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/2236-9996.2021-5105>. Acesso em: 29 set. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LAGES, B. de S. *Laicidade à brasileira*. São Paulo: Recriar, 2018.

LÖWY, M. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Serviço Social e Sociedade*, n. 124, 2015. p. 652-664. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.044>. Acesso em: 29 set. 2024.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: R. AMOSSY. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti.

MARCHETTI, R.; PAGIOTTI, S. An Increasingly (In)visible Religion? The Italian Case. *Religions* 2023, 14, 1408. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel14111408>. Acesso em: 14 set. 2024.

MUDDE, C. *A extrema direita hoje*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.

PEREIRA, E. Teologia do domínio: uma chave de interpretação da relação política- evangélico bolsonarista. *Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 76, p. 147–173, 2023. DOI: [10.23925/2176-2767.2023v76p147-173](https://doi.org/10.23925/2176-2767.2023v76p147-173). Acesso em: 18 out. 2024.

PIOVEZANI, C.; GENTILE, E. *A linguagem fascista*. São Paulo: Hedra, 2020.

SPYER, J. *Povo de Deus: quem são os evangélicos e por que eles importam*. São Paulo: Geração, 2020.

TORRESAN, J. L.; COSTA, M. J. A narrativa no gênero: “relato de testemunho religioso”. *Dialogia*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 231-242, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.v8i2.1567>

OS AUTORES

Júlio Araújo

Pós-doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e Pós-Doutor em Humanidades pela Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Doutor em Linguística e professor titular do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: araujo@ufc.br

Wesley Vieira

Doutorando e Mestre em Linguística pelo programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Superintendente Escolar e Professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Ceará. E-mail: wesleylinharesufc@gmail.com.

(Geo)políticas do conhecimento, racismo, privilégio e justiça epistêmica na Linguística Aplicada do Brasil

(Geo)politics of knowledge, racism, privilege and epistemic justice in Applied Linguistics in Brazil

(Geo)políticas del conocimiento, racismo, privilegio y justicia epistémica en Lingüística Aplicada en Brasil

RESUMO

Neste ensaio, analiso criticamente as (geo)políticas do conhecimento na Linguística Aplicada brasileira, destacando os efeitos dos racismos nas políticas acadêmicas da área. A partir de teorias críticas do Sul Global (Pennycook; Makoni, 2019), com ênfase na produção de intelectuais latinos e afro-indígenas brasileiros, aciono conceitos como dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023), racismo epistêmico e justiça epistêmica (Orocó, 2021) e a crítica contra-colonial à institucionalização do conhecimento (Santos, 2023). Assim, invisto na exploração interpretativa de algumas políticas do conhecimento correntes no campo, a partir da observação de políticas de inclusão/exclusão nos domínios linguístico, editorial e institucional e das paisagens raciais, regionais e de classe delas decorrentes. A proposição final do texto enseja uma ruptura com a racionalidade colonial que vá além das agendas de temas de pesquisa, defendendo uma ética acadêmica inspirada na epistemologia de Xangô, visando enfrentar as injustiças epistêmicas presentes.

Palavras-chave: Racismo epistêmico; Justiça epistêmica; Linguística Aplicada; Sul Global.



Recebido em: 12 de março de 2025
Aceito em: 23 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58197

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Danillo da Conceição Pereira Silva

danillo.silva@ifal.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5879-5999>

Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Arapiraca,
Alagoas, Brasil

ENSAIO

ABSTRACT

In this essay, I critically analyze the (geo)politics of knowledge in Brazilian Applied Linguistics, highlighting the effects of racism on academic policies in the field. Based on critical theories of the Global South (Pennycook; Makoni, 2019), with an emphasis on the production of Latin and Afro-indigenous Brazilian intellectuals, I use concepts such as the raciality device (Carneiro, 2023), epistemic racism and epistemic justice (Orocó, 2021) and the counter-colonial critique of the institutionalization of knowledge (Santos, 2023). Thus, I invest in the interpretative exploration of some current knowledge policies in the field, based on the observation of inclusion/exclusion policies in the linguistic, editorial and institutional domains and the racial, regional and class landscapes that result from them. The final proposition of the text calls for a break with colonial rationality that goes beyond the agendas of research topics, defending an academic ethic inspired by the epistemology of Xangô, with the aim of confronting the epistemic injustices present.

Keywords: Epistemic racism; Epistemic justice; Applied linguistics; Global South

RESUMEN

En este ensayo, analizo críticamente la (geo)política del conocimiento en la Lingüística Aplicada brasileña, destacando los efectos del racismo en las políticas académicas del campo. A partir de teorías críticas del Sur Global (Pennycook; Makoni, 2019), con énfasis en la producción de intelectuales brasileños latinos y afro-indígenas, utilizo conceptos como el dispositivo de racialidad (Carneiro, 2023), racismo epistémico y justicia epistémica (Orocó, 2021) y la crítica contra-colonial de la institucionalización del conocimiento (Santos, 2023). Así, invierto en la exploración interpretativa de algunas políticas de conocimiento actuales en el campo, a partir de la observación de las políticas de inclusión/exclusión en los dominios lingüístico, editorial e institucional y de los paisajes raciales, regionales y de clase que resultan de ellas. La proposición final del texto apela a una ruptura con la racionalidad colonial que vaya más allá de las agendas de los temas de investigación, defendiendo una ética académica inspirada en la epistemología del Xangô, con el objetivo de enfrentar las injusticias epistémicas presentes.

Palabras clave: Racismo epistémico; Justicia epistémica; Lingüística aplicada; Sur global.

Como citar:

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. (Geo)políticas do conhecimento, racismo, privilégio e justiça epistêmica na Linguística Aplicada do Brasil. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 331-346, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUÇÃO

Neste ensaio¹, proponho um exercício crítico e especulativo acerca da produção do conhecimento na Linguística Aplicada brasileira, com foco na geopolítica do saber (Maldonado-Torres, 2008) e nas dinâmicas de exclusão epistemológica que atravessam o campo. Ao refletir sobre as hierarquias raciais, regionais e epistêmicas que moldam as escolhas teóricas, metodológicas e pedagógicas na academia, busco desnaturalizar as práticas que mantêm a hegemonia do conhecimento oriundo do Norte Global e das instituições centralizadas no Sul e Sudeste do Brasil. Em linhas gerais, os apontamentos reunidos aqui emergem dos meus trânsitos acadêmicos por entre fronteiras regionais, linguísticas e enunciativas e dos efeitos corpo-políticos dessas trajetórias – e, certamente, das inquietações que elas me causaram.

A partir da crítica ao racismo epistêmico e ao privilégio epistêmico (Orocó, 2021), tento evidenciar como as epistemologias produzidas por sujeitos e territórios marginalizados — como os corpos racializados, periféricos, nordestinos, indígenas, quilombolas e outros — são sistematicamente deslegitimadas ou tratadas de forma secundária. Ao mesmo tempo, exploro as práticas e as políticas institucionais que reforçam essas assimetrias, destacando o papel dos fluxos materiais, simbólicos e morais na configuração do campo acadêmico, inescapavelmente implicada no dispositivo da racialidade (Carneiro, 2023).

Apresento a epistemologia de Xangô como uma proposta contra-colonial (Santos, 2023), que busca romper com essas estruturas de poder, oferecendo uma alternativa baseada na ancestralidade, na sabedoria coletiva e no compromisso ético com as lutas contra a opressão e a marginalização. Ao me insurgir contra a neutralidade e universalidade do conhecimento acadêmico tradicional, esta proposta se coloca como um movimento que reconhece o saber encarnado e a centralidade da experiência vivida, especialmente de sujeitos historicamente silenciados.

Em minhas considerações finais, defendo a necessidade de uma reforma nas estruturas institucionais e acadêmicas, propondo a criação de espaços de poder e visibilidade para saberes afro-diaspóricos e indígenas, com vistas à reparação das injustiças epistêmicas. A implementação de um projeto coletivo de justiça epistêmica, baseado na ética de Xangô, é defendida como uma forma de romper com os colonialismos internos e criar uma verdadeira transformação na produção de conhecimento no Brasil.

1. (GEO)POLÍTICAS DO CONHECIMENTO, RACISMO E PRIVILÉGIO EPISTÊMICO

São muitas as contribuições dos estudos críticos da colonização e da colonialidade, como aqui estou chamando um grupo complexo e multifacetado de projetos intelectuais do Sul Global,

¹ Este ensaio revisita e materializa ideias discutidas durante minha fala em uma mesa-redonda do II Encontro Nacional de Linguística Aplicada, o II Enala (online), promovido pela Universidade Federal de Alagoas, em 2024.

que se dedicam a examinar e intervir no caráter estruturante das empreitadas coloniais nos territórios colonizados, para o campo da Linguística Aplicada. Essas contribuições são, em grande parte, relativas à construção de um espaço enunciativo que nos permita examinar as relações entre linguagem e sociedade fora (ou contra) narrativas sobre a vida, a história e a linguagem que coloquem o Norte Global como referências epistêmicas para nossas tarefas intelectuais. A partir desses espaços, então, tem emergido uma gama de estudos que se dedicam a criticar os efeitos constitutivos da violência colonial em diferentes sistemas semióticos e identitários, os quais nomeamos como gênero, raça, sexualidade, e, além disso, suas ressonâncias em distintos espaços e práticas institucionais, como a educação, a política, a literatura, entre outros.

Como se pode esperar, essa movimentação no campo da Linguística Aplicada não se deu de forma pacífica ou homogênea, mas foi resultante de processos de tensão e contestação em diferentes contextos. Afinal, questionar a validade universal, quase metafísica, dessa ou daquela teoria, ou pôr em xeque racionalidades cristalizadas nos modos de pensar a linguagem — e de fazer pesquisa acadêmica sobre ela — gerou um sem-número de disputas. Essas disputas, por sua vez, mais ou menos visíveis, mais ou menos sentidas, a depender de uma questão de localização e posicionalidade de quem se dedica a fazer essa Linguística Aplicada no fio da crítica à violência colonial.

Localização e posicionalidade são, assim, duas palavras-chave, para utilizar a alegoria de Santos (2023), fundamentais para os objetivos especulativos deste ensaio. Isso porque um elemento singular do pensamento propagado pelos estudos críticos da colonização e da colonialidade diz respeito ao fato de que uma operação intelectual básica da modernidade/colonialidade é o apagamento da relação entre localização geográfica e produção do conhecimento. Ou seja, integra o padrão de poder colonial uma violência específica que consiste em apagar a dimensão situada, ou territorializada, dos conhecimentos. Conforme explica Maldonado-Torres (2008), esse processo elide a dimensão geopolítica da produção do conhecimento, de modo a projetar uma neutralidade impossível para quem produz o conhecimento e, por consequência, para o conhecimento produzido.

De facto, exigem outras razões relevantes para explicar a alergia ao espaço enquanto factor filosófico provido de significado. Há questões referentes ao espaço e às relações geopolíticas que enfraquecem a ideia de um sujeito epistémico neutro, cujas reflexões não são mais do que a resposta aos constrangimentos desse domínio desprovido de espaço que é o universal. Tais questões também põem a descoberto as formas como os filósofos e os professores de filosofia tendem a afirmar as suas raízes numa região espiritual invariavelmente descrita em termos geopolíticos: a Europa. A ausência de reflexões sobre a geopolítica e a espacialidade na produção de conhecimento vai a par com a falta de reflexão crítica

quanto ao empenhamento da filosofia e dos filósofos ocidentais com a Europa enquanto local epistêmico privilegiado (Maldonado-Torres, 2008, p. 72-73).

Conforme destaca o autor, a “ausência de reflexões sobre a geopolítica e a espacialidade na produção de conhecimento” está diretamente ligada à naturalização de locais epistêmicos privilegiados, a partir dos quais são fabricados os “conhecimentos válidos” em termos universais. Ou seja, longe de ser fruto do acaso, essa elisão da dimensão situada do conhecimento serve à reprodução de hierarquias cristalizadas nessa seara. Mas, em que sentido seria possível dizer que conhecimentos são localizados? Há pelo menos duas formas distintas, porém interdependentes, de se responder a essa questão. Aqui, para fins de argumentação, nomearei tais sentidos como sendo, o primeiro, o sentido epistêmico da dimensão localizada do conhecimento, e o segundo, o sentido político da dimensão localizada do conhecimento.

No que tange ao sentido epistêmico, conhecimentos são localizados porque a condição de possibilidade de sua existência é a incompletude, uma vez que são sempre produções discursivas, fabricações de linguagem, eivadas de subjetividade — embora seja constante a sanha positivista para domesticar tal dimensão das práticas de produção do conhecimento. Dito de outro modo, conhecimentos são elaborações epistêmicas situadas — parciais — sobre uma parte da vida tomada como “objeto” ou “fenômeno” a ser conhecido. Nessa chave de leitura, todos os conhecimentos são produzidos segundo condições subjetivas específicas, o que a crítica decolonial tem chamado de locus de enunciação.

No que tange ao sentido político da dimensão localizada do conhecimento, o que se coloca em relevo é a ideia de que o sentido de universalidade, o valor de verdade, o efeito de autenticidade, ou a capacidade de capilarização e de circulação de um dado conhecimento estão intimamente ligados à dimensão geopolítica de sua produção. Longe de ser um elemento neutro, a dimensão territorial na qual os conhecimentos são produzidos atua para a fabricação de seu sentido de universalidade. E aqui, vale destacar: não estou reclamando uma leitura simplista da materialidade dessa localização, mas chamando a atenção para os efeitos das posições geográficas, que são também discursivas e políticas, das quais emergem os conhecimentos e o poder que esses conhecimentos chegam a haurir numa conjuntura hierarquizada de produção de conhecimentos.

É justamente em função desse sentido político da dimensão localizada do conhecimento que se torna inescapável, salvo em casos de cinismo racista, encarar que a produção do conhecimento no Brasil está submetida ao dispositivo que Sueli Carneiro (2023) nomeou como “dispositivo de racialidade”. Nesse sentido, “a racialidade é compreendida como noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder, conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetivação cuja articulação institui um dispositivo de poder” (Carneiro, 2023, p. 39-40). E, tal como segue discutindo a autora, em se tratando de um território fundado sob a violência colonial e sob o racismo comercial que corrompeu os marcos das

sociabilidades nacionais, há que se pensar que o racismo é então parte das equações de poder que conformam, selecionam, organizam e, em última análise, hierarquizam os conhecimentos segundo uma geopolítica específica — uma geopolítica racista.

Nesse projeto crítico acerca das relações entre conhecimento, geopolítica e racialização, as noções de “racismo epistêmico” e de “privilégio epistêmico”, como discutidas por Orocó (2021), afinam nossas perspectivas, especialmente por seu potencial em destacar a dimensão corporificada da produção dos conhecimentos. Ou seja, a localização geopolítica em jogo na produção da autoridade de um conhecimento é corporificada, uma vez que não está apartada dos corpos políticos (e da política dos corpos) que o produzem. Assim, “o racismo epistêmico não pode ser lido fora dessa estrutura de racializar corpos, histórias, saberes, sujeitos, [territórios], para sustentar o privilégio epistêmico, cultural, racial e material de certos grupos” (Orocó, 2021, p. 425, acréscimo meu). Nessa articulação entre territórios-corpos-saberes-sujeitos, em jogo na fabricação geopolítica da autoridade de um conhecimento, o privilégio epistêmico corresponde a um “conjunto de práticas que favorecem as formas de enunciar, ver o mundo e interpretá-lo dos grupos detentores de poder nos espaços de produção e difusão do conhecimento.”

Outro aspecto importante que a articulação entre essas duas miradas críticas nos fornece, especialmente para pensar a dimensão geopolítica do conhecimento como uma dimensão racializada, é o fato de que a dimensão material e simbólica dessas vantagens se retroalimentam na produção das posições hierarquizadas. Como destaca Orocó (2021, p. 425):

Esses grupos têm excessiva representação nos espaços escolar, acadêmico e institucional e a episteme hegemônica os ajuda a reproduzir seus privilégios na estrutura social. O privilégio epistêmico opera como capital epistêmico e manifesta seu poder por meio da produção de conhecimento que e circula e é reproduzido pela escola, pela historiografia, pela mídia e pelos diferentes espaços acadêmicos que apresentam como natural a visão de mundo, as práticas e a história da cultura europeia, branco-cêntrica, patriarcal e heteronormativa. Consequentemente, a distribuição dos cargos na estrutura social, bem como dos lugares sociais a serem ocupados no mundo, é organizada a partir desses privilégios e marcada pela aceitação “natural” desse conhecimento.

No sentido discutido pela autora, as engrenagens em jogo na relação entre racismo epistêmico e privilégio epistêmico nos permitem compreender a sobreposição do que aqui estou chamando de sentido epistêmico e de sentido político da dimensão localizada do conhecimento. Isso porque a fabricação e a naturalização de hierarquias na produção do conhecimento atuam simultânea e articuladamente com as dimensões epistêmicas e materiais envolvidas na localização geopolítica dos grupos que produzem o conhecimento — e nos próprios conhecimentos, numa economia epistêmica global.

Se considerarmos que parte importante da violência colonial se deu historicamente pelo apagamento, depreciação e extermínio dos saberes dos povos subjugados na empreitada colonial

brasileira, em especial africanos e indígenas, há que se pensar no papel político das ciências e das universidades como elementos do dispositivo da racialidade, investidos de uma missão epistemicida por excelência. Segundo Carneiro (2023), o epistemicídio, para além de um mecanismo poderoso de desqualificação das formas de conhecimento dos povos dominados, consiste também num processo de desqualificação desses mesmos povos, tanto individual quanto coletivamente, especialmente no que tange à sua capacidade de produzir conhecimento válido. No contexto das universidades brasileiras, enquanto espaços institucionais de produção do conhecimento válido segundo a racionalidade ocidentalizada vigente, o epistemicídio se manifesta de maneiras muito distintas e moduladas. Nesse sentido,

na sua versão mais contemporânea nas universidades brasileiras, o epistemicídio, cuja discussão aprofundaremos mais à frente, se manifesta também no antagonismo entre discurso militante e discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade para o saber sobre o negro, enquanto o discurso do branco sobre o negro é legitimado. Via de regra, a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema. Isso fica manifesto nas referências bibliográficas utilizadas nas produções acadêmicas, nas quais figuram autores negros não brasileiros, e também no fato de que poucos intelectuais negros brasileiros alcançaram prestígio nacional e internacional (Carneiro, 2023, p. 82-23).

Em que pese o fato de a Linguística Aplicada (LA) brasileira constituir-se, via de regra, dentro das engrenagens e estruturas próprias das universidades brasileiras, seria no mínimo ingênuo supor que tal campo de produção do conhecimento estivesse desimplicado da dimensão epistêmica do dispositivo da racialidade, bem como das lógicas de racismo e privilégio epistêmico com as quais interage a geopolítica do conhecimento. Nesse sentido, seguindo o trabalho especulativo deste ensaio, na seção seguinte, argumento que submeter o mapa epistêmico da LA no Brasil a uma noção forte de geopolítica — ou seja, a uma noção de territorialização do conhecimento implicada com as dinâmicas de racismo e de privilégio epistêmico — tem efeitos importantes, que podem fornecer novas facetas para seu diálogo com os estudos críticos do colonialismo e da colonialidade praticados no Sul Global.

2. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, GEOPOLÍTICAS E QUESTÕES INCÔMODAS NA LA

Uma abordagem crítica da (geo)política do conhecimento na Linguística Aplicada brasileira permite, antes de tudo, explicitar a historicidade das hierarquias consolidadas entre diferentes sistemas de saber, especialmente quando analisamos as inter-relações entre espaço, poder e conhecimento. Apesar dos muitos esforços críticos em curso, a Linguística Aplicada brasileira não pode se eximir do desafio de virar o feitiço contra o feiticeiro — isto é, submeter o próprio campo,

que em muitos espaços hoje se reivindica “decolonial”, à radicalidade da crítica decolonial. Isso implica interrogar suas formulações conceituais, os critérios que definem o que é uma metodologia válida, suas políticas de inclusão e exclusão nos espaços institucionais e enunciativos, e os modelos éticos que direcionam sua produção de saber.

Trata-se de reconhecer — sem recorrer ao sadismo da culpa cristã — que a LA no Brasil, inclusive aquela que se autodeclara decolonial, segue reproduzindo lógicas hierarquizantes que atribuem às epistemologias (e à ética) do Norte um status de maior sofisticação, aplicabilidade ou neutralidade. Em contrapartida, os saberes do Sul — sobretudo os produzidos por sujeitos racializados e periféricos — continuam sendo marginalizados ou mobilizados apenas como exemplos ilustrativos, não como centros de enunciação teórica. Essa assimetria geopolítica e epistêmica atravessa nossas escolhas conceituais, modos de escrita, a legitimidade dos temas e os estilos de argumentação aceitos nos espaços de validação acadêmica do campo.

Além disso, uma leitura geopolítica do mapa epistêmico da LA brasileira nos permite evidenciar os fluxos materiais, simbólicos e morais que configuram certos domínios geopolíticos como centros privilegiados de enunciação e análise. Universidades, centros de pesquisa e publicações localizados em regiões específicas — sobretudo no Sul e no Sudeste, com forte intercâmbio com centros euro-americanos — tornam-se polos de autoridade epistêmica, atraindo recursos financeiros, visibilidade acadêmica e projeção internacional. Esse privilégio epistêmico se manifesta, ainda, na maior facilidade de acesso a editais, redes de colaboração, cargos de liderança e visibilidade institucional para certos sujeitos acadêmicos — especialmente brancos, heterossexuais, cristãos, de classe média, sudestinos e vinculados a instituições consolidadas.

Esse circuito de poder não apenas reproduz, mas intensifica o racismo epistêmico, ao construir sua legitimidade com base na invisibilização de conhecimentos que emergem de sujeitos e grupos posicionados em outras regiões geopolíticas, identitárias e enunciativas. Tal dinâmica de poder não é estranha à própria história de formação do país e seus imaginários de desenvolvimento intelectual, cultural e financeiro, haja vista a própria construção (material e simbólica) do Sudeste, por exemplo, com base na exploração, expropriação e espoliação (material e simbólica) dos sujeitos e regiões predominantemente afro-indígenas do país, como o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste.

Ao mesmo tempo, essa lente crítica ajuda a desmistificar os mitos fundadores da Linguística Aplicada no Brasil, que narram, em incontáveis livros e artigos introdutórios sobre o campo, os eventos ligados à sua emergência sob uma retórica linearizante e desenvolvimentista. Essa retórica conta, de diferentes modos, como as produções intelectuais do Norte Global, denominadas como “Linguística Aplicada”, chegaram e se estabeleceram nas universidades do Sul/Sudeste e seguiram seu curso natural, sendo transmitidas de geração em geração. Assim, as agendas de pesquisa que hoje abundam em congressos da área, como gênero, raça, sexualidade, violências e afins, parecem ter sido fruto de um “amadurecimento natural” do campo.

Ora, em que medida a mudança das paisagens humanas das universidades brasileiras, especialmente raciais e de classe, consolidada nas últimas duas décadas em função da política de cotas² podem ser levadas em conta a fim desnaturalizar essas mitologias? Em que proporção programas de expansão universitária, a exemplo do Reuni³, bem como a criação dos Institutos Federais⁴, em 2008, democratizando o acesso à Educação Superior em territórios historicamente aliados pelo poder público, especialmente no Norte, no Nordeste e no Centro-Oeste, ajudam a superar a naturalização exacerbada desses modos de narrar? E, em última análise, qual o efeito político de mitologizar a emergência da LA brasileira sem situá-la no cenário racial e de classe e, nele, em toda a gama de privilégios acadêmicos, culturais, simbólicos e linguísticos dos grupos brancos, urbanos e de classe média do Brasil dos anos 1980 e seguintes?

Nesse ponto, o que uma noção forte de geopolítica do conhecimento aplicada à LA brasileira faz, aliada às noções de racismo e privilégio epistêmico, é, por um lado, desnaturalizar as condições materiais e simbólicas dos grupos envolvidos na sua emergência e, por outro, destacar as transformações nas agendas de pesquisa como efeitos da atuação de micro e macropolíticas de grupos historicamente excluídos dos centros de enunciação e de seus privilégios. Nesse sentido, evidencia-se o papel dos fluxos transnacionais, das políticas linguísticas, das intervenções

²A Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, estabelece que 50% das vagas em cursos de graduação das universidades e institutos federais devem ser reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro desse percentual, metade das vagas é destinada a candidatos com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio, e a outra metade a candidatos com renda superior a esse valor. Além disso, as vagas são subdivididas de acordo com a proporção de pretos, pardos, indígenas e quilombolas na população de cada unidade da federação, conforme dados do IBGE.

³O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, teve como objetivo expandir o acesso ao ensino superior público no Brasil, com foco especial nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Durante o período de implementação do programa (2007–2012), foram criadas 18 novas universidades federais, sendo 12 delas localizadas nessas regiões: Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade da Integração Nacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Federal do Semiárido (UFERSA) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Além disso, o programa investiu mais de R\$ 9 bilhões em infraestrutura, criação de vagas e assistência estudantil, visando interiorizar e democratizar o ensino superior nessas regiões. Essas ações foram fundamentais para ampliar a presença das universidades federais em territórios historicamente marginalizados, promovendo maior equidade no acesso à educação superior no país.

⁴A Lei nº 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses institutos resultaram da transformação ou integração de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas vinculadas a universidades. A criação dos IFs teve como objetivo expandir e interiorizar a oferta de educação profissional e tecnológica no Brasil, com especial atenção às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, historicamente menos assistidas por instituições de ensino superior públicas. Em 2024, a Rede Federal já contava com 685 unidades, sendo 705 campi de Institutos Federais, evidenciando a efetiva expansão e interiorização do ensino técnico e superior nessas regiões.

institucionais e das dinâmicas locais de poder na conformação da produção de saberes no campo da Linguística Aplicada no Brasil.

Esses fluxos e intervenções não operam de forma neutra, mas estão imersos em lógicas de hierarquização que afetam tanto a visibilidade quanto a legitimidade dos conhecimentos produzidos fora dos centros dominantes. O papel das políticas de cotas, por exemplo, e das iniciativas de inclusão na educação superior no Brasil, tem sido fundamental para transformar o cenário das universidades, promovendo a entrada de sujeitos e saberes que historicamente foram silenciados. No entanto, essa inclusão não ocorre de forma linear ou sem tensões; ao contrário, ela continua a ser mediada por mecanismos de poder que, muitas vezes, se imbricam com práticas de exclusão epistemológica e racial.

A análise das práticas institucionais e dos espaços de produção de saber também revela como certas epistemologias e metodologias são sistematicamente marginalizadas, ao passo que outras, mais alinhadas aos paradigmas do Norte Global, continuam a se manter no centro da produção acadêmica. A inclusão dos saberes do Sul, por exemplo, frequentemente se limita a uma subordinação ou a um papel de "exemplo ilustrativo", em vez de serem reconhecidos como fontes legítimas de teorização e análise crítica. Nesse cenário, os efeitos do privilégio epistêmico, alimentados por uma estrutura global de poder, continuam a moldar as dinâmicas de produção do conhecimento, garantindo que os saberes hegemônicos permaneçam no centro da validação acadêmica.

Essa análise da territorialização do campo da Linguística Aplicada, no entanto, não pode ser dissociada das omissões, silenciamentos e disputas por legitimidade que acompanham seu processo de consolidação. Embora se promova uma narrativa de "naturalização" das agendas de pesquisa, uma compreensão geopolítica do campo nos permite perceber que as mudanças nas agendas, como a crescente atenção a temas de gênero, raça, sexualidade e violência, não são fruto de um "amadurecimento" linear, mas da atuação de grupos marginalizados que, historicamente, buscavam (e ainda buscam) romper com os paradigmas dominantes e estabelecer novos centros de enunciação.

Por fim, *virar o feitiço contra o feiticeiro*, como venho argumentando, permite racializar e regionalizar os fluxos que possibilitaram a emergência e consolidação do campo, ao evidenciar como certas corporalidades, vozes e territórios foram sistematicamente deslegitimados. A construção de discursos fundadores na Linguística Aplicada muitas vezes se apresenta como neutra e universal, mas carrega implícita uma geografia racializada, centrada em corpos brancos, urbanos e de classe média. A desnaturalização desses discursos é fundamental para desestabilizar os centros de prestígio epistêmico, frequentemente localizados em regiões economicamente privilegiadas do país, e fortemente alinhados aos paradigmas conceituais eurocêntricos. A partir disso, abre-se espaço para um projeto ético-político comprometido com a justiça epistêmica e com a revalorização das vozes periféricas.

Nesse sentido, confluindo com aquilo que Nêgo Bispo chamou de “guerra das denominações”, ou seja, “o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” (Santos, 2023, p. 3), minha proposta segue no movimento de mobilizar cosmologias que desafiem as lógicas coloniais. Ao invés de continuar a alimentar um campo da Linguística Aplicada ainda preso aos moldes epistemológicos do Norte Global, a crítica radical decolonial propõe não só a reconfiguração dos termos e categorias, mas também a inserção de novas ontologias e epistemologias, ligadas aos saberes produzidos no Sul Global. Isso, portanto, se configura como um passo importante para um enfrentamento mais efetivo do colonialismo na Linguística Aplicada contemporânea, rompendo com o ciclo de reprodução de desigualdades epistêmicas que ainda marcam o campo.

3. ALÉM DA POLÍTICA DOS TEMAS: UMA ÉTICA ACADÊMICA PARA A LA INSPIRADA NA EPISTEMOLOGIA DA JUSTIÇA DE XANGÔ

Em face das assimetrias persistentes que atravessam a produção do conhecimento na Linguística Aplicada brasileira — marcadas por hierarquias raciais, regionais e epistêmicas —, é necessário mobilizar referências teóricas que não apenas denunciem o epistemicídio, mas que também afirmem outras formas de saber, baseadas em princípios éticos, ancestrais e comunitários. É nesse horizonte que se inscreve a *epistemologia de Xangô*, uma proposição contra-colonial ancorada nas cosmovisões afro-diaspóricas, especialmente na sabedoria dos povos de terreiro. Diferente das lógicas eurocentradas que sustentam a ideia de conhecimento neutro, universal e descolado dos corpos que o enunciam, a epistemologia de Xangô propõe um saber encarnado, que julga com justiça, escuta com responsabilidade e atua com compromisso ético com os oprimidos, distante do princípio epistemológico da justiça imparcial ocidental, como em Temis⁵.

Xangô, orixá⁶ do trovão, do fogo, da palavra e da justiça, figura como símbolo de uma ética do discernimento que não se baseia em abstrações, mas na escuta de múltiplas vozes e na busca por equilíbrio entre forças e verdades diversas (Verger, 2012). Como afirma São Bernardo (2016), essa epistemologia nos convoca a romper com a racionalidade colonial que separa corpo e mente, ética e conhecimento, razão e afetividade. Ao valorizar o saber que emerge da experiência, da

⁵Têmis é a deusa da justiça na mitologia grega, representada com os olhos vendados, balança e espada, simbolizando imparcialidade e equidade. Sua imagem é um ícone da justiça nos sistemas jurídicos ocidentais, mas tem sido criticada por sua ênfase na neutralidade, sem considerar as desigualdades estruturais. Em contraposição, a epistemologia de Xangô propõe uma justiça mais situada e relacional, que vai além da razão abstrata, incorporando a escuta, a memória e o julgamento comunitário.

⁶Neste ensaio, assim como numa vasta produção da intelectualidade negra brasileira, os Orixás não são apenas “deuses” ou seres “míticos” de um panteão religioso específico, mas são também princípios filosóficos, éticos, epistemológicos, morais e cosmológicos que integram a cosmoperpeção afrodiaspórica.

oralidade, da ancestralidade e da vivência coletiva, a epistemologia de Xangô propõe reconfigurar os critérios de legitimidade epistêmica, promovendo uma escuta radical dos corpos-sujeitos-territórios historicamente silenciados, como os corpos racializados, periféricos, nordestinos, trans, indígenas e quilombolas. Mais do que uma metáfora ou invocação simbólica, essa epistemologia se configura como um princípio político para a reconstrução do campo.

Um dos principais efeitos de um projeto de justiça epistêmica para a Linguística Aplicada brasileira, ancorado na justiça de Xangô, é deslocar a "de(s)colonialidade" do plano dos temas de pesquisa para o da práxis cotidiana nos espaços institucionais. Isso envolve questionar os fluxos de poder que permeiam a academia "branca e progressista", suas práticas salvíficas e lógicas que, muitas vezes, veem na representatividade simbólica dos grupos subalternizados um modo de acomodar suas reivindicações sem promover alterações estruturais nos fluxos institucionais e na produção do conhecimento, frequentemente orientados pela reprodução de privilégios epistêmicos.

A epistemologia de Xangô se inscreve numa ética da justiça relacional e comunitária, que valoriza as experiências vividas dos sujeitos racializados e marginalizados. Ela é fundamentada nas práticas de sabedoria ancestral dos povos de terreiro, que resistem ao colonialismo, às violências simbólicas e materiais, e à imposição de epistemologias alheias aos seus modos de vida.

Ao contrário das epistemologias dominantes, que separam corpo e mente, saber e poder, a epistemologia de Xangô reconhece que o conhecimento é um processo incorporado, que atravessa as relações cotidianas, as histórias de luta e as resistências das comunidades afro-diaspóricas. Assim, ela propõe um modo de fazer ciência que é, em si, uma prática de cura e transformação social, revalorizando o saber ancestral e oferecendo uma crítica radical ao modelo científico tradicional, que exclui e marginaliza. Esse saber não deve ser tratado como uma narrativa alternativa ou secundária aos modelos eurocêntricos, mas como uma epistemologia com capacidade crítica e transformadora. Ela questiona a hegemonia das formas de saber que mantêm o status quo de exclusão e opressão, buscando, fundamentalmente, subverter os paradigmas estabelecidos e abrir caminho para um conhecimento emancipador, baseado em princípios de justiça social, responsabilidade coletiva e compromisso com as lutas contra as diversas formas de violência e desigualdade.

No contexto da Linguística Aplicada, isso implica uma ampliação da diversidade epistemológica e uma reconfiguração das práticas acadêmicas, dos conceitos, metodologias e normas de validação do saber. A epistemologia de Xangô desafia a concepção de neutralidade e universalidade predominante na produção acadêmica, reconhecendo a centralidade da experiência vivida e do conhecimento encarnado. Ela questiona a ideia de que há um único caminho válido para a produção do saber, e que os conhecimentos do Sul Global, das periferias e das comunidades afro-diaspóricas são meros complementos ou ilustrações do saber dominante.

Essa proposta envolve um compromisso ético com a descolonização do conhecimento, que vai além da crítica às estruturas de poder existentes e busca construir novas formas de produção e

legitimação do saber, pautadas na diversidade, justiça e responsabilidade social. Ao adotar essa epistemologia contra-colonial, a Linguística Aplicada brasileira não só reivindica uma pluralidade de vozes e saberes, mas também abre espaço para uma ciência verdadeiramente transformadora, que dialoga com os sujeitos e as comunidades historicamente silenciados e marginalizados. Essa noção de epistemologia se insere numa crítica radical às hierarquias epistêmicas, propondo não apenas a ampliação dos campos de conhecimento, mas a reformulação dos próprios critérios de validação e legitimação do saber, incorporando uma ética comprometida com as lutas sociais e a justiça epistêmica.

Nesse sentido, algumas *perguntas-oxê*⁷, diretamente ligadas aos modos de produção/validação do conhecimento acadêmico na Linguística Aplicada, podem nos ajudar nesse trabalho:

Como nossas políticas (pactos?) de citação colaboram com processos de invisibilização e de esquecimentos sistêmicos de certos conhecimentos-corpos-territórios fora dos centros?

Qual a composição racial, de gênero, regional e linguística das programações dos nossos eventos de área?

Qual o lugar epistêmico e político que os “sujeitos pesquisados”, das nossas pesquisas sobre “temas” decoloniais ocupam na fabricação dos nossos textos e nas lógicas de autorização discursiva em nosso campo?

Que modos de organização do discurso, ou gêneros, elas privilegiam e tomam como válidas para a produção do saber acadêmico em LA?

Que barreiras de raça e de classe são projetadas pelas muitas bibliografias das disciplinas em LA e sua insistência no mito do inglês como língua franca e na superioridade, hegemonia ou canonicidade da produção intelectual (branca, cisgênera, heterossexual e cristã) de certas composições regionais do Norte Global - ou do Norte Nacional, digamos assim?

Quais linhas de inclusão-exclusão os preços das nossas atividades acadêmicas produzem, em que pese tanto a condição de precariedade da massa popular que faz ciência em nosso país, estudantes de pós-graduação, quanto a dimensão estrutural do desfinanciamento da educação e da pesquisa das instituições públicas?

Em última análise, como habitar tempo-espacos projetados para a branquitude cis-heterossexual, tais como aqueles da universidade e da produção do conhecimento científico, sem ceder às lógicas do extrativismo, da exploração e da espoliação nos escambos acadêmicos?

Inserir Xangô nos debates da Linguística Aplicada é tensionar as fundações coloniais que sustentam o privilégio epistêmico e propor a justiça como princípio ético que nos obrigue não apenas a escutar saberes historicamente subalternizados, mas a atuar para o desmonte das lógicas materiais, institucionais e simbólicas que garantiram a condição de subalternidade desses grupos.

⁷ O *oxê* é o machado duplo simbólico de Xangô, orixá da justiça no candomblé; representa seu poder soberano, associado à verdade, ao equilíbrio e à aplicação justa da lei divina.

Essa proposta não é conciliadora como espera a ética liberal onipresente no mundo ocidentalizado — ela é incendiária, no melhor sentido: como o trovão, rompe o silêncio dos céus e abre espaço para novas formas de dizer, pensar e viver o conhecimento.

Nesse sentido, radicalizar a crítica decolonial na LA do Brasil compreende uma recusa a qualquer privilégio material, simbólico, institucional, editorial da branquitude, o que significa, em primeiro lugar reconhecer a implicação das lógicas acadêmicas que constituem o nosso campo no dispositivo da racialidade (Carneiro, 2013) e nos jogos dos racismos e dos privilégios epistêmicos (Orocó, 2021), os quais constituem a base material e simbólica da geopolítica do conhecimento (Maldonado-Torres, 2006). Ou seja, reconhecer, nomear e combater processos de hierarquização de conhecimentos, saberes e sujeitos com base em classificações raciais, por vezes subsumidas em rótulos mais palatáveis ao *ethos* liberal-progressista-inclusivo da academia. Como discute Bonfim (2021), “descolonizar aqui tem a ver principalmente com uma tomada de posição de linguistas aplicadas/os (...) cercada necessidade de se racializar as práticas linguísticas que servem, entre outras coisas, para manter o privilégio material e simbólico da branquitude sobre negras/os”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao cabo dessas reflexões, é fundamental reconhecer que a proposta da epistemologia de Xangô se inscreve dentro de uma crítica ampla à geopolítica do conhecimento, que continua a reproduzir as assimetrias de poder e de saber, tanto no plano local quanto no global. Ao evidenciar os efeitos do epistemicídio, a epistemologia de Xangô se posiciona contra a marginalização sistemática dos saberes oriundos de grupos racializados, periféricos e das comunidades afro-diaspóricas, que são historicamente excluídos das esferas de autoridade epistêmica. Nesse contexto, a proposta de uma epistemologia contra-colonial abre caminho para uma reformulação das práticas acadêmicas e das hierarquias epistêmicas que sustentam o privilégio do saber eurocêntrico, mantendo uma estrutura de poder excludente e expropriadora.

A geopolítica do conhecimento, ao reafirmar os privilégios epistêmicos das regiões e dos sujeitos alinhados aos paradigmas dominantes, fortalece a perpetuação do racismo epistêmico, que legitima a ideia de que certos saberes são mais válidos, neutros ou universais do que outros. A epistemologia de Xangô, ao revalorizar as epistemologias do Sul Global e as sabedorias ancestrais, desafia esse modelo colonial de produção de conhecimento, propondo uma alternativa que não apenas denuncia as hierarquias, mas também oferece novas formas de legitimação, mais justas e responsivas às necessidades das comunidades historicamente marginalizadas. Essa proposta não apenas amplia a diversidade epistemológica no campo da Linguística Aplicada, mas também aponta para a necessidade de se romper com as lógicas de exclusão que ainda prevalecem nas práticas institucionais.

Ao integrar uma crítica radical ao privilégio epistêmico e ao racismo epistêmico, a epistemologia de Xangô se torna um instrumento poderoso para a descolonização do conhecimento. Ela convida a Linguística Aplicada brasileira a repensar suas bases teóricas e metodológicas, a partir de um compromisso ético que reconhece a centralidade das vivências e das experiências de luta das comunidades marginalizadas. A transformação dos critérios de validação e das práticas acadêmicas, pautadas pela justiça social e pela responsabilidade coletiva, é, portanto, um passo imprescindível para construir uma ciência mais justa e emancipatória, que não apenas se distinga do paradigma eurocêntrico, mas que, efetivamente, dialogue com os saberes que têm sido historicamente silenciados e invisibilizados.

Por fim, precisamos de uma política de democratização dos espaços de poder e de visibilidade nas associações científicas, nos eventos acadêmicos, nas publicações e em outras plataformas de legitimação do conhecimento como uma política de reparação frente ao racismo epistêmico que asfixia, apaga e inferioriza a produção intelectual de pessoas e instituições de territórios afro-indígenas do Brasil, especialmente do Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Precisamos de um projeto coletivo de justiça epistêmica para a Linguística Aplicada do Brasil, baseado na justiça de Xangô, o qual rompa com os colonialismos internos e suas práticas de extrativismo, exploração e espoliação intelectual, as quais relegam nossos saberes às cozinhas dos sobrados dos grandes engenhos acadêmicos, suas sinhás e seus senhores.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. 431 p.

BONFIM, Marco A. Por uma Linguística Aplicada antirracista, descolonial e militante: racismo e branquitude e seus efeitos sociais. *Lingu@ Nostr@*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 157-178, jan/jul. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], n. 80, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 1 out. 2012. DOI: 10.4000/rccs.695.

OROCÓ LOANGO, A. O racismo e a hegemonia do privilégio epistêmico. *Revista de Filosofia Aurora*, v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS05>. Acesso em: 12 mai. 2025.

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

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás*. Salvador: Corrupio, 2002.

O AUTOR

Danillo da Conceição Pereira Silva

É professor de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Arapiraca, onde atua na Educação Básica; na licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Linguagem e Práticas Sociais. Atualmente, ocupa a função de Coordenador de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPPI) do IFAL, sendo o responsável pela gestão sistêmica da formação de pessoal de nível superior, no âmbito dos cursos de mestrado, de doutorado e de especialização da instituição. Obteve os títulos de Doutor (2022) e Mestre (2017) em Letras (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Realizou estágio de investigação doutoral no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA/UFRJ), em 2021, e foi pesquisador visitante (Visiting Scholar) junto ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC), Portugal (2021-2022). É especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Bahia (PPGNEIM/UFBA). Integra associações científica nacionais e internacionais, a exemplo da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as (Abpn), da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (ALED), da Internacional Gender and Language Association (IGALA), da Comissão de Inclusão, Igualdade e Diversidade da Associação Brasileira de Linguística (CIID/Abralin), do Observatório das Relações Raciais no Ensino de Línguas (ORREL), do Grupo de Trabalho Práticas Identitárias na Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), da qual é membro da diretoria vigente (2023-2025), na condição de Primeiro Secretário. Atua como Editor Associado do periódico Trabalhos em Linguística Aplicada da Unicamp (TLA/SciELO). É líder do Nexus Lab - Laboratório de Pesquisa em Linguística Aplicada e Sociedade (IFAL/CNPq) e vice-coordenador do Nuggedis - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (Proen/IFAL), a partir dos quais têm atuado na formação de professores/as e de pesquisadores/as na graduação e na pós-graduação, incluindo sua participação em programas nacionais fomentados por respeitadas agências de financiamento (CAPES, CNPq e FAPEAL), tais como o Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Suas pesquisas, situadas na Linguística Aplicada, concentram-se no campo dos estudos críticos de linguagem, gênero, raça e sexualidade; das relações entre discurso, desigualdades, violências e marcadores sociais da diferença; das articulações entre formação de professores, educação linguística, direitos humanos e justiça social.

Ella habla enredado como tú

Ela fala enrolado como você

She speaks all mixed up, like you

RESUMEN

El propósito de este ensayo es, mediante de la narración de una experiencia personal, exponer la importancia de la perspectiva individual para comprender fenómenos sociales más amplios como las relaciones entre lenguaje, cultura y poder. Tomando como punto de partida un epígrafe que describe “situaciones migrantes” de viajes entre Bolivia y Brasil, se experimentan diferentes “islas” lingüísticas y culturales que configuran identidades en un contexto de experiencia plural. Las vivencias son recuperadas en un texto autobiográfico, como forma de visibilizar contextos escolares y sociales, cargados de historias de vida.

Palabras clave: situaciones inmigrantes; identidades; memorias.



Recebido em: 12 de março de 2025
Aceito em: 23 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58206

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Suzana Vinícia Mancilla Barreda

suzana.mancilla@ufms.br

<https://orcid.org/0000-0002-7069-6168>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(UFMS), Campo Grande, MS, Brasil

ENSAIO

RESUMO

A proposta deste ensaio é, mediante a narração de uma experiência pessoal, expor a importância da perspectiva individual para a compreensão dos fenômenos sociais mais amplos como as relações entre língua, cultura e poder. Tendo como ponto de partida uma epígrafe que relata “situações migrantes” em percursos realizados entre a Bolívia e o Brasil, experimentam-se diferentes “ilhas” linguísticas e culturais que moldam as identidades em contexto de vivência plural. Recuperam-se experiências em um texto autobiográfico, como meio de evidenciar os contextos escolares e sociais, recheados de histórias de vida.

Palavras-chave: situações migrantes; identidades; memórias.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to explain the importance of an individual perspective for understanding broader social phenomena such as the relationships between language, culture and power through the narration of a personal experience. Taking as a starting point an epigraph that describes “migrant situations” on journeys between Bolivia and Brazil, the essay explores different linguistic and cultural “islands” that shape identities in a context of plural living. Experiences are recovered in an autobiographical text as a means of highlighting school and social contexts, filled with life stories.

Keywords: migrant situations; identities; memories.

Como citar:

BARREDA, Suzana Vinicia Mancilla. Ella habla enredado como tú. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 347-356, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Quando eu estava prestes a completar 11 anos, nos mudamos de Cochabamba na Bolívia para São Paulo no Brasil. Mais uma vez enfrentamos aquela longa jornada, percorrida a maior parte de trem. Transladamos nossa casa desmontada, simbólica e materialmente guardada em caixas de todos os tamanhos. Levávamos expectativas e esperanças meticulosamente escondidas no silêncio dos nossos pensamentos.

Ao chegarmos, fui matriculada na 6ª série. Lembro que na escola eu me esforçava para estudar em português. Um dia, uma aluna nova foi apresentada à turma, era Amira el Jamal. A professora disse-lhe em voz alta: “senta lá com a Suzana, ela fala enrolado como você”. Amira era libanesa.

Memorias de mí misma

1. PRIMERAS MEMORIAS

De lo que tengo memoria, mi vida ha sido vivida primordialmente en castellano y portugués, pero también están el quechua y el aymara presentes por la historia de mis padres, en realidad mucho más el quechua, porque lo hablaban en Cochabamba donde vivimos en nuestro tiempo de Bolivia. Creo que sentía ese estado de libertad por la espontaneidad del uso en mi familia paterna. Mi abuelita hablaba en quechua – aunque me dijeron que también hablaba castellano, sin que yo lo haya comprobado -. Esa lengua formó una barrera en nuestra comunicación, incluso en la proximidad afectiva que, aunque yo la sentía, no la expresaba.

La veía como una señora de pollera de rico porte, de trenzas de escaso cabello meticulosamente peinado con unos peinecitos que me encantaban y los quería para mis muñecas. Ella, mi abuelita, tomaba sus matecitos en tazones de esmalte, artísticamente desportillados, donde el líquido recién salido del fuego entraba en choque con el frío aire cochabambino. Llevo conmigo una profunda añoranza de conversaciones que no tuve con ella. Tendría que ser en quechua, pero yo no sabía hablarlo.

Tal vez por esas frustraciones de no expresar mis pensamientos al no saber hablar esa lengua que me envolvía en el cotidiano, he desarrollado una atención al detalle lingüístico. Debido a eso, un poco de lo que acabo de expresar se registró de este modo,

Tendo eu nascido em São Paulo, filha de pais bolivianos, minha língua materna é o castelhano, mas também poderia ter sido o quéchua, visto que meu pai, procedente de Cochabamba, foi falante dessa língua antes de ser alfabetizado em castelhano; porém, sendo originária de La Paz, minha mãe tinha mais familiaridade com o aimará. Dessa maneira, sem ter sido previamente planejado, os filhos aprendemos castelhano entremesclado às línguas nativas familiares e ao português, língua da vizinhança em que passamos os primeiros anos da nossa vida (Mancilla Barreda, 2017, p. 27).

Es perceptible que el sentido del castellano ocupaba un lugar simbólico estrechamente vinculado a los primeros sonidos lingüísticos registrados en la voz de mis papás. El departamento

donde vivíamos en la calle Santa Rosa, en el barrio Brás, en São Paulo era una isla de castellano rodeado de portugués.

Las mujeres bajaban a la lavandería comunitaria a lavar la ropa en ajados lavarropas de cemento alineados lado a lado. El olor a limpio era del jabón y del esfuerzo de manos femeninas que, al tiempo de lavar, hablaban de hijos, recetas, del edificio y todo lo que se les ocurriera. Los hijos nos quedábamos por “ahícito nomás” (rico diminutivo de “por ahí”), mientras el portugués estaba suelto a su gusto, ese fue un lugar donde aprendíamos poco a poco algo de esa lengua, que transitaba en la exterioridad de nuestra isla.

Al crecer un poco más, jugábamos con los otros niños en el patio común del edificio. No había un *play-ground*, sólo un patio que acogía nuestras jugarretas, juegos y lo que la invención infantil creaba de la nada. Supongo que por medio de ese contacto lúdico hayamos, de hecho, adquirido el portugués, es decir, la puerta de casa era una frontera que parecía distinguir dónde se hablaba portugués y dónde castellano.

La porosidad fronteriza ocurría cuando alguien, hablante del portugués, nos visitaba y entraba a nuestro departamento, así todos hablábamos esa lengua. Podía ser un adulto u otros niños. Por ejemplo, los hijos del portero iban a ver la tele a casa y nos sentábamos todos en un gran sofá. Las proximidades al portugués las construíamos también por los silencios, por estar juntos y reaccionar riéndonos, admirándonos, compartiendo ante lo mismo que mirábamos en grupo. Después de compartir con nosotros, al salir, el visitante se llevaba su cuerpo y su lengua. Se restablecía, así, nuevamente nuestra isla. Pensándolo ahora, se quedaban los matices del portugués entremezclados al castellano.

Ese estado de cosas cambió cuando mis papás decidieron que nos iríamos a Cochabamba. Se creaba por primera vez la imagen de la casa desmontada que está en el epígrafe que acompaña este texto. Yo era muy chica para saberlo, pero ya no seríamos la isla de castellano rodada de portugués.

2. EN SUELO BINACIONAL

Tras un largo viaje nos instalamos en Cochabamba en la casa de mis abuelitos paternos, esta era grande y acogió nuestra familia los primeros años. Fue entonces cuando nos dimos cuenta que no hablábamos igual a nuestros familiares cochabambinos, por ese motivo nuestros primos nos decían que nuestro castellano era diferente, seguramente bañado de portugués. Eso provocó un cierto extrañamiento e incluso distanciamiento, al menos en mi infantil percepción. Se había empezado a formar una nueva isla, donde ese castellano bañado de portugués era como un código de reconocimiento entre nuestro núcleo familiar.

Ahora a nuestro alrededor circulaba el castellano y el quechua, pero no hubo una intención familiar que aprendiéramos esa lengua originaria que era socialmente desvalorizada. Años

después, tras muchas experiencias que me mostraron eso, entendí que mis papás sin decirlo, intentaron protegernos de ser discriminados por ese motivo.

A ese respecto, Sichra (2016, p. 137) señala que “(...) aparte de la política lingüística explícita (desde arriba), la que normatiza por medio de instituciones educativas, por ejemplo, existe una política real o, de hecho, en cualquier comunidad de hablantes (desde abajo) que es igualmente intencional que la primera.” Esa perspectiva me permitió atisbar diversas situaciones de actitudes familiares tomadas frente al entorno.

La etapa escolar se aproximó rápidamente e ir a la escuela se hizo todo un desafío al inicio, pero reconozco que el proceso de escolarización hace su trabajo en dirigir la formación lingüística hacia donde se propone hacerlo. Me alfabetiqué en castellano y de ese modo, mi mundo se hizo primordialmente monolingüe en esa lengua.

Era curioso vivir en un contexto donde se convivía con el quechua, pero era como si no se le diese oídos y con ello, sus hablantes también eran invisibles al hablarlo, esa era la lengua que para mí representaba lo invisible, aunque la escuchaba con frecuencia entre mis familiares mayores. Yo estudiaba en una escuela privada donde el castellano era competencia sobreentendida. El lingüista español-boliviano Xavier Albó (1973) plantea esa situación en el ámbito educativo, al citar Israel Mejía quien expone las orientaciones del Ministerio de Educación de ese entonces:

El Ministerio de Educación ... y las demás agencias educativas que tuvieran relación con este problema deberían utilizar para los primeros cursos preferentemente a aquellos maestros cuya lengua materna sea el español. Estos deben estar convencidos de que lo esencial es dominar el español y cuidar muy celosamente su uso. El conocimiento de la lengua materna de la comunidad donde le corresponda trabajar queda relegado a segundo término. A lo sumo deberá ser suficiente para entender. Si el maestro domina la lengua materna de la comunidad donde trabaja, a menudo ocurre que es absorbido por el ambiente o, por lo menos, su español se deteriora gravemente por falta de práctica (Mejía, 1973 apud Albó, 1973, p. 99-100)

Además de dejar al segundo término la(s) lengua(s) originaria(s) de los estudiantes, está explícita la preocupación en “corregir” una posible “deterioración” del castellano del profesor en contacto con comunidades que tuvieran lenguas originarias como medio de comunicación. El poder toma formas que llegan a las familias y los usos de las lenguas que se deben o que no es conveniente que se hablen, así el quechua no fue un idioma con el que debiéramos tener contacto. Eso no se dijo expresamente en casa, pero yo y mis hermanos no lo aprendimos, aunque su dulce sonoridad componga la variedad del castellano cochabambino.

Tengo en mi memoria que incluso en la radio, un medio de comunicación muy en uso en ese entonces, se escuchaba en quechua a muy tempranas horas del día, después la transmisión seguía en castellano. Constato en los estudios del lingüista Xavier Albó que esa percepción no era solo mía, sino que hacía parte de la comunicación masiva, como explana sobre el espacio a las lenguas originarias:

En Bolivia - como en el resto de América Latina, tanto las emisoras de radio como los patrocinadores pertenecen básicamente al núcleo hispano-criollo urbano y, por tanto, el tipo de mensajes y valores difundidos parten de este núcleo hacia la periferia campesina y autóctona. Ante todo, se rinde tributo a una sociedad y cultura urbanas, ajena a lo nativo y abocada a la sociedad de consumo. Pero debido a una serie de circunstancias, en Bolivia -quizás más que otros países latinoamericanos incluso de la zona Andina- está surgiendo una innovación significativa. Se trata de la parcial apertura de las radiodifusoras al campo y a la periferia urbana popular, introduciendo espacios en quechua y aymara, muchas veces en manos de los propios quechuas y aymaras. (Albó, 1973, p. 92-93)

Los estudios sobre la radiodifusión en Bolivia están vinculados a temas de política lingüística, política comunitaria, desarrollo de las identidades, entre otros, en una trama intrincada de intereses que están más allá de considerarlo a ese medio apenas un canal de comunicación. Albó (1973, p. 116) considera que las radios ejercen al menos tres funciones sociales: "(a) aglutinar una solidaridad quechua y aymara, (b) canalizar la expresión de los grupos oprimidos y culturalmente silenciados, y (e) estimular la creatividad autóctona." La expresión y el sentido de construcción de una comunidad aymarahablante o quechuahablante que se comunica y se reconoce por la radio acorta distancias, principalmente en el área rural. Esas emisoras son conducidas no sólo por profesionales, sino también por locutores semiimprovisadas.

Un aspecto conflictivo es que esos locutores, como otros agentes de la comunicación, pueden actuar por intereses político-ideológicos, lo que deteriora la autenticidad de ese medio. A ese respecto, Sajama (2023) destaca que, según registro realizado en la zona del departamento de La Paz, muchas de esas emisoras que otrora comunicaban comunidades aisladas e informaban sobre actividades culturales que se realizaban en lugares distantes del medio urbano, hoy en día tienen una pequeña computadora portátil que continuamente emite cumbias con un ritmo comercial, sin la caracterización de los lugares desde donde transmite.

Como dicho anteriormente, la radio conecta gran parte del área rural, pero no exclusivamente. En nuestra casa, ubicada en un barrio de Cochabamba, era un medio muy utilizado familiarmente, desde acompañar radionovelas a todo el programa del día. Aún recuerdo que un 27 de abril de 1969, mientras yo jugaba cerca de mi madre que costuraba con su vieja máquina de costura manual, escuchamos la inesperada noticia del fallecimiento del que fue el presidente General René Barrientos Ortuño.

La política siempre ha estado presente en nuestra vida familiar. A corta edad no entendía esa intrincada influencia, lo supe mucho más tarde, cuando nos enteramos que, debido a una actitud política en 1952, mi padre había ido a parar a São Paulo, Brasil. En ese entonces, por miedo a caer en las garras de los opresores, los fugitivos no se identificaban como refugiados, aquellos que huían de situaciones política-represoras, Hoy en día, mi *tatay* sería considerado refugiado-inmigrante.

Retorna a mi memoria la presencia militar en nuestro cotidiano. Vivíamos en una región cercana al barrio militar. Mis hermanos y yo los veíamos pasar en sus elegantes coches, iban en comitiva, manejando hacia el Tenis Club. Nuestra mirada infantil captaba una imagen que era

admirada por la sociedad, de tal forma que cuando anunciaron la muerte del presidente Barrientos por la radio, una ola de pesar inundó aquella sala.

Sentimientos semejantes nublaron el día de su entierro, ese presidente, oriundo de Tarata, ubicada en el interior de Cochabamba, había dejado un rastro de tristeza con su partida. Por su forma de ser, se había propuesto conocer diversos rincones bolivianos, por su procedencia, era quechuahablante. Cuentan que era amado por los campesinos, que le llamaban *Tata* Barrientos. *Tata*, así se llama a los padres en quechua. Esa proximidad con los campesinos propició el Pacto militar campesino, “[...] Instrumento político de control del agro y respaldo a los gobiernos de las Fuerzas Armadas.” (Mesa Figueroa, Gisbert, Mesa Gisbert, 1997, p. 631)

En su gobierno, Barrientos afrontó a los mineros en La masacre de San Juan, realizada en las minas de Catavi y Siglo XX, con el intento de sofocar las luchas sociales, laborales y sindicales de los mineros y obreros. La masacre de San Juan fue en junio de 1967, cuatro meses después, en octubre, ese mismo gobierno sería el responsable por asesinar a Ernesto Ché Guevara, en el pueblo La higuera, quien había arribado a Bolivia con la finalidad de extender la revolución latinoamericana: “La idea básica del Ché, más que la toma del poder, era la creación de un foco de irradiación continental, una especie de nuevo Vietnam contra el imperialismo [...]”, según los historiadores Mesa Figueroa, Gisbert y Mesa Gisbert (1997, p. 632). Aún según los autores, ese breve pasaje del Che por Bolivia dejó un indeleble rastro que no se ha extinguido con su muerte.

El **Ché** es la figura no boliviana que más ha influido en nuestra historia interna en el siglo XX. Su incursión en Bolivia, a pesar de no haber tenido una real significación militar y a pesar de su fracaso, reflejó uno de los momentos más notables de la utopía continental y la esperanza en un cambio radical de la sociedad nacional. Más allá de sus ideas, el **Ché** simbolizó un tipo de hombre idealista y coherente con su prédica que caló muy hondo en la juventud del país.

La dimensión de estos hechos históricos sólo logré entenderlos desde el Brasil, cuando retrocedí en mi memoria y repasé algunos años que se habían quedado nublados por el pasado. Mientras la Masacre de San Juan fue minimizada en la prensa nacional, el asesinato del Che se divulgó ampliamente, con la exhibición de su cadáver en el hospital de Valle Grande, departamento de Santa Cruz. La imagen de su cuerpo inerte y sus ojos vacíos de vida corrió el mundo, en señal de advertencia. Esto me hace recordar una de las acepciones del verbo **escarmentar**: aprender con la experiencia de los otros genera un escarmiento, una orden: ¡estate quieto! pero, también puede generar un efecto contrario: ¡reacciona! De ese modo repercutió en mí, el hacer parte de las historias vividas en suelos binacionales.

Retornar al Brasil significó encajonar nuevamente mi casa, mis cosas, mis expectativas, mis memorias y reestablecerme en otro ambiente. Los hijos los escuchábamos a nuestros padres decidir el permanecer o el partir. No recuerdo que eso haya significado algún problema. El estar en un lugar o en otro era descubrir y vivir una continuidad que ni las fronteras llegaban a demarcar. Con esa perspectiva se produjo nuestro camino de vuelta a suelo brasileiro.

Ahora volvía cargada de una bolivianidad pulsante tanto en mi lengua castellana, como en el quechua que hacía parte de mi cotidiano y en las costumbres que había adquirido al compartir con mi familia boliviana.

Poco a poco fui asimilando la presencia del quechua a mi alrededor, por ejemplo, cuando mi papá utilizaba el “ni” del quechua, al finalizar palabras en castellano. Según Cerrón-Palomino (1994), ese es un morfo vacío que se utiliza en la flexión y derivación de sustantivos y aunque no tiene un significado específico, es crucial para la estructura silábica y fonética de las palabras. Con esto quiero indicar que mi sensibilidad auditiva estaba mucho más afinada con el castellano-quechua que con el portugués, este último sin uso en nuestro cotidiano en Bolivia.

Así que, al volver a Brasil, seguro mi acento en el portugués era mucho más notorio. Una misma no lo nota al hablarlo, esa observación del acento del otro corresponde al interlocutor que puede crear un concepto jerarquizador.

Cito a Xoan Carlos Lagares (2018, p. 214), que argumenta sobre la autenticidad del otro y el acento correcto:

A ideologia da autenticidade, características das comunidades linguísticas em situação minoritária e dos grupos falantes de dialetos estigmatizados, situo o valor de uma língua concreta em relação com uma comunidade de fala, de modo a expressar seu espírito. Está centrada no local, tendo, portanto, uma geografia bem delimitada. Para essa ideologia, ter o **sotaque certo** é um elemento fundamental para o reconhecimento do falante legítimo. [...] (Destaque de la autora).

El destaque al acento correcto no esconde la importancia de la cita, sino que centraliza en él una gama de valoraciones desde las que jerarquizan la procedencia del hablante que tiene un acento peculiar hasta sumarse a la evaluación visual del fenotipo del que tiene un acento más o menos valorizado por la suma de esos y otros elementos que entran en juego en la comunicación.

En la frontera Bolivia-Brasil, lugar de tránsito, sobre todo, la experiencia de los acentos cuenta tanto como los demás rasgos y características. Lo supe cuando viví allá por 16 años,

Quando transitamos em um espaço fronteiriço são acionados alguns mecanismos de “saber estar”, “saber viver” e “saber transitar” por essa região. O anonimato mistura-se à necessidade de caracterizar o interlocutor. Por vezes essa identificação não é explicitamente enunciada, mas algumas marcas no nosso discurso tornam-se identificadoras: a língua em que o falante se expressa, o sotaque com que fala o idioma dos “outros”, o tipo de roupa que veste, o corte de cabelo que usa, os gestos e obviamente os traços fisionômicos, entre outros elementos, atribuem o lugar de procedência do sujeito. A fronteira é, quiçá, o lugar por excelência em que pertencer a um lado ou a outro é evidentemente explícito, ou torna-se explícito nas relações que lá se estabelecem (Mancilla Barreda, 2017, p. 88).

Tengo una doble marca, mis rasgos indígenas y mi acento en el portugués cuando estoy en Brasil o en Bolivia. Tengo un acento cargado en el portugués y en el castellano. Em ambos lugares mi acento me marca y clasifica como extranjera. Mis amigos bolivianos, comentan mi castellano

aportuguesado, aunque yo misma no lo reconozca así. Igualmente, mis amigos brasileiros reconocen mi portugués cargado de castellano y les parece normal, pues me identifican como boliviana, aunque haya de hecho nacido en São Paulo, como dice mi mami, ¡en el Hospital de las Clínicas! Eso debería ser más que suficiente para hacerles creer que soy brasileña. Pero ahí están mis rasgos que se identifican bolivianos. Tal situación ocurre cuando estoy en Brasil. Cuando estuve en España, llegaron a preguntarme si era egipcia. Eso apunta a la anterior cita de Lagares (2018) y el lugar de procedencia, una georreferencia que los mezclados solemos quebrarla. Cada vez más esas mezclas se hacen frecuentes y desafían las concepciones de procedencias monoterritoriales, monolingüísticas, monoculturales, como el mundo no lo es.

3. REFLEXIONES AL FINALIZAR

Retomando el epígrafe y la frase central que da título a este ensayo, me he preguntado a lo largo de la vida, qué representan las diferencias lingüísticas y culturales para los que vivimos esas diferencias. Hay una parte de la sociedad que parece “estar estable”, ser lo corriente, no distinguirse de lo común. Eso crea una cierta comodidad. No llamas la atención, no creas expectativas, no levantas dudas, a no ser que adrede hagas lo posible por crear una distinción, pero, cuando la distinción hace parte de ti, de tu modo de hablar, de tu cuerpo, hay que aprender a vivirla.

Considero que estar en el grupo de los diferentes hace posible reconocer y apreciar diversidades sorprendentes. Permite sensibilizarse ante los intersticios. *Ela fala enrolado como você*, siquiera es fácil traducir al inglés o al castellano, porque es una frase que contiene matices cargados de intenciones. Todavía me hace pensar, cuando la reflexiono a partir del ámbito educativo, social, humano. Es más que tener un acento diferente a la lengua que te rodea y estar en un lugar que no es tan tuyo. Puede convertirse en un estigma, pero también puede alzarse a una amistad.

Al final, convivir con la diferencia nos obliga a escuchar más allá de las palabras, a percibir las voces con sus historias, sus acentos y sus silencios. Ser distinto no es una desventaja: es una forma poderosa de ver el mundo desde otro ángulo. Y, tal vez, en esa perspectiva desplazada, esté la posibilidad más genuina de construir puentes.

REFERÊNCIAS

ALBÓ, X. **Idiomas, escuelas y radios en Bolivia**. Sucre: ACLO-UNITAS, 1981.

INGE, S. Políticas lingüísticas en familias indígenas: cuando la realidad supera la imaginación supera la imaginación. **UniverSOS**, v. 13, p. 135–151, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/26389627/Pol%C3%ADticas_ling%C3%BC%C3%ADsticas_en_familias_ind%C3%ADgenas_cuando_la_realidad_supera_la_imaginaci%C3%B3n. Acesso em: 15 fev. 2025.

LAGARES, C. L. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018

MANCILLA BARREDA, S. V. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras:** ensino, aprendizagem e formação de professores. 2017, 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/UTGqP>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MEJÍA, I. **Justificación del programa de castellanización.** Primer congreso de lenguas nacionales. Cochabamba. Centro pedagógico y cultural de Portales. 1973.

MESA F. J. de; GISBERT, T; MESA GISBERT, C. de. **Historia de Bolivia.** La Paz: Editorial Gisbert, 1997.

SAJAMA, E. **Las voces indígenas aymaras se apagan en las radios de Bolivia.** El alto es noticia. El Alto, 11 de diciembre, 2023. Entretenimiento. Disponível em: <https://www.elaltoesnoticia.com/entretenimiento/las-voce-indigenas-aymaras-se-apagan-en-las-radios-de-bolivia.html>. Acesso em: 19 mar. 2023.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Suzana Vinicia Mancilla Barreda

Sou professora Associada da UFMS e atuo na formação inicial de professores em Letras, com habilitação em Português e Espanhol/Castelhano da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC). Estou credenciada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UFMS) e desenvolvo pesquisas em línguas de/nas fronteiras, interculturalidade, políticas linguísticas, translinguagem e descolonialidade. E-mail: suzana.mancilla@ufms.br

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo, 2023. 207p. ISBN (978-655717-225-4)

Resenhado por Júlio Araújo

Esta obra examina a perpetuação das lógicas coloniais na era digital, mostrando como a extração de dados e a inteligência artificial (IA) atualizam formas históricas de exploração. Inspirados em Frantz Fanon, os autores argumentam que o racismo algorítmico e o extrativismo digital operam como mecanismos contemporâneos de dominação, consolidando um colonialismo de dados que reforça desigualdades globais. A obra analisa a influência das big techs, o papel da IA e os impactos da vigilância algorítmica sobre populações racializadas. Além da crítica, Faustino e Lippold propõem estratégias de resistência inspiradas no hacktivismo e em modelos alternativos de tecnologia. O livro se destaca por integrar perspectivas marxistas, anticoloniais e tecnopolíticas, desafiando a crença na neutralidade das infraestruturas digitais. Trata-se de uma leitura fundamental para quem busca entender a interseção entre tecnologia, racismo e capitalismo digital e refletir sobre caminhos para a descolonização do futuro digital.



Recebido em: 15 de fevereiro de 2025
Aceito em: 8 de maio de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.57281

**CADERNOS
de
LINGUAGEM
&
SOCIEDADE**

Papers on Language and Society

Júlio Araújo

araujo@ufc.br

<https://orcid.org/0000-0001-7399-3789>

Universidade Federal do Ceará (UFC),
Fortaleza, Ceará, Brasil

RESENHA

Se, no século XX, o colonialismo se manifestava pela dominação territorial e pela expropriação de corpos racializados, no século XXI, ele assume novas formas, mais sofisticadas e menos visíveis, mas não menos violentas. Essa é a tese central de *Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana* (Boitempo, 2023), de Deivison Faustino e Walter Lippold, uma obra que mergulha na interseção entre tecnologia, colonialismo e luta antirracista para expor as novas dinâmicas do capitalismo algorítmico. Voltado a pesquisadores, ativistas, desenvolvedores e intelectuais críticos da tecnologia, o livro propõe um olhar radical sobre a forma como o big data, a mineração de dados e os sistemas algorítmicos atualizam as antigas estruturas coloniais, perpetuando hierarquias raciais sob a máscara da inovação tecnológica.

Deivison Faustino, professor do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais e integrante do Núcleo Reflexos de Palmares da Universidade Federal de São Paulo, é um renomado estudioso do pensamento de Frantz Fanon e das dinâmicas do racismo estrutural. Walter Lippold, membro do Coletivo Fanon, atua como professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e investiga as interseções entre tecnologia e dominação. Juntos, unem esforços para reinterpretar o colonialismo sob a ótica do digital. Dessa análise, emerge uma constatação inquietante: as estruturas de exploração que sustentaram o colonialismo histórico não desapareceram, apenas se transmutaram em novas formas de expropriação, operando nos fluxos de dados, na mineração de informações e no controle algorítmico da vida social.

De acordo com Faustino e Lippold (2023), assim como o colonialismo tradicional impunha ao colonizado uma posição de subalternidade, o colonialismo digital transforma os sujeitos em objetos de extração de valor, mercantilizando sua presença online, suas interações e até sua identidade. A obra está organizada em três partes que delineiam o panorama do colonialismo digital e as possibilidades de resistência.

Na parte I, “*O dilema das redes e a atualidade do colonialismo*”, os autores revisitam o mito do *deus ex machina*, expressão do teatro grego clássico que designava a aparição súbita de uma divindade mecânica no palco para resolver, de maneira artificial, os impasses narrativos. Transportado para o campo da tecnologia, esse conceito é mobilizado por Faustino e Lippold para desmascarar a crença na suposta neutralidade dos algoritmos e das infraestruturas digitais. O que se apresenta como progresso inevitável e libertador é, na verdade, um mecanismo sofisticado de reprodução de lógicas coloniais e expropriação de dados.

Os autores demonstram que essa visão fetichizada da tecnologia opera como uma nova face da ideologia colonial, mascarando a forma como as infraestruturas digitais são projetadas e controladas por interesses econômicos e políticos específicos. Eles argumentam que o colonialismo digital não é um fenômeno isolado, mas um processo profundamente enraizado na longa história do imperialismo, que sempre encontrou novos meios para capturar, explorar e subjugar populações e territórios. Dessa vez, o instrumento de dominação não é a ocupação física de terras, mas a captura invisível de dados e a gestão algorítmica da vida.

No desenvolvimento dessa análise, Faustino e Lippold questionam o discurso triunfalista das big techs, que frequentemente promovem suas inovações como se fossem intrinsecamente benéficas para a humanidade. Essa retórica ignora o fato de que os modelos algorítmicos, longe de serem neutros, são concebidos dentro de um contexto de poder assimétrico, onde os dados se tornaram o novo “ouro” do capitalismo digital. As empresas que dominam essa economia não apenas extraem informações dos usuários, mas também estruturam as próprias condições de circulação da informação e do conhecimento, consolidando uma nova forma de colonialismo.

Néstor García Canclini (2021), em *Cidadãos substituídos por algoritmos*, discute como as nossas opiniões e comportamentos, captados por algoritmos, estão subordinados às corporações globalizadas, levando a uma descidadanização radicalizada. Essa perspectiva complementa a análise de Faustino e Lippold ao evidenciar que, no espaço digital, os cidadãos são frequentemente reduzidos a dados, perdendo sua agência em prol de interesses corporativos. Além disso, Achille Mbembe (2018), em *Necropolítica*, introduz o conceito de necropolítica, onde o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer se manifesta. Embora Mbembe se refira principalmente a contextos de violência física e soberania, essa ideia pode ser estendida ao domínio digital, onde decisões algorítmicas podem “matar” identidades e vozes, silenciando narrativas e perpetuando exclusões. Assim, o colonialismo digital não apenas explora dados, mas também exerce um controle sobre a visibilidade e a existência das subjetividades no ciberespaço.

A ideia de que as tecnologias digitais são ferramentas imparciais, livres de viés ou ideologia, é desmontada à medida que os autores demonstram como os fluxos de dados seguem padrões de dominação histórica, onde determinadas populações são sistematicamente invisibilizadas, exploradas ou controladas. O colonialismo de dados, segundo eles, não apenas captura informações, mas reconfigura subjetividades e impõe novas formas de dependência tecnológica. No contexto da governança algorítmica, os corpos racializados, já historicamente alvos da necropolítica e da vigilância colonial, passam a ser modelados e disciplinados por sistemas automatizados que operam sob uma lógica extrativista e racializada. Ao revisitar o mito do *deus ex machina*, Faustino e Lippold não apenas desconstruem a ilusão da neutralidade tecnológica, mas também evidenciam o papel da tecnologia como um instrumento de poder, operando como um novo mecanismo de dominação algorítmica global, onde os processos de colonialismo e racismo são automatizados e sofisticados sob o verniz da inovação digital.

Na Parte II, “*Colonialismo digital, acumulação primitiva de dados e a psicopolítica*”, Faustino e Lippold aprofundam a análise do extrativismo digital, demonstrando como os mecanismos de coleta e processamento de dados seguem uma lógica colonial e capitalista de expropriação, na qual sujeitos e territórios são transformados em meros insumos para a economia informacional global. Inspirando-se em Marx e Fanon, os autores argumentam que a acumulação primitiva de dados reproduz o mesmo modelo de exploração do colonialismo histórico: um sistema de captura,

controle e mercantilização da vida, onde os corpos racializados são continuamente explorados, mas agora sob a aparência “imaterial” da digitalização.

O conceito de necropolítica algorítmica, um dos eixos centrais do capítulo, evidencia como as tecnologias digitais, longe de serem ferramentas neutras, são instrumentos de gestão da vida e da morte, operando sob um regime que decide quem tem o direito de existir plenamente no mundo digital e quem é sistematicamente invisibilizado ou excluído. Aqui, os autores dialogam com Achille Mbembe para demonstrar que as plataformas algorítmicas, usadas para vigiar, classificar e punir, reproduzem os mesmos mecanismos coloniais que historicamente submeteram corpos racializados a um regime de controle absoluto.

Faustino e Lippold também desenvolvem a ideia de racialização digital, um conceito-chave que problematiza como os sistemas de IA validam discriminações estruturais sob um novo formato. Eles apontam que os algoritmos não apenas reproduzem vieses históricos de exclusão, mas os automatizam e os legitimam sob o pretexto da objetividade técnica. Exemplos dessa lógica aparecem nos sistemas de reconhecimento facial, que falham sistematicamente em identificar pessoas negras e indígenas, nas ferramentas de recrutamento algorítmico que desqualificam candidatos com base em padrões racializados, e nos modelos preditivos de policiamento, que direcionam a vigilância para comunidades historicamente marginalizadas.

Longe de serem problemas técnicos solucionáveis apenas com “mais dados” ou “melhores programações”, os autores demonstram que essas falhas não são desvios acidentais, mas elementos estruturais do colonialismo digital, pois os sistemas são projetados para atender aos interesses das grandes corporações e dos Estados hegemônicos que os financiam. Dessa forma, a IA não é apenas um instrumento de análise ou previsão, mas um novo território de disputa política e ideológica, no qual se decide quem pode ser plenamente reconhecido como sujeito e quem permanece relegado à condição de objeto da extração algorítmica.

Na parte III, “*A descolonização dos horizontes tecnológicos*”, Faustino e Lippold deslocam a discussão da denúncia para a ação, propondo caminhos de resistência ao colonialismo digital e à lógica de expropriação de dados que estrutura as infraestruturas tecnológicas globais. Se nas partes anteriores os autores evidenciam como as grandes corporações e os Estados hegemônicos utilizam a tecnologia como ferramenta de dominação, aqui, eles exploram alternativas que questionam, subvertem e reapropriam a tecnologia a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória.

O conceito central dessa seção é a abordagem hacker-fanoniana, uma proposta teórica e prática que combina a crítica anticolonial de Frantz Fanon com o hacktivismo como estratégia de insurgência digital. Para os autores, resistir ao colonialismo digital não se limita à denúncia das injustiças algorítmicas, mas exige ações concretas de reapropriação e subversão das infraestruturas tecnológicas. Essa resistência envolve desde o desenvolvimento de plataformas digitais independentes e o fortalecimento da soberania digital de países do Sul Global, até o

incentivo a práticas de criptografia, anonimização e proteção de dados pessoais contra a vigilância massiva das big techs.

Os autores argumentam que, para romper com a lógica colonial imposta pelos algoritmos e pela extração desenfreada de dados, é necessário desenvolver tecnologias que não apenas incluam populações marginalizadas, mas que sejam construídas a partir de epistemologias descentralizadas e libertadoras. Isso significa pensar alternativas que não reproduzam a lógica do capital e da vigilância, mas que sejam, de fato, instrumentos de autonomia e soberania digital. Eles discutem, por exemplo, iniciativas de código aberto, infraestruturas digitais descentralizadas e sistemas de IA comunitários, como formas de resistência ao monopólio das grandes corporações tecnológicas. Eles destacam que a luta contra o colonialismo digital não pode se limitar à crítica acadêmica – é preciso transformar a relação entre os usuários e a tecnologia, promovendo educação digital crítica e autonomia no desenvolvimento tecnológico.

Além disso, os autores dialogam com experiências históricas de resistência para pensar como o hacktivismo pode operar como uma atualização da luta anticolonial, rompendo com a lógica de subjugação algorítmica. Nesse sentido, a perspectiva hacker-fanoniana sugere que, assim como Fanon via a revolução como um processo de libertação total – psicológico, político e material –, a luta contra o colonialismo digital exige não apenas mudanças estruturais nas plataformas e redes digitais, mas uma nova relação com a tecnologia, baseada na emancipação e na soberania dos povos sobre seus próprios dados.

Essa última parte do livro, portanto, não se limita a um diagnóstico dos problemas do colonialismo digital, mas oferece uma visão insurgente e prática, que vê na tecnologia não apenas um espaço de dominação, mas também um campo de disputa e resistência. O que está em jogo, segundo os autores, não é apenas a crítica ao colonialismo digital, mas a necessidade urgente de construir novas infraestruturas tecnológicas que possibilitem um futuro descolonizado e verdadeiramente democrático.

A originalidade do livro reside em sua apropriação inovadora do pensamento de Frantz Fanon para interpretar a era digital. Fanon, em obras como *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) e *Os Condenados da Terra* (1961), argumentava que o colonialismo não apenas explorava territórios, mas também colonizava subjetividades, impondo aos povos dominados uma identidade subalterna. Ele demonstrou como a lógica colonial racializava os corpos e criava um regime de desumanização que justificava a exploração econômica e política dos povos não brancos.

O que Faustino e Lippold fazem em *Colonialismo digital* é transportar essa crítica para o universo da tecnologia, mostrando como os algoritmos, as plataformas digitais e os bancos de dados operam como novos dispositivos coloniais. Assim como o colonizador via o território nativo como um espaço de extração econômica, as big techs tratam os usuários das redes como insumos a serem minerados, mapeados e disciplinados.

A relação entre Fanon e a obra é ainda mais evidente na formulação do conceito de racialização digital. Se, para Fanon, o colonialismo tradicional não poderia existir sem o racismo, Faustino e Lippold demonstram que o colonialismo digital reproduz essa mesma lógica no nível algorítmico.

A IA, ao invés de ser uma ferramenta emancipada, torna-se um mecanismo que reforça estereótipos raciais e institui novas formas de vigilância e exclusão. Isso se manifesta, por exemplo, nos sistemas de reconhecimento facial que discriminam pessoas negras, nos modelos de machine learning treinados com bases de dados enviesadas e nas formas como plataformas digitais determinam quais vozes são amplificadas e quais são silenciadas.

A partir dessa leitura hacker-fanoniana, os autores questionam: se os algoritmos estão programando o futuro, quem está programando os algoritmos?

Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana é essencial para quem estuda tecnologia, colonialismo e capitalismo digital. A obra questiona a suposta neutralidade da IA e discute o papel social da tecnologia. Indicado para pesquisadores de linguística aplicada crítica, humanidades digitais, ativistas da privacidade, desenvolvedores e acadêmicos das ciências sociais e tecnológicas, o livro combina rigor teórico e crítica política. No entanto, poderia aprofundar soluções tecnológicas alternativas, apresentando exemplos concretos de iniciativas fora do domínio das big techs.

O que Faustino e Lippold nos mostram é que o colonialismo digital não é uma metáfora, mas um fenômeno concreto. O que está em jogo não é apenas a exploração de dados, mas o próprio destino da subjetividade na era da IA. Se Fanon dizia que não há colonialismo sem racismo, os autores nos mostram que não há IA sem colonialismo – pelo menos não enquanto as infraestruturas digitais permanecerem nas mãos das grandes corporações tecnológicas. Ao reivindicar uma crítica hacker-fanoniana, o livro nos desafia a repensar a tecnologia não como um instrumento de dominação, mas como um território de luta e resistência. A questão central é: se a tecnologia é um espaço de dominação, ela pode ser também um espaço de libertação? A resposta dos autores é clara: sim, mas apenas se a descolonizarmos antes que ela nos colonize por completo.

REFERÊNCIAS

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Cidadãos substituídos por algoritmos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

O AUTOR

Júlio Araújo

ARAÚJO, Júlio. Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e coordena o grupo de pesquisa DIGITAL. E-mail: araujo@ufc.br.

Como citar:

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo, 2023. Resenhado por Júlio Araújo. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 357-363, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



SILVA, Kleber.; PEREIRA, Lauro.
Decolonizing the
Internationalization of Higher
Education in the Global South:
Applying Principles of Critical
Applied Linguistics. London:
Routledge, 2023, 286p. ISBN
9781032513447.

Resenhado por Mércia Regina Santana Flannery

The Processes of educational internationalization have long reflected global hegemonies and privileges, often directing scholars from the Global South toward institutions in the Global North. In theory, such opportunities are meant to enhance the qualifications of individuals from the Global South and increase their chances of employment or meaningful contributions in their fields within their home institutions. In *Decolonizing the Internationalization of Higher Education in the Global South (2023)*, Silva and Pereira compile fourteen chapters by scholars from the Global South that 1) critically examine these internationalization programs.; 2) advocate for more contextually relevant and effective approaches; and 3) emphasize the importance of the local languages, cultures and lived realities.



Recebido em: 27 de março de 2025
Aceito em: 23 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58018

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Mércia Regina Santana Flannery

mercias@sas.upenn.edu

<https://orcid.org/0000-0003-4206-1162>

University of Pennsylvania, Philadelphia,
Estados Unidos

RESENHA

As internationalization becomes more widespread and subject to greater scrutiny, this volume contributes significantly to the ongoing conversation about equitable and inclusive educational practices.

One of the consequences of the intense processes of globalization that occurred in the last half century (and particularly in the past two decades) was an emphasis in processes of internationalization in education. Internationalization can refer to opportunities that afford their participants some degree of contact and exchange with different systems of knowledge and social actors across contexts of education, and sometimes across political borders. In this last case, internationalization in education could involve the physical transference of individuals from one country to another. However, as it has been made clear during the Covid19 Pandemic, there is an array of methods and creative ways per which students, professors and all involved in educational systems can become involved in processes of internationalization. The premise of programs bounded by the internationalization vein is that there is a great deal of benefit for those involved in these contacts. Namely, the exchange of information and experiences between the participants, or merely the acquisition of skills and knowledge developed in certain areas where professionals and experts are well known in their respective fields of expertise, figure as some of the most obvious proposed benefits.

In his discussion about the term internationalization of education, Tarc (2019) acknowledges that it is “complex and historically inflected” (p. 735). As the author further explains, the shifts in the meaning of internationalization of education are directly related to external factors, connected with “geopolitical, economical and historical conditions” (ibid). To understand such educational practices and contexts in their many applications, then, one must look to the external forces and influences that have dictated the needs and changes to motivate them in the first place. Tarc shows, for example, that the initial waves of internationalization of education occurred after the two world wars, whereas the most recent ones were connected to neoliberal political and economic tendencies. Such views have been favored by the development of the so-called global economy and the belief that, to be a part of this system, one must become a “global citizen.” Tarc also establishes an important distinction in international education – connected to the changes in political borders – but the internationalization of education (IE) refers to practices, including all the involved actors, but also curricula, that are connected beyond “educational jurisdictions” (p. 735).

The distinctions and definitions offered thus far can be useful to situate the importance of the special volume “Decolonizing the Internationalization of Higher Education in the Global South: Applying Principles of Critical Applied Linguistics to Processes of Internationalization” (Silva and Pereira, 2023). In it, one finds a collection of articles by well-regarded theoreticians and educators from different spheres in the Global South about the practices that have been useful in decolonizing the internationalization of education. But what does this mean? How can educators serve their students with practices that are geared toward the acquisition of knowledge that is applicable to (and

perhaps generated in) other contexts, while also honoring the specificities of their own identities and cultures?

Silva and Pereira (2023) compile fourteen chapters, organized in three main areas: 1) Theoretical Perspectives; 2) Case Studies and 3) Suggested Routes of Internationalization. As the organizers show, despite being intended as a transformative process, many of the practices put forth in the internationalization of higher education (IHE heretofore) reproduce divergences and imbalances. The aim of this special volume is, thus, to promote and advocate for a “decolonial approach to internationalization, which seeks to challenge and transcend colonialism’s historical and epistemological underpinnings” (p. 1).

Critical Applied Linguistic is the organizing lenses through which the critique, analysis and recommendation for the decolonization of IHE is proposed. The book comprises chapters that illustrate how practices rooted in the realities of the Global South, by scholars and practitioners of the region, can work as possible alternatives to inherited, uncritical practices of IHE. Part I is comprised of three chapters that show the scientific production of Brazilian Graduate Studies (Mourão et al), question colonial imaginaries and discuss possibilities of decolonial inflections (Leal); and offer alternative scenarios and strategies for the Global South (Chancone and Larrechea).

In Chapter 1, Guimarães et al try to map out the research and academic production about the IHE, generated by graduate programs in Brazil, in a period of 20 years (2002-2022). The authors conclude that the consistent increase in interest in this topic confirms the region’s “conscious effort” (p. 18) to address unequal relationships that have marked the production of knowledge and education systems in the Global South, more broadly. In Chapter 2, Leal discusses perspectives that seek to unravel established epistemologies of IHE processes that benefit a few in detriment of many by merely criticizing this process as a relatively new process. The author proposes alternative praxis and perspectives centered in the “coloniality of power”, which opposes the skewed rhetoric that naturalizes modernity as a universal process” (p. 33). Leal also argues for a break with traditional perspectives stemming from the Eurocentric views framed as universal.

Part II contains six chapters, each presenting a specific case of alternative practices that exemplify IHE as seen in local practices. For instance, Ferreira and Stallivieri (Chapter 4), present the history of cooperation in the description of two governmental programs (PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação and PEC-PG - Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação). In Chapter 5, Moreira e Stallivieri discuss how the process of internationalization of universities in the Global South can be seen as a path to global governance. The same authors present, in Chapter 6, another example of the reach of internationalization processes, this time in the case of the Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). The chapter discusses the building of social capital and the establishment of networks as examples of IH. Pereira, in Chapter 7, provides a concrete example of IHE, describing the model adopted at the University of Brasilia. Chapter 8 (Silva and Franco) offer an important discussion on the use of English in IHE, while

questioning whether it is possible to escape models of coloniality, given the widespread use of this language in contexts of IHE. Stein and Chiappa (Chapter 9) offer examples of students from the Global South in Northern contexts, illuminating the dynamics of these connections. Finally, in this section, Wasseem and Ferreira (Chapter 10), present the example of IHE in the case of postgraduate programs at Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), discussing its challenges and most significant actions.

The third part contains four chapters, each one focused on alternative paths and pedagogical realignments that value and incorporate local practices, cultures and languages. For instance, in Chapter 11, Marques proposes a thought-provoking discussion on the use of translation and translingual practices in contexts of IHE that privilege the balancing of English and the languages of the learners. Veronez and Sembiente (Chapter 12) present a discussion on the most significant challenges and possibilities as it concerns IHE in Brazilian public institutions. The authors call for more public investment in regional partnerships, as a way “to strengthen the relevance of its education.” In Chapter 13, Nez and Morosini add an important component to the discussion about IHE, which is the impact that group leaders have in a Brazilian region. The authors analyze data from public universities in the state of Mato Grosso, in Brazil, while arguing for increasing participation of these institutions’ professors and research group leaders in international programs. The prestige often associated with such opportunities can, as suggested by the authors’ discussion, be translated into practical opportunities for the creation and diffusion of knowledge. In the last chapter, Teixeira et al, discuss processes of decolonializing IHE in the case of Federal University of Amazonas, with a focus on the role the languages use. The chapter starts with a discussion about attempts to classify areas of the world, based on their different levels of economic development. After the concept of a “Global South” is explained and historically contextualized, the authors present a brief history of the university as an institution of higher education. The chapter then moves on to include a description of the Federal University of Manaus (UFAM), “considered the first Brazilian university” (p. 250), and the many languages used at this institution. The authors show that many of UFAM’s partnerships are done with international universities in Europe, due to the region’s interest in the Amazon, and leave open the question of why the Global South does not figure more prominently in this institution’s agreements.

The range of areas, institutions and methods in which IHE is conducted as seen through the articles in this volume highlights the careful consideration that it has received from scholars in the Global South. As we see in some chapters, IHE has not only been understood as an opportunity for the improvement of students and faculty, but also as a sign of prestige for the institutions in the “receiving” end of these relationships. When connections are so entangled with notions of implicit superiority (and inferiority), it is not surprising that unequal distribution of social and symbolic capital will benefit some in detriment of others. Thus, the multiple perspectives collected in this special volume demonstrate that institutions in the Global South, which have for so long adapted to, and

actively sought such opportunities, are now reflecting on how their own specificities and contributions can make a difference. Understanding the contexts, actors, and needs of these institutions and of those who have become involved with such IHE processes is vital to ensure that, instead of a mere transfer of knowledge or individuals from one end to another, meaningful and potentially mutually transforming exchanges occur.

REFERENCES

TARC, Paul. Internationalization of education as an emerging field? A framing of international education for cross-domain analyses. **Policy Futures in Education**, v. 17, n. 6, p. 732-744, 2019. <https://doi.org/10.1177/1478210318824254>.

A AUTORA

Nome

Mércia Regina Santana Flannery

Formada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, Recife, UFPE. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, Recife, UFPE e pela Georgetown University, Washington, DC, EUA. Doutora em Linguística, com especialização em Análise da Narrativa Oral pela Georgetown University, Washington, DC, EUA. Diretora do Programa de Língua Portuguesa da University of Pennsylvania, Philadelphia, EUA.

Como citar:

SILVA, Kleber A.; PEREIRA, Lauro. Decolonizing the Internationalization of Higher Education in the Global South: Applying Principles of Critical Applied Linguistics. London: Routledge, 2023, 286 p. Resenhado por Mércia Regina Santana Flannery. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 364-368, 2025. Special Issue: Southernizing (Applied) Linguistics: Affordances, Advances and Challenges.

Correspondência:

Mércia Regina Santana Flannery
merciaf@sas.upenn.edu

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Critical Perspectives on Decoloniality: an interview with Catherine Walsh

Perspectivas críticas da decolonialidade: uma entrevista com Catherine Walsh

Catherine Walsh

Kleber Aparecido da Silva

Vinícius Santiago

ABSTRACT

Widely known for her pioneering work with decolonial approaches, researcher Catherine Walsh generously accepted our request to do this written interview, which is divided into two parts. First, we aim to delve into the philosophical foundations and motivations that have guided her illustrious career, offering our readers an in-depth look at the forces shaping her research and theoretical positions. Next, we aim to inspire the next generation of researchers from the Global South by sharing his ideas on how to navigate the complexities of interdisciplinary research, the evolution of his theoretical perspectives and his vision for the future.

Keywords: decolonial approaches; critical perspectives; Global South



Recebido em: 27 de abril de 2025
Aceito em: 23 de julho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58356

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Catherine Walsh

catherine.walsh2023@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2411-346X>

Universidad Andina Simón Bolívar, in Quito

Kleber Aparecido da Silva

kleberunicamp@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>

Universidade de Brasília (UnB), CNPq, Brasília,
Distrito Federal, Brasil

Vinícius Wingler Borba Santiago

viniciuswbsantiago@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7328-9461>

Universidade de Brasília (UnB), CNPq, Brasília,
Distrito Federal, Brasil

ENTREVISTA

RESUMO

Amplamente conhecida por seu trabalho pioneiro com abordagens decoloniais, a pesquisadora Catherine Walsh generosamente aceitou o nosso pedido em fazer esta entrevista escrita, que está dividida em duas partes. Primeiro, pretendemos aprofundar os fundamentos filosóficos e as motivações que guiaram a sua ilustre carreira, oferecendo aos nossos leitores um olhar aprofundado sobre as forças que moldam a sua investigação e as suas posições teóricas. A seguir, procuramos inspirar a próxima geração de pesquisadores/as do Sul Global, partilhando as suas ideias sobre como navegar nas complexidades da investigação interdisciplinar, a evolução das suas perspectivas teóricas e a sua visão para o futuro.

Palavras-chaves: abordagens decoloniais; perspectivas críticas; Sul Global.

1. CAREER AND MOTIVATIONS

What inspired you to enter the field of decoloniality, and how have your motivations evolved over your career?

First off, it is important to understand that decoloniality is neither a “field” nor a new academic paradigm. It is a perspective, concept, analytic, process, practice, and praxis that materialized at the very moment in which modernity/coloniality began to take form. As Walter D. Mignolo and I have argued and following Aníbal Quijano, “decoloniality was born in responses to the promises of modernity and the realities of coloniality.” From the sixteenth century until the present, decoloniality has worked to unravel modernity/coloniality’s hold. That is to “engender liberations with respect to thinking, being, knowing, understanding, and living; encourage venues of re-existence, and build connections among regions, territories, struggles, and peoples” (Mignolo, Walsh, 2018, p. 4). Its concept and analytic, in this sense, are grounded in lived resistances to the colonial matrix of power, its racialized and gendered classificatory lens and logic, and the hierarchical structures it constructs and maintains, structures clearly intertwined with and constitutive of global capitalism and Western modernity, and the control of thought, knowledge, spirituality, land, and life. Decoloniality’s concept and analytic are, in this sense, grounded in and indicative of the possibility of an otherwise; of the ongoing actions, struggles, constructions, and creations that continue to work within coloniality’s margins, fissures, and cracks to affirm that which coloniality has attempted to negate. As such, decoloniality necessarily denotes and is constitutive of praxis (Walsh, 2025).

The problem then is not with the study of decoloniality in academic institutions, a study increasingly present in a number of areas, including philosophy, history, law, religion, social sciences, cultural studies, and education. The problem, as I understand it, is instead with its conceptualization as just an epistemic and theoretical concern. All too often erased or blurred are the materiality and lived reality of coloniality, of internal and settler colonialisms and their entanglements, and the present-past specificities of colonial violences, structures, and practice, most especially with respect to race, gender, and land. In the academy, knowledge most often takes front seat; the decolonization of knowledge over the struggles of freedom, land, life when certainly

all are necessarily connected. Brought to mind is Eve Tuck and Wayne Yang's exclamation that decolonization is not a metaphor (Tuck; Yang, 2012). Neither decolonization nor decoloniality can be paradigmized, objectified, categorized, classified, and/or programed as a "field" devoid of political project, praxis, and struggle.

My "coming" to decoloniality began long before I knew the word. It was the Puerto Rican community in the U.S. Northeast that taught me about colonialism and its ongoing lived struggle and sense. As both U.S. citizens and colonial subjects (Puerto Rico remains the longest colony in the Americas), colonialism is a constitutive part of the unique lived and ongoing reality of Puerto Ricans, what Kelvin Santiago-Valles calls a "subject people" (Santiago-Valles, 1994). My learning about colonialism from this community began in the early 1980s, first as a student in a master's program in bilingual education (with an anti-racist and anti-colonial focus) made up almost entirely of Puerto Rican faculty and students and in a region (western Massachusetts) with a large permanent Boricua or Puerto Rican presence. It was in the context of this program (in which I later became faculty), the local Puerto Rican community in which I was actively engaged in spaces of both daily life and popular education, and later in Puerto Rican communities and shared educational projects with educators and activists throughout the Northeast, that the realities of ongoing lived colonialism and the urgencies of decolonial praxis were made real. How colonialism works in schools, how to confront it, undo it, and build decolonizing practice became central concerns.

These were the years, until my permanent move to Ecuador in the mid 1990s, that I worked collaboratively with activist lawyers at the Puerto Rican Legal Defense and Education Fund, the Lawyers' Committee for Civil Rights, and the Multicultural Education, Training, and Advocacy Project on legal cases against school districts' policies and practices of racial, linguistic, and cultural discrimination, including a land mark case on linguistic, cultural-epistemic colonialism. These were years of shared research and practice-based work with Puerto Rican and Latinx youth, community-based leaders, intellectual activists, and educators, including with Hunter College's Venter for Puerto Rican Studies. And they were years in which my decolonial thought and praxis took form, including with respect to other contexts and communities, and to my own responsibilities, in political, ethical, epistemic, pedagogical and praxistical terms, as someone seen as white (Walsh, 1991, 1996; 1998; 2000).

With my permanent move to Ecuador in the mid 90s, my learnings continued. Even before the actual move took place, CONAIE (Confederation of Indigenous Nationalities of Ecuador), began to give me tasks: to accompany processes to critically think Indigenous bilingual education as well as an Indigenous University, both of which endeavored to confront what the Indigenous leader and intellectual Luis Macas referred to as the "colonial tare." The tasks later extended to interculturality, defined by the movement as a political principal and project aimed at the radical transformation of structures, institutions and relations, including in terms of knowledge. My task: to confront epistemic racism by interculturalizing and decolonizing knowledge within the graduate-level, regional Andean University where I began to teach in 1997 (and continued until my retirement —what I prefer to call deinstitutionalization— in December 2022). Such work meant not only shifting the geopolitics of Euro-USA-centric knowledge, but also, moving toward a thinking from and with the lived realities of the region, realities marked by the continued colonial tare and struggles of and for decolonization

(Walsh, 2002; 2006; 2012). In 1999, the country's Black Movement gave me other charges or tasks which continue until today, including with respect to collective memory, territory, and ancestral knowledges.

In the late 1990s, I met Walter Mignolo at an event in Bolivia. In the months that followed, he invited me to a meeting at Duke University of a small group of Latin American intellectuals who were beginning to think with Aníbal Quijano's concept and perspective of the "coloniality of power". Aníbal was one of those present, along with others that became the nucleus of what later began to be referred to as the modernity/coloniality group, a name that Arturo Escobar (2010) gave us. So began my own processes of weaving the threads of that which I had learned, witnessed, and come to understand as the ongoing nature of colonial power in the U.S. and the Andes; a system and matrix of power which I —with others— endeavored to both struggle against —most especially in the context of education—, and work towards the building of an otherwise. "Coloniality" offered a term, concept, and perspective from the Andean region and Abya Yala/Latin America to both understand and analyze the historical and ongoing colonial matrix and its foundation in the ideas of race and gender, and their use as classificatory systems that cross the spheres of intersubjectivity and being, knowledge, territory/land, and nature, including spirituality and life philosophies and cosmologies. Coloniality as inseparable from capitalism and western modernity.

While coloniality initially organized our collective dialogues and thought, decoloniality emerged several years later as a necessary focus of attention, most especially expressed by Nelson Maldonado-Torres and myself. Decoloniality, in our minds, renders present the struggles past and present against coloniality and the myriad of ways that colonized peoples across the globe continue to affirm other possibilities of thinking, knowing, being, existing, living in relation. While decoloniality can be understood as a perspective, concept, standpoint, attitude, and analytic, it is, at the same time, denotative of material struggle and praxis, a struggle and praxis of peoples that live the colonial tare, and a struggle and praxis that necessarily require that others, including those in academia, recognize their responsibility, and assume an engagement, praxis, and stance. As we know all too well, most especially with respect to the Israeli Zionist state's project of genocide in Palestine, silence and indifference are complicit with coloniality's operation.

As I continue to learn to unlearn and relearn with collectives and in territories, lands, spaces, and places in Abya Yala and the Global Souths —including the "Souths" in the Global North(s)—, decolonial praxis cannot be singularly defined, nor can it be simply associated with practice. Rather, it points to, engenders, conjures up the actional thought and thought-felt actionings (to use Fanon's terms) that crack the colonial matrix of power and plant and cultivate paths and possibilities of decolonial and decolonizing otherwises.

I recount this lengthy narrative in order to position myself and my coming to and relation with decolonial praxis. A relation built over decades in the doing; in not only taking on the charges and tasks given to me by racialized communities but also, and at the same time, understanding the

political-ethical-epistemic responsibility such work entails, including the radical difference between “studying about” and “learning to unlearn and relearn, thinking, doing with, alongside and from.” Of course, this does not deny my own lived struggles, or the recognition of how I am implicated, as all of us are and in different ways, in the ongoing colonial matrix of power that is coloniality. While coloniality and decoloniality may not always be the words employed, they are helpful in denoting, conceptualizing and analyzing an ongoing global structure, system, matrix of power in which race, gender, capitalism, patriarchy, and knowledge, among other elements, are intertwined, a matrix that began in the Americas in the sixteenth century and later traveled the globe, continuing until today in its local and global mutations and re/configurations.

Can you share any pivotal moments or key influences that significantly shaped your research direction or theoretical stance?

I believe I began to touch on this question above but let me elaborate a bit more. As I describe in my recent book *Rising Up, Living On*, probably the first pivotal moment was in 1970, the time of the Vietnam War, Students for a Democratic Society, the Weather Underground, and the Black Panthers; of racial and sexual politics; and of revolutionary preparedness, study, organizing, and hope (Walsh, 2023). The University of Massachusetts-Amherst (UMASS), then one of the most radical institutions of higher education in the U.S., provided the context, place, and space for me to begin to probe the why, what, and how of the work to be done, a probing that meant shared militancy, collectivity, and coalition; in essence, a learning-doing with others. It was in this context of multiracial collectivities and coalitions that I first heard the words of Angela Davis and the repeated words of Sojourner Truth, listened to and read the poetry of Audre Lorde, and read the texts of Rosa Luxemburg, Karl Marx, Antonio Gramsci, Frantz Fanon, and Paulo Freire.

I guess you could say my early theoretical interests and influences began then. While there is much I could say, let me concentrate here on three of the early theoretical influences: Fanon, Gramsci, and Freire, and a bit about how I came to each (Walsh, 1991; 2020). My first encounter with Fanon was in 1971, soon after the English translation of *Wretched of the Earth* became available. Fanon’s text became the guiding tool to stimulate discussion and debate between the SDS-Students’ for a Democratic Society chapter I was involved with at UMASS and a cell of the Black Panthers. Our collective reading of Fanon brought to the fore the constitutive role of race and dehumanization in colonial-imperial struggles, something that the traditional Left in the United States and elsewhere neglected to see and consider in its thought and actions. The text forced people to define their position and commitment. While many chose to negate Fanon’s admonishments, a few, like myself, found meaning in his arguments and consequence in his political-pedagogical challenge. I refer here not only to the unlearning and relearning required in decolonization and social transformation, but also the unlearning and relearning required in addressing white privilege and in working in alliance and co-struggle. Fanon and the *Wretched of the Earth* pushed me to define my

position, to begin to confront at the personal and socio-political levels the defining role of race, and move toward a commitment and stance that, over the years, has come to be crucial in defining and shaping my thought and praxis.

My encounter with Gramsci was around this same time; 1971 was the first printing in English of his *Selections from Prison Notebooks*, a text that brought much serious debate within Marxist circles, including within the SDS. Yet it was in the early 1980s that I delved more deeply into Gramsci's notes and praxistic thought, seriously grappling within the small Gramsci study group of which I was part, with the significance of hegemony in activist and intellectual terms, the lived meaning of organic intellectuals and political praxis, but also the "subaltern" blindness of Marxism within much of the then radical Left (Walsh, 2020). My interest was to think with Gramsci and, following Stuart Hall (1987), to "think" the problems that concerned me in a Gramscian way, most particularly the practical activity of struggle of subalternized groups, including with respect to language, an interest that in later years extended to a philosophy of praxis that engages the relation of nature, society, action and the "earthliness" of thought, a thinking with nature and the relation of human and nonhuman worlds. In Gramsci's words, "an historical, dialectical conception of the world, which understands movement and change, which appreciates the sum of effort and sacrifice which the present has cost the past and which the future is costing the present" (Gramsci, 1971).

My first reading of Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed* was also in 1971. As was the case with Fanon and Gramsci, this reading of Freire was in the margins of academia, in a course-seminar organized by representatives of a local commune and entitled "Education as the Practice of Love." Despite the rather strange experience of this course, my connection with Freire began and over the years grew (see my reflections in section 3). It was not education as a discipline or field that interested me, but rather Freire's political-actional-theoretical praxis and stance, an influence that I have carried with me for the last 50-plus years.

While the theoretical interests and influences have certainly widened over time, most especially with my permanent move to Ecuador over 30 years ago and the necessary posture, which I have assumed, to think from and with Abya Yala/Latin America and the Global South, Fanon and Freire, and to a lesser extent Gramsci, remain as ancestral guides.

2. RESEARCH PHILOSOPHY AND METHODOLOGY

How would you describe the philosophical foundations of your research? How have these influenced your approach to decoloniality?

Relational philosophies directly tied to existence-life are what orient and guide my thought, and my perspectives and praxis with respect to decoloniality. The influences here are many. I find resonance, for example, with Caribbean, Chicana, Indigenous, and African-origin feminist thinkers who weave relational thought from cosmologies, spiritualities, memories, land, and life; thought that,

as M. Jacqui Alexander argues, brings together that which coloniality has endeavored to break apart (Alexander, 2005; Walsh, 2015, 2022, 2023, 2025). The existence-based Africana philosophies of Frantz Fanon and Fanonian thinkers such as Sylvia Wynter, Lewis R. Gordon, and Nelson Maldonado-Torres are also key; so too Manuel Zapata Olivella's "muntu", Juan García Salazar's woven thought with Abuelo Zenón in which African/Afro-ancestrality, territory, and collective resistance, history, memory are all interwoven, and, more generally, the lived philosophies/cosmologies of existence-nature-life so central in the Andes (Walsh, 2011, 2012, 2019; Salazar; Walsh, 2017).

Your research often integrates interdisciplinary perspectives. How do you navigate these choices, and what advice would you give to researchers looking to adopt a similarly interdisciplinary approach?

While it is true that the majority of my work past and present evidences and integrates interdisciplinary and transdisciplinary perspectives (the international doctoral program in Latin American Cultural Studies that I founded in Ecuador in 2002 and directed until 2023 is a concrete case in point), my interest has long been to go beyond the disciplines per se; that is, to rupture disciplinary divides and weave relational perspectives of thinking and knowing.

I recall the title of a collective book in Spanish that I co-edited a number of years ago: *Indisciplinar las Ciencias Sociales* (Indiscipline the Social Sciences). As we described in the Introduction: "Our use of indiscipline refers to the need to make evident the disciplining, the discipline, and the disciplinary formations that have been constructed in the social sciences since the nineteenth century, but especially their institutionalization in the twentieth century in Latin America, in order to elucidate their colonial legacy" (Walsh; Schiwy; Castro-Gómez, 2002, p. 13). My "advice" then to researchers and, more broadly, to those who teach and study in universities, is to consider how the coloniality of knowledge operates in their courses and investigations, including in approaches considered interdisciplinary or transdisciplinary. Such consideration requires us to ask what and whose knowledge(s) form the base of our work; with whom we are thinking, from where, why and what for; and how these knowledges and thought reproduce or, alternatively, fissure and challenge the unicity and universality of Euro-USA-centric canons. Such questions help move toward processes of epistemic decolonization —of course understanding that decolonization is never about knowledge alone— as well as pluriversal possibilities and modes of knowing and thinking.

3. CONTRIBUTIONS AND IMPACT

Your work has been deeply rooted on what you call as a decolonial pedagogy or decolonial praxis. Also, your intellectual and activist journey has been intensely influenced by the Brazilian educator Paulo Freire. Could you please tell us more about how your decolonial

approach is connected to education and to what extent Paulo Freire has impacted your career?

Interestingly enough, I never wanted to be a teacher. I never wanted to be part of the discipline or institution called “education”. However, I somehow came to education without planning and through a sociopolitical politics of transformation and liberation. It all began when I left my undergraduate study after two years (a “study” that had oscillated from archeology, anthropology, dance, sociology, human development, and organic farming with no clear decision or direction). In my search for a job to pay the rent in the collective house where I was living, I found one —the only one that came through— as an assistant in a very traditional-conservative kindergarten-nursery school. The experience opened my eyes to the horrors of disciplined schooling and to Illich’s call for “deschooling”. A number of months spent after in a progressive early childhood center, sparked an interest toward alternative possibilities of thinking and doing education beyond the “banking model” that Freire had described. I returned to the Pedagogy of the Oppressed, as well as another of his texts: Education as the Practice of Freedom. And I began to imagine a process, practice, and pedagogy grounded in the social-cultural-political realities of kids’ lives (this in the mid 70s). An opportunity arose in a donated church space in a multiracial neighborhood in Boston. There I created an alternative anti-racist anti-sexist school for young children from 2-and-a-half to seven years old, run as a parent cooperative. So began my journey with “education otherwise” and, although I did not use those words then, with decolonial pedagogy and praxis.

Some years later —after finally finishing my undergraduate degree in sociology and human development, and spending a semester teaching dance in an international school in Ecuador as a way to obtain a teaching certificate— I decided to return to UMASS-Amherst, enter a masters’ program in bilingual education made up principally of Puerto Rican faculty and students, and later pursue a doctorate in education in this same program with a focus on cognitive psychology and sociolinguistics. This was the context, as I mentioned above, in which shared study and shared life experiences within the Puerto Rican community taught me about ongoing colonialism and decolonial/decolonizing struggle. After graduating, I was asked to stay on as faculty and coordinate a state-wide center focused on bilingual multicultural education. It was in this time, place, and context that I met Paulo Freire.

Paulo was then beginning his return to Brazil after many years in exile. In this process of transition, Harvard University had offered him a three-year invited professorship. With several colleagues, we were able to negotiate with Harvard for Paulo to spend a semester a year at UMASS: 1984-1986. While Paulo’s texts had long accompanied me in my educational and activist journey, knowing Paulo was a gift. Over these three years, Paulo and I co-taught university seminars, did workshops in the Puerto Rican community’s adult popular education program, and spent many hours over the long winter months —along with Elsa, his first wife— in intense conversation. In 1986 and

with several colleagues, we organized the First National Working Conference on Critical Pedagogy. Paulo, Henry Giroux, Peter McLaren, Maxine Greene, Peter Park, Ira Shor, Meyer Weinberg, Stanley Aronowitz, Patti Lather, Madeleine Grumet and many others, including collectives of activists, educators, feminists, cultural workers, and others from throughout the United States and Canada came together to debate, discuss, and share perspectives, postures, and experiences of transformative pedagogy and social struggle and/as praxis. Paulo's thought, writing, and dialogical presence served as a guiding force in what then began to be positioned as "critical pedagogy," a network and movement of sorts that I identified with until my permanent move to Ecuador in the mid-1990s. While "critical" pedagogy was the defining thread of my work then, the context of this work had taught and instilled in me the urgencies of decolonizing pedagogical processes and practices (Walsh, 2023). As I explained at the outset of this interview, it was the U.S, Boricua or Puerto Rican community that made me see coloniality and gave me the responsibility and task to contest it, including in and through pedagogy and praxis. So, I guess I can say that my approach to critical pedagogy back then was decolonial in perspective and practice. And yes, Paulo was an important force and guide, although, as I have argued in my more recent (posthumous) letters and notes to him, I began to sense — most especially as I began my move South but even before— a distance between his "critical" writings, thought, and pedagogies, and decolonial(izing) perspectives and work (Walsh, 2019; 2021; 2023). The lived colonial realities of structural racism, linguisticism, and gendering, for instance, only began to appear in his later texts, and even then in a kind of lukewarm fashion. For many years, I left Paulo's books on the shelf, convinced that there was little there to guide me towards the decolonial hows of pedagogy and praxis, particularly in this context of Ecuador, the Andes, and Abya Yala/Latin America. Yet, it was Jacqui Alexander who brought me back to Paulo. In her powerful book *Pedagogies of Crossing*, Alexander locates her perspective of pedagogies as akin to Freire's; that is of pedagogies as indispensable methodologies of and for transformation. However, and at the same time, she reveals the limits of the psychology of liberation that was constitutive of Paulo's work. While Alexander traverses other realms, she does not reject Paulo; she thinks with and beyond him. Such stance served as an impetus for me to return to Paulo's texts and reread him, to not reject but engage him on different terms.

Ecuador has had a very interesting initiative on the creation of an African Andean Documentary Fund which values and register the oral history of African descendant people in the country. I would like you to comment a bit about this initiative and how the university by its own is incapable/insufficient to deal with oral history.

The Fondo Documental Afro-Andino, or Afro-Andean Document and Archive Fund/Project was formed in 2002 as an agreement "in-trust" between the collective "Proceso de Comunidades Negras (Process of Black Communities) and the Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador. Its formation was not an initiative of the University but rather part of the charges and tasks that the AfroEcuadorian Movement began to give me in the late 1990s, and the ongoing relationship of co-

labor which had become part. It was the Black historian Juan García Salazar, known as the grandfather of the Black Movement in Ecuador and the guardian of collective memory —and self-identified as the “worker of the process— who, along with two leaders of Palenques —ancestral maroon (cimarron or quilombolo) communities in the Pacific Colombo-Ecuadorian region— approached me with charges or tasks. After several years of assuming such work and co-labor, el maestro Juan (as many refer to him) proposed that we together organize an archival space within the University, open to communities, researchers, and the general public, in order to house the more than 3000 hours of taped oral narratives, testimonies, and histories and more than 10,000 photographs that he and a group of AfroEcuadorian activists had compiled in Black Ecuadorian ancestral territories in the 1970s and 80s. So began the Fondo and the co-labor of not only classifying and digitizing the oral and visual materials but also supporting the processes of Afro-centered education with workshops and the development of educational resources from the archive for use in communities and schools. With the years, maestro Juan and others added to this living archive, the largest that I am aware of in Latin America.

Before maestro Juan’s passing in 2017, he formed a Community Council to accompany me in overseeing the Fondo. After my deinstitutionalization in December 2022, I was asked by this Council to also form part. Today the Fondo continues to operate “in-trust” within the University and with virtual connections in ancestral territories and AfroEcuadorian educational and research settings.

However, and despite the importance of this living archive, the University as institution has, as your question suggests, shown little interest in the voices, oral and visual materials, and the collective knowledges and memory that reside within the Fondo (housed in the University’s library). While both community members and national and international researchers have continued, over the years, to make use of this incredible resource, seldom if ever do faculty members make reference to the Fondo, use its materials, or encourage students to delve into its wealth of knowledge, knowledges typically absent and obscured within the “academic” curriculum, including in courses of the so-called humanities, social sciences, and education. I was the only faculty member who continually made the Fondo part of my teaching, writing, and thought, including in processes of shared writing with maestro Juan García (Walsh; Salazar, 2002, 2015, 2023; Salazar; Walsh, 2010; 2017a; 2017b). The problem, of course, is not only with the lack of value placed on oral history in general but on Black oral histories, memories, and knowledges, in specific. This in a country that did not officially recognize the existence of AfroEcuadorians until 1998; a population estimated to be at least 10 percent (if not much more), although national census figures fluctuate according to political interests (with the last census figures more than 40% less than the previous ones). As AfroEcuadorian organizations argue, such decrease is an act of intentional, racialized ethnocide.

You say elsewhere that you do not consider yourself as a scholar but as an activist intellectual. This is partly due to your critique on how university as institution is limited and does not dialogue with society and its issues. Could you talk about the role of the university nowadays in the context of a decolonial praxis/pedagogy, especially in the Global South?

My decision to “deinstitutionalize”, that is, to leave the University Andina Simón Bolívar-UASB in December 2022 after 25 years, has much to do with the ways this institution of higher education, as many in the Global South, had begun to radically distance itself from social concerns, social reality, and social struggles. The UASB-Ecuador was once considered the most “progressive” university in the Andean region and, in large part, in Abya Yala or Latin America. This was the reason why I accepted the invitation to become part of its faculty in the late 1990s, and to subsequently develop the international doctoral program in Latin American Cultural Studies, a program widely known for its social-political-epistemic focus, its close ties to social movements, and its decolonial pedagogy, praxis, and perspective. However, in recent years the institution began to increasingly ally itself with the neoliberal globalized model of higher education, what I have referred to as the UNI-versity (Walsh, 2024). Professionalization —rather than critical thought—, knowledge commodification, and a white-washed Euro-USA-centric authoritative patriarchal focus became the *modus operandi*, all part of the endeavor to not only challenge but eliminate attention to race and racialization, gender, sexuality, dissidence, and decolonial perspectives and thought. The use of inclusive language was banned, a heteropatriarchal authority made clear. The social movements that once had an active presence in the University became disturbances to the project at hand. Such shift was made publicly visible in June 2022. In the massive national mobilization led by the Indigenous movement, University authorities chose to place chain locks on its doors. While in the past this house of higher education, as many other public universities, opened spaces for Indigenous women and children from the countryside to sleep and eat, this time the protestors were kept out. So too were faculty and students, considered potential allies of the protestors, if not protestors themselves/ourselves. Such action was later justified by authorities as a necessary measure to keep the University “clean”. Clean of whom, I ask? The social-political and epistemic significance of the cleanliness and the chain-locked doors were made clear not only in social media, but also in the messages that appeared one night in posters plastered along the long wall between the University and the street:

Your classes talk to us about PRIVILEGES. Your classes talk to us about HUMAN RIGHTS. Your classes talk to us about INTERCULTURALITY. Your classes talk to us about DECOLONIAL THOUGHT. In the University's archives lie THOUSANDS OF RESEARCH STUDIES, THESES, ARTICLES AND STUDIES ABOUT INDIGENOUS PEOPLES, CAMPESINOS, SOCIAL STRUGGLES. But what is happening in reality is that YOUR CLASSROOMS, AUDITORIUMS, AND CAMPUS ARE EMPTY. What is happening in reality is that THOUSANDS OF PEOPLE ARE SLEEPING IN THE STREETS. What is happening in reality is that THE DOORS ARE LOCKED. CAREFUL! THE PEOPLE WILL NOT FORGET YOUR INDIFFERENCE.

My political-ethical decision to leave the University had much to do with all of this. How to continue to work in this UNI-versity, I asked, most especially in the context and practice of decolonial praxis/pedagogy? My decision to leave was not simply an individual one. I discussed it at length with the community of then present and former students. It was a decision in which the political-ethical premises of my leaving were understood by all. With my departure, the institution announced that the fifth doctoral cohort (then beginning the thesis phase) would be the last; the doctoral program would end with them. So too, announced was the plan to rid the institution of decolonial praxis and thought, a praxis and thought that had filtered from the doctorate to other programs, increasingly evident in students' perspectives and theses.

Of course, the doctoral program and its decolonial praxis/pedagogy never sought institutionalization. It was a crack. A crack in the institution itself. A crack that widened over the years but never presupposed to reform the institution or become an institutionalized component part. Rather, it was a space of knowledge and thought "otherwise" that planted and cultivated interepistemic and intercultural relation, that encouraged thinking from and with (instead of studies about), and that wove processes and practices of learning, unlearning, relearning, and co-learning with and from the lived social reality of Abya Yala/Latin America, and in conversation with the Global South and the "souths" present in the Global North. Making, opening, widening, and connecting the cracks was (and is) a crucial part of my labor, work never done alone but always in company of others, a co-labor.

With the increasing casting of universities in Abya Yala/Latin America and the Global South as UNI-versities —distanced from territory, social contexts and realities, and critical thought, and with increasingly whitened populations and epistemic orientations, production, and perspectives—, the strategic work of cracks and crack-making takes on an urgency evermore crucial, an urgency tied to the lived social realities of thinking, knowing, doing, and living in these times, and, relatedly, to the planting and cultivating of seeds of decolonial otherwises of thought, knowledge, life. This, for me, is the struggle-based work of decolonial praxis/pedagogy that needs to happen today within, against, and in spite of the university/UNI-versity institution and its increasingly Westernized and whitened colonial-capitalist-patriarchal structure.

Following from the previous answer how would be possible to rethink the university as an institution of education in order to reveal that what /who is missing there need not to be exactly "included", but does need to be revealed at the roots of knowledge production? I am thinking on social movements, grassroots movements, collectives, public gatherings, assemblages, etc. How to face university as an exclusive and privileged locus of knowledge?

I believe I have touched on this question above. However, there are a couple of more reflections that I might add. First off, I don't believe it concretely possible, in these present times, to

rethink, remake, and/or decolonize the university as institution. While we might imagine other ways, constructs, places, and spaces of doing higher education —recognizing, at the same time, those increasingly fewer spaces and places of higher education otherwise that do exist, including “pluriversities”—reform from the top down seems, to me, not only impossible but a futile effort. Universities are necessarily part of the system of corporate state. The work to be done, in this sense, has to be done from below; inside, outside, and despite the institution. It is, at least in part, in the opening and widening of cracks, and in the planting and cultivating in these cracks of other logics, rationalities, philosophies that fissure the supposed “universality” of Euro-USA-centric knowledge and thought. That is, of situated and embodied knowledges, and of other ways of thinking, doing, and being with —with place-related realities, peoples, movements, struggles.

Secondly, and in a related sense, it is important to consider how the present-day politics of “inclusion” within educational institutions are functional to the interests of the corporate state and the present-day colonial-capitalist-patriarchal system. Inclusion, as we well know, does not alter the structure, institution, or system but rather brings individuals historically excluded into the system. I am referring to those persons historically excluded because of race, ethnicity, language, gender, religion, and so-called “disabilities”, among other social classifiers, including their multiple and complex intersections. The aim is individualized assimilation, a kind of cooptation and “colonial integration” that most often requires leaving behind socially subscribed and shared —ancestral, cultural, linguistic, vitally lived— ways of being, knowing, thinking. Inclusion is part and parcel of the UNI-versity, and the colonial de-existences (of knowledges, life-ways, thought, etc.) that this institution facilitates, promotes, enables, provokes.

Of course, and as is evidenced in the current political scenario of the US, but also in most of Europe and increasingly throughout the Global South, inclusion (as problematic as it may be) is now deemed a danger and menace to white, western —and heteropatriarchal biologically male— civilization and its educational foundations and reproduction. The so-called or somewhat progressive neoliberalism in which inclusionary politics were a constitutive part is, without a doubt, fading. Exclusion, as we well know, is becoming once again the modus operandi of higher education, of the UNI-versity as crucial component of colonial reconfigurations. The Universidad Andina Simón Bolívar in Ecuador (where I taught for 25 years) is a case in point. While once the most progressive institution of higher education in the region, today it prides itself on eliminating the use of inclusive language in thesis and publications, and programs and courses focused on so-called gender ideology, sexual dissidences, structural racism, and decolonial thought.

Resisting, questioning, challenging, confronting the colonial project and practice of the UNI-versity are, of course, necessary actions. So too are efforts, such as Mexico’s wide-scale processes of higher education reform that aim to de-westernize, re-territorialize, and reconstruct, from below —with students, professors, and local communities— the content, focus, and practice of universities, an endeavor that, along with the Nueva Escuela Mexicana (the New Mexican School of primary and

secondary education), has critical interculturality and decolonization as its base. Such processes, while not without problems, certainly contest coloniality's present-day intensification, particularly in Abya Yala/Latin America.

However, given these current and increasingly horrific times, the questions for me are with the concrete hows. The hows that spite the UNI-versity, that make and work from the cracks, that plant and cultivate otherwisely of knowledges and thought, including inside and outside educational institutions, and with grassroots assemblages, social movements, collectives, and communities. The hows that bring to the fore decolonial pedagogies and praxes.

4. FUTURE DIRECTIONS

What emerging trends or areas of research do you believe are crucial for the future of decoloniality?

As I mentioned above, decoloniality has a collective history/herstory/theirstory of more than 500 years. It began with coloniality. And since coloniality is ongoing in its configurations, reconfigurations, and mutations —with little likelihood that it will ever disappear—, decoloniality will so too endure. The problem is when decoloniality becomes a reference without collective memory, devoid of political project, significance, praxis, and struggle. Such is the case with what I have described as its increasing “adjectival lightness,” its use as a replacement for the alternative and critical, and its cooptation and rhetorical use within spheres of power, including within the contexts of state and state institutions, of which universities are part (Walsh, 2018). Moreover, by blurring the materiality of coloniality, settler colonialisms, internal colonialisms and their entanglement, and, relatedly, the present-past specificities of colonial violences, structures, practice, and difference, “light” decoloniality – most especially in its academic manifestations in the global North, but also sometimes in the global South– all too often positions the decolonization of knowledge over the struggles of freedom, land, life when certainly all are necessarily connected. Brought to mind is Eve Tuck and Wayne Yang's exclamation that decolonization is not a metaphor (Tuck; Yang, 2012).

In this sense, it is imperative to make clear how we are signifying decoloniality and how such signification is grounded in and engages resistance and struggle, struggle against coloniality and its multiple, situated, and lived manifestations, and struggle for the construction, cultivation, and affirmation of radically distinct ways of knowing, thinking, being, existing, and living. Both the struggles against and the struggles for demand what I have termed decolonial insurgencies (Walsh, 2023; 2025) and what Nelson Maldonado-Torres calls combative decoloniality (Maldonado-Torres, 2021; Walsh, 2025). Such attitude and actionality, both of which find sustenance and ground in Fanon, are, for me, central to thinking and doing decoloniality today and in the years to come.

What advice would you offer to young researchers who wish to make a meaningful impact in the field of Decoloniality?

My advice to young researchers, and to students, activists, and others concerned with the thinking-doing of decoloniality in and out of academia is, as I said above, to move away from “light” manifestations, studies, and discussions, and to assume a perspective, stand, and stance that recognizes the lived nature of coloniality in its manifold forms, that works towards actional thought and thought-felt actionings that both struggle against and for. Of course, this requires considerations as well as how most all of us contribute to coloniality in different ways and often without being aware, including and most especially in and through research. Brought to mind is Linda Tuihwei Smith’s reminder of “the ways in which scientific research is implicated in the worst excesses of colonialism”, remaining as “a powerful remembered history for many of the world’s colonized peoples” (Smith, 1999, p. 1). This means, in part and as I mentioned before, beginning to unsettle research practices that study about in order to move toward practices that instead endeavor to think from, alongside, and with, a thinking that necessarily entails making present and tense the researcher’s subjectivity, the problem of her/his/their/our “inner eyes” (to use Sylvia Wynter’s expression) (Wynter, 1994; Walsh, 2023) that give shape, substance, and form to the ways we see, perceive, read and interpret reality and the world, including with respect to systemic racism, racialization, dehumanization and the invariant absolutes of hierarchical and oppositional classification.

5. REFLECTIONS AND PERSONAL INSIGHTS

Looking back on your career, what do you hope your legacy will be within the field of Decoloniality?

I don’t think in terms of “legacy”, but rather with regards to seeds and plantings. My hope is that my years of decolonial thinking-doing in and through pedagogy and praxis and with students, colleagues, intellectual militants, activists, collectives, and communities in and from different territories of the globe, have left seeds and activated plantings that sprout, nurture, and grow processes and practices that crack coloniality’s totalizing wall, propagating radically distinct possibilities of knowledge, thought, and existence.

How do you balance the demands of your professional life with personal interests or passions outside academia?

As I alluded to above, “academia” per se was never my life plan or project. If I add up the years of study and the years of teaching, more than five decades of my life have been spent in universities. Yet it was not “professional academia” that enticed me or defined my paths. Rather, it was the constant call for the work to be done, work grounded in the situated realities and ongoing

configurations-mutations of coloniality, capitalism, and Euro-USA-centered modernity, and their intricate and constitutive relation. That is of structural racism, linguisticism, sexism-gendering-heteropatriarchy, and the myriad of related systemic oppressions that attempt to control thought, knowledge, being-becoming, cosmology spirituality, relationality, territory, nature, life. Study and research have, for me, been tools to delve into the hows, to interrogate and understand the ways this system works. To paraphrase Audre Lorde: to understand “the masters’ tools”, their systemic foundation and operation, and the fact that the masters’ tools will never dismantle the master’s house. But study and research have also been means of intervention, part of the actional thought and thought-felt reflective actionings (the praxis referred to above), constructed with others and from and with the shared aims of transformation. Part, as well, of the processes that occur beyond academia’s walls: of learning to unlearn and relearn from the situated knowledges, contexts, and struggles of existence-life.

Writing has also been a crucial part of my praxistic thinking-doing-living. Here I find particular resonance and sense with what the Brazilian writer-teacher Conceição Evaristo calls *escrevivência*: “a writing engaged, committed to life, to living” and to the relation with lived reality; a writing-living that denounces, disturbs, and calls out from one’s own historic processes and subjectivity (Evaristo, 2020). As I explained *Rising Up, Living On*, my writing is never solitary. It is a thinking and conversing with; a pedagogy of sorts of active engagement; that which “intends to stir up, to unsettle, to implore, and to defy inaction and indifference.” (Walsh, 2023, p. 10; 2025). For me, writing in various genres or forms, including books, articles, essays, narratives, narrations, lived accounts, and personal letters, is integral to life-living.

It is in this sense that what you refer to here as my “professional life” (your term, not mine) has little separation from the personal. Moreover, and while I am now outside the academic institution, I continue my paths of learning, unlearning and relearning, of writing and thinking-doing with; with spaces, places, territories, communities, collectives, groups (some associated with universities and others not) concerned with breaking coloniality’s hold and affirming and making the possibilities of a decolonial otherwise. I guess you could say that these paths are part of my passions. Passions-interests of planting and cultivating decolonial(izing) hope, possibility, and life, increasingly difficult tasks in these present time. Passions-interests that necessarily meld with the “personal”, including the planting and cultivating of vegetables, herbs, and flowers (i.e., gardening), cooking, pilates, yoga and other exercise, and living a cosmo-relational spirituality; care and sustenance for the body, soul, and mind all intertwined. Is this not all part of decolonial praxis?

REFERENCES

- ALEXANDER, M. J. **Pedagogies of Crossing**: Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred. Durham, Duke University Press, 2005.
- ESCOBAR, A. Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Modernity/Coloniality Research Program. *In*: MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. (org.) **Globalization and the Decolonial Option**. NY: Routledge, 2010, p. 33-64.
- EVARISTO, C. Conceição Evaristo: Imortabilidade além de um título, interview by Ivana Dorali. *In*: SOUZA E SILVA, J. (org.) **Mestre das Periferias**: O encontro de Ailton Krenak, Conceição Evaristo, Nego Bispo e Marielle Franco (in memoriam). Rio de Janeiro: Eduniperiferias, 2020.
- GRAMSCI, A. Selections from the Prison Notebooks. London: Lawrence and Wishart, 1971, p. 34-35.
- HALL, S. Gramsci and Us, **Marxism Today**, p. 16-21, 1987.
- MALDONADO-TORRES, N. **For a Combative Decoloniality Sixty Years after Fanon's Death**: an invitation from the Frantz Fanon Foundation, 2021.
- MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On Decoloniality, Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.
- SALAZAR, J. G.; WALSH, C. E. Derechos, territorio ancestral y el pueblo afroesmeraldeño. *In*: **¿Estado constitucional de derechos?** Informe sobre derechos humanos Ecuador 2009, Programa andino de derechos humanos. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2010.
- SALAZAR, J. G.; WALSH, C. E. Sobre pedagogías y siembras ancestrales. *In*: WALSH, C. E. (org.) **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Volume II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017b.
- SALAZAR, J. G.; WALSH, C. **Pensar sembrando/Sembrar pensando con el Abuelo Zenón**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2017a.
- SANTIAGO-VALLES, K. A. **'Subject People' and Colonial Discourses**: Economic Transformation and Social Disorders in Puerto Rico, 1898-1947. Albany: State University of New York Press, 1994.
- SMITH, L. T. **Decolonizing Methodologies**. Research and Indigenous Peoples. London: Zed Books, 1999.
- TUCK, E; YANG, K. W. Decolonization Is Not a Metaphor, *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1, no. 1, p. 1-40, 2012.
- WALSH, C. E. (Re)Existence in Times of De-existence. Political-Pedagogical Notes to Paulo Freire. **Language and Intercultural Communication**, 21(4), 2021, p. 468-478.
- WALSH, C. E. 'Staging Encounters': The Educational Decline of U.S. Puerto Ricans in [Post]-Colonial Perspective, *Harvard Educational Review* 68(2), p. 218-243, 1998.
- WALSH, C. E. "Other" Knowledges, "Other" Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the "Other" America. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, 1(3), 2012.
- WALSH, C. E. **Afro and Indigenous Life-Visions in/and Politics**. (De)colonial Perspectives in Bolivia and Ecuador, *Bolivian Studies Journal*, 18, 2011.
- WALSH, C. E. **Agrietar la UNI-versidad**. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Querétaro, MX/Quito, Ecuador: Lengua de Gato ediciones and Abya-Yala, 2024.

- WALSH, C. E. Atravesando binarios y fronteras, abriendo grietas. *In*: WALSH, C. E.; ORTEGA-CAICEDO, A. (org.) **Género muy otro y su más allá: Movimientos, lenguas, androginias**. Quito: Ediciones Abya-Yala and Querétaro, MX: Lengua de Gato Ediciones, 2025.
- WALSH, C. E. Decolonial Notes to Paulo Freire Walking and Asking. *In*: AMAN, R.; IRELAND, T. (org.) **Educational Alternatives in Latin America: New Modes of Counter Hegemonic Learning**. London: Palgrave/Macmillan, 2019.
- WALSH, C. E. Decolonial Praxis and Decolonizing Paths: Notes for these Times. *In*: FUNEZ-FLORES, J. *et al.* (org.) **International Handbook of Decolonial Theory**. London: Sage, 2025, in press.
- WALSH, C. E. **Education Reform and Social Change: Multicultural Voices, Struggles, and Visions**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- WALSH, C. E. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya-Yala/Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2012.
- WALSH, C. E. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In*: WALSH, C. E.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. (org.) **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Editorial signo, 2006.
- WALSH, C. E. La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: Reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento. *In*: WALSH, C. E.; SCHIWY, F.; CASTRO-GÓMEZ, S. (org.). **Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino**. Quito: Abya Yala/Universidad Andina Simón Bolívar, 2002, p. 175-214.
- WALSH, C. E. LEWIS R. Gordon: Existential Incantations That Cross Borders and Move Us Forward. *In*: DAVIS, D. (org.) **Black Existentialism. Essays on the Transformative Thought of Lewis R. Gordon**. NY: Rowman & Littlefield, 2019, p. 121-134.
- WALSH, C. E. Life, Nature, and Gender Otherwise. Feminist Reflections and Provocations from the Andes. *In*: HARCOURT, W.; NELSON, I. (org.) **Practising Feminist Political Ecologies. Moving Beyond the Green Economy**. London: Zed Books, 2015, p. 101-128
- WALSH, C. E. Part One: Decoloniality in/as Praxis, *In*: **On Decoloniality, Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018, p. 1-103.
- WALSH, C. E. Pedagogy and the Struggle for Voice. *In*: GIROUX, H.; FREIRE, P. (org.) **Issues of Language, Culture and Schooling for Puerto Ricans**. NY: Bergin & Garvey Critical Studies in Education Series, 1991.
- WALSH, C. E. Resisting, Re-existing, and Co-existing (des)pite the State. Women's Insurgencies for Territory and Life in Ecuador. *In*: ESPINOSA, Y.; LUGONES, M.; MALDONADO-TORRES, N. (org.) **Decolonial Feminism in Abya Yala: Caribbean, Meso and South American Contributions and Challenges**. NY: Rowman & Littlefield, 2022, p. 217-244.
- WALSH, C. E. **Rising Up, Living On: Re-existences, Sowings, and Decolonial Cracks**. Durham: Duke University Press, 2023.
- WALSH, C. E. The Struggle of Imagined Communities in School: Identification, Survival, and Belonging for Puerto Ricans. *In*: NIETO, S. (org.) **Puerto Rican Students in U.S. Schools. Cambiando Camino: Charting a New Course**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 97-114.
- WALSH, C. E. Thinking Andean Abya Yala with and against Gramsci: Notes on State, Nature, and Buen Vivir. *In*: DAINOTTO, R. (org.) **Gramsci in the World**. Durham NC: Duke University Press, 2020.

WALSH, C. E.; SCHIWY, F.; CASTRO-GÓMEZ, S. (org.) **Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2002.

WALSH, C. E.; SALAZAR, J. G. (W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador. *In*: BRANCHE, J. (org.) **Black Writing and the State in Latin America.** Vanderbilt University Press, 2015.

WALSH, C. E.; SALAZAR, J. G. **Ancestral Plantings. Knowledge in the AfroPacific,** Tapuya: Latin American Science, Technology, and Society, 7, 2023.

WALSH, C. E.; SALAZAR, J. G. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso. *In*: MATO, D. (org.) **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder.** Buenos Aires: Clacso, 2002.

WYNTER, S. 'No Humans Involved': An Open Letter to My Colleagues, **Forum NHI Knowledge for the 21st Century I**, no.1, 1994, p. 42-71.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Catherine Walsh

Professora Sênior e Diretora do Programa de Doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos da Universidade Andina Simón Bolívar, em Quito. Universidad Andina Simón Bolívar, em Quito.

Kléber Aparecido da Silva

Professor Associado 4 do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais e do Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade de Brasília. É Bolsista em Produtividade em Pesquisa pelo CNPq.

Vinícius Santiago

Doutor em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Como citar:

WALSH, Catherine. Critical Perspectives on Decoloniality: an interview with Catherine Walsh. [Entrevista cedida a] Kléber Aparecido da Silva e Vinícius Santiago. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 369-387, jul./dez. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

