

(Multi)Letramentos Decoloniais Translíngues

Fabrício Tetsuya Ono



AGEAD
Agência de Educação
Digital e a Distância



(Multi)Letramentos Decoloniais Translíngues

Fabrício Tetsuya Ono

EaD
UFMS  **DIGITAL**

AGEAD
Agência de Educação
Digital e a Distância





**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo Conselho Editorial da UFMS

RESOLUÇÃO nº 241-COED/AGECOM/UFMS, de 12 de setembro de 2024.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro - Presidente

Elizabete Aparecida Marques

Alessandra Regina Borgo

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Andrés Batista Cheung

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Fabio Oliveira Roque

William Teixeira

Paulo Eduardo Teodoro

Ronaldo José Moraca

Delasnieve Miranda Daspet de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Ono, Fabrício Tetsuya.

(Multi) Letramentos decoloniais translíngues [recurso eletrônico]. / Fabrício Tetsuya Ono. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2024.

56 p. : il. (algumas color.).

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7613-673-6

Produzido no âmbito do Programa UFMS Digital (Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas).

1. Letramento. 2. Letramento digital. 3. Letramento informacional. 4. Letramento na internet. 5. Educação midiática. 6. Pensamento crítico. 7. Translinguagem (Linguística). I. Título.

CDD (23) 372.474

Bibliotecário responsável: Tânia Regina de Brito – CRB1/ 2.395

Fabrício Tetsuya Ono

(Multi)Letramentos Decoloniais Translíngues

Campo Grande - MS
2024



Sobre o E-book

Este e-book faz parte do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas do **Programa UFMS Digital**, coordenado pela Agência de Educação Digital e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Coordenação Geral

Hercules da Costa Sandim

Coordenação Pedagógica

Daiani Damm Tonetto Riedner

Álvaro José dos Santos Gomes

Darbi Masson Suficier

Desenho Instrucional

Pedro Salina Rodovalho

Projeto Gráfico e Diagramação

Maira Sônia Camacho

Revisão de Língua Portuguesa

Aline Cristina Maziero

Thyago José da Cruz



Com exceção das citações diretas e indiretas referenciadas de acordo com a ABNT NBR 10520 (2023) e ABNT NBR 6023 (2018) e dos elementos que porventura sejam licenciados de outro modo, este material está licenciado com uma [Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Disciplina

(Multi)Letramentos Decoloniais Translíngues

Carga Horária

45 horas

Autoria

Fabício Tetsuya Ono

[Currículo Lattes](#)

Ementa

Reconstrução da agência humana com renegociação de sentidos em tempos/espços virtuais/reais multitranslíngues e transculturais. Encontros de diferentes repertórios decoloniais ontológicos-epistemológicos-metodológicos. Éticas e ecologias de conhecimentos em desaprendizagens e ressignificação de formação cidadã. Letramentos pluralizados e estudos de gêneros híbridos, tecnologias da informação e consequências na Linguística Aplicada educacional. Investigações em torno de práticas sociais em línguas.

Objetivo Geral

■ Capacitar os participantes com recursos teóricos e práticos focados em reflexões sobre o ensino e aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira, atravessadas por questões contemporâneas e brasileiras em favor de uma educação pública menos desigual e mais justa.

Objetivos Específicos

- Refletir sobre o multiletramento como abordagem crítica para o ensino e aprendizagem de línguas.
- Discutir o conceito e o papel da decolonialidade como perspectiva teórica e ética em questões relacionadas às práticas sociais da língua.
- Conceituar e difundir os conceitos de multitranslinguagens e transculturalidade no ensino de línguas.

SUMÁRIO

Módulo 1

8

Letramentos e Multiletramentos

Unidade 1 - Um panorama sobre os Letramentos

10

Unidade 2 - Letramentos e seus desdobramentos

15

Módulo 2

23

Decolonialidade

Unidade 1 - Colonialidade e Decolonialidade

26

Unidade 2 - Epistemologias e ontologias decoloniais

34

Módulo 3

43

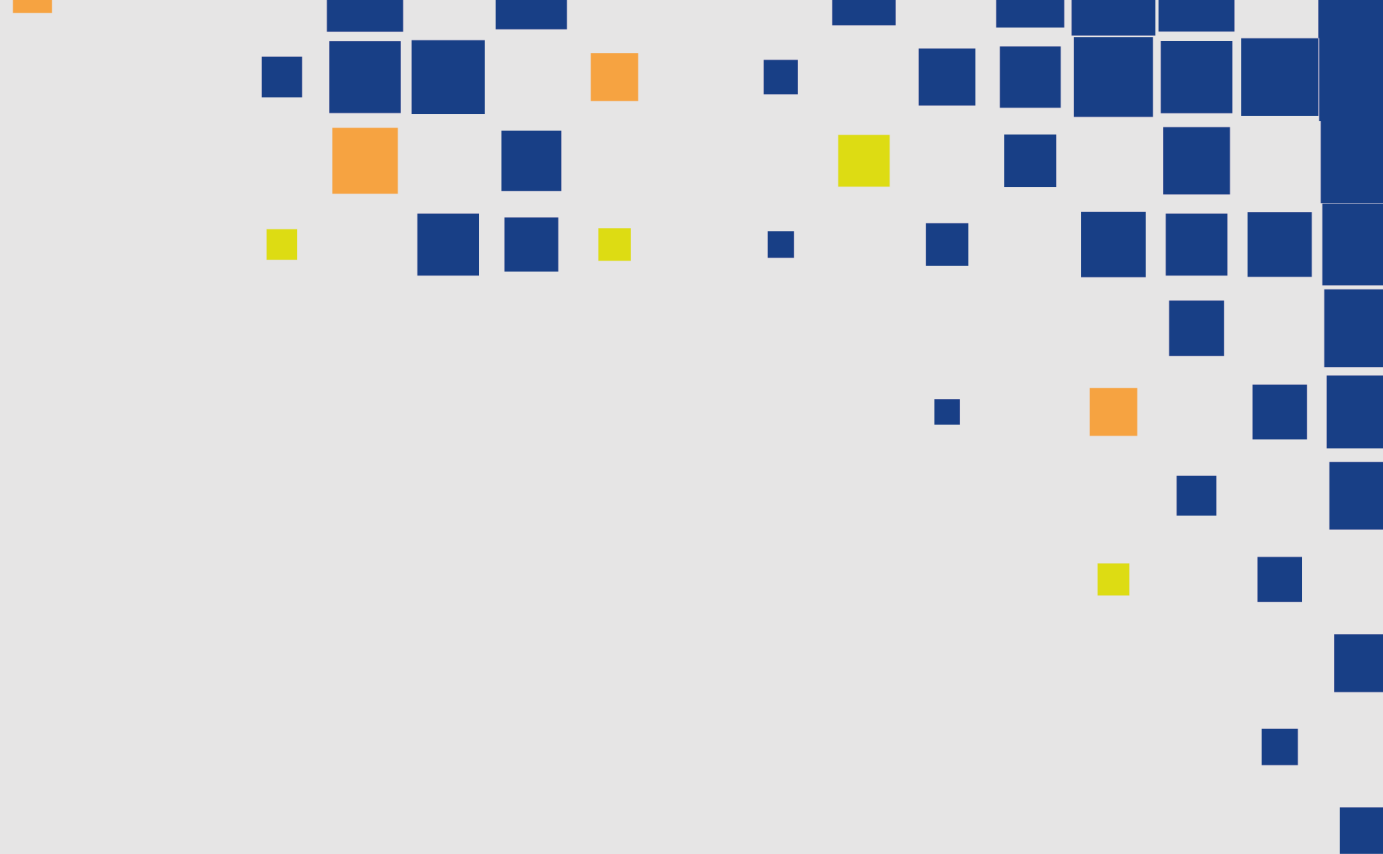
Translinguagem

Unidade 1 - Discussões contemporâneas na Linguística Aplicada

46

Unidade 2 - Linguagens, translinguagem e educação linguística

51



Módulo 1

Letramentos e Multiletramentos



Apresentação

Olá, estudante.

É uma honra poder me conectar com você por meio da produção do material da disciplina de **(Multi)Letramentos Decoloniais Translíngues**. Embora o título possa parecer complicado, tentei organizar as informações para que você possa compreender da melhor forma possível cada um dos termos que o compõem.

Por isso, ressalto que nossa disciplina é dividida em três módulos e este primeiro versará, especificamente, sobre Letramentos e Multiletramentos com o objetivo de esclarecer, amplificar e aprofundar os conhecimentos sobre os temas no contexto brasileiro.

Preferi utilizar o termo Letramentos como aquele que abarca todas as demais derivações, como Multiletramentos, Letramento Crítico, Letramento Racial etc. neste texto, por acreditar que as derivações têm em si o mesmo propósito. Por isso, você encontrará em alguns trechos o uso intercambiável dos termos.

Talvez você já tenha conhecimento sobre o assunto ou pelo menos ouviu falar em momentos anteriores da vida acadêmica. Este módulo foi planejado a fim de fomentar os conhecimentos daqueles que buscam uma iniciação sobre o assunto e, também, daqueles que almejam se aprofundar.

Na **Unidade 1**, trago um panorama histórico sobre os Letramentos e Multiletramentos, em consonância com problematizações contemporâneas. Ao longo das leituras, você irá se deparar com alguns (ou vários) questionamentos elencados propositalmente, uma vez que nunca haverá uma resposta única e a construção de sentido fica a cargo de cada um.

Na **Unidade 2**, você irá refletir sobre o conceito de Letramentos e a conexão com a prática no cotidiano escolar, partindo das problematizações com a alfabetização. Além disso, haverá espaço para pensar sobre os Letramentos e as políticas públicas educacionais em nosso país.

Por fim, irá refletir sobre o termo Multiletramentos e poderá pensar se é um termo autônomo ou apenas uma nomenclatura cujo fim é o mesmo dos Letramentos.

Espero que você aprecie, reflita e se sinta provocado com o que estudaremos aqui.

Abraços e bons estudos!

Unidade 1

Um panorama sobre os Letramentos

Tudo pronto? Podemos começar? Pare por alguns minutos e tente responder as perguntas a seguir. Você consegue obter respostas para todas elas?

Você já deve ter lido ou ouvido o termo Letramentos diversas vezes. Sim ou não?

Você já se questionou sobre a profundidade que compõe o conceito de Letramentos?

Você já se posicionou sobre o uso desse termo?

Você já observou ou “colocou em prática” os princípios que subjazem os Letramentos?

Além disso, você já se perguntou sobre a diferença entre Letramentos e Alfabetização?

Se alguém lhe perguntasse ou pedisse para definir ou explicar sobre Letramentos, qual seria sua resposta? Por onde você começaria?

Eu sei que fiz muitas perguntas e que podem até soar como uma “perturbação”, mas entendo que sejam necessárias para quem vai se tornar especialista em Linguística Aplicada. Por isso, vou contar um pouco da minha experiência/história.

De onde eu falo? Em 2006, ouvi os termos Letramentos e Multiletramentos pela primeira vez. Eu era um estudante de mestrado, sem bolsa, com três empregos e morava a 300 km da instituição onde estudava. Naquela época, meu objetivo era me especializar e ter mais conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, especialmente a língua inglesa e, ao ouvir os dois termos, não me senti tão interessado, mesmo sabendo que poderia ser algo importante.

Três anos depois, morava em São Paulo e comecei a frequentar o grupo de estudos da professora [Walkyria Monte Mór](#) na Universidade de São Paulo (USP). Curiosamente, o tema central das discussões era Letramentos e Multiletramentos, um assunto sobre o qual tinha assistido palestra da mesma professora Walkyria, no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (Ibilce/Unesp) em São José do Rio Preto.

Foi assim que comecei a me envolver com os estudos de Letramentos/Multiletramentos.

Walkyria Monte Mór possui graduação em Letras Inglês-Português, mestrado em Filosofia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990) e doutorado em Linguagem e Educação (Universidade de São Paulo, 1999). Realizou pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Manitoba (Canadá, 2007). Atualmente é professora Livre Docente da Universidade de São Paulo. Suas pesquisas recentes concentram-se em Linguagem e Educação, Novos Letramentos, Multiletramentos, Crítica e Construção de Sentidos, Pedagogia Crítica, Formação de Professores. É co-autora das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (MEC/2006).

Embora o termo “Letramentos” tenha sido utilizado com mais frequência a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, de acordo com Monte Mór (2015), podemos pensar em **três gerações de Letramentos**.

1ª geração

A primeira geração é situada a partir da década de 1960, sob a denominação de **Pedagogia Crítica**.

Conforme Monte Mór (2015, p. 55 - Tradução do autor), na primeira geração, a linguagem era entendida como “expressão de ideologias vigentes; ênfase nas dimensões do conhecimento crítico e político e crítica como uma revelação de relações de poder desiguais e interesses dominantes”.

[Saiba mais](#)

2ª geração

Na década de 1980, compreendida como segunda geração, a terminologia recorrente era **Novos Letramentos**.

Na segunda geração, a linguagem é entendida como discurso, com destaque para as dimensões do conhecimento cultural e social. Nesta geração, a crítica surge como parte das funções textuais que questionam os interesses dos participantes nas situações de comunicação.

3ª geração

Dos anos 90 em diante, a pesquisadora considera o início da terceira geração, cujas terminologias mais recorrentes são **Multiletramentos e Letramento Crítico**.

A partir dos anos 1990, com o início da terceira geração, a visão de (Multi)Letramentos baseia-se na linguagem como prática social, exaltando os diferentes modos de significação, a produção crítica e multimodal do conhecimento. O papel da crítica é destacado como primordial para desvendar, discernir e problematizar as práticas sociais, exigindo um processo de autorreflexão dos indivíduos.

Para encerrar a primeira parte desta genealogia acerca dos Letramentos, pode-se dizer que a primeira geração de Letramentos (Pedagogia Crítica), conforme Monte Mór (2015), focava na ideia de letramento como possibilidade para a abertura de discussões em busca de justiça social e empoderamento dos oprimidos, uma clara referência aos estudos de **Paulo Freire**.

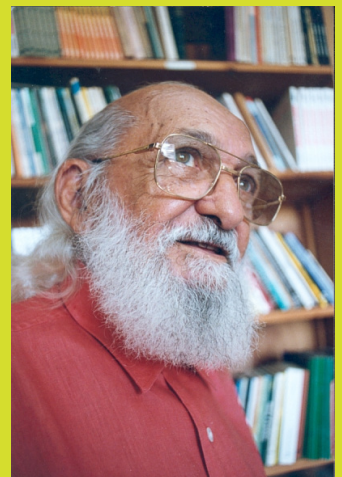
Embora não tenha sido claramente abordado nos documentos oficiais dos tempos da ditadura no Brasil, tais estudos serviram (e ainda servem) de inspiração para muitos educadores, não só no Brasil como no exterior. É inegável a contribuição de Freire para os multiletramentos, ou Pedagogia Crítica, ainda que nos últimos anos haja uma tentativa de esvaziar, distorcer ou confundir a validade de suas propostas, seja pelo desconhecimento ou para inflamar pautas políticas.

Assim, baseada nos estudos de Lankshear e Knobel, Duboc (2012, p. 75) assevera que a revisão e expansão do conceito de Letramentos tradicionais da **primeira geração** foram uma resposta fomentada por três fatores: “a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos setenta e a emergência dos estudos socioculturais”.

Portanto, a **segunda geração** de Letramentos (Novos Estudos de Letramentos) surgiu “em resposta à necessidade de expandir o conceito tradicional de letramento até então predominante” (Duboc, 2012, p. 74). Baseada em estudos bakhtinianos de gêneros discursivos, influenciou muitos materiais didáticos e currículos em nosso país, preocupando-se com a consciência cidadã e sociocultural.

Os estudos mais recentes de Letramentos (Multiletramentos/Letramento Crítico), em sua **terceira geração**, apontam para a compreensão de que letramentos e linguagem(s) são primordiais para a promoção/desenvolvimento da agência (agir no e com o mundo) e da cidadania ativas, levando em consideração a complexidade das situações comunicacionais multimodais, tanto *on-line* quanto *off-line*.

Além disso, tais estudos advogam pela necessidade de enxergarmos a crítica por meio de viés decolonial. Portanto, a relação entre (Multi)Letramentos e Decolonialidade, apresentada no título desta disciplina, pode começar a fazer sentido para você.



Fonte: [Flickr](#)

Embora você já deva conhecer ou ao menos ter ouvido falar sobre o Patrono da Educação Brasileira, você pode saber mais sobre a vida e obra de Paulo Freire assistindo ao documentário “Paulo Freire, 100 anos” disponível em <https://link.ufms.br/GDAiL>

Mas afinal, o que são Letramentos?

Agora que já é possível compreender um pouco mais sobre as bases que constituem os estudos de Letramentos, podemos pensar no conceito em si, retomando as perguntas feitas anteriormente: *Você já se questionou sobre a profundidade que compõe o conceito de Letramentos? Você já se posicionou sobre o uso desse termo? Se alguém lhe perguntasse ou pedisse para definir ou explicar sobre Letramentos, qual seria sua resposta? Por onde você começaria?*

Por isso, antes de construirmos um conceito sobre Letramentos, precisamos estar atentos ao fato de que a concepção contemporânea é permeada por diversas áreas do conhecimento e não se restringe apenas aos estudos linguísticos e nem a um pensamento vinculado somente à decodificação de signos, focado na leitura e escrita e entendido apenas como um processo cognitivo (Soares, 2009).

Para dar continuidade a esta conversa, me apoio nos estudos de Duboc, que, ao discorrer sobre a segunda geração de Letramentos, afirma:

[...] teóricos como Barton (1984), Heath (1986) e Street (1995) começam a discutir que a aprendizagem da língua não se reduz ao domínio de um código ou técnica escrita, pois esta encontra-se situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais (Soares, 2004, 2005). Segundo resume Gee (2009a), tal revisão advém do diálogo entre diferentes disciplinas, como a linguística, a história, a antropologia e a educação. (Duboc, 2012, p. 75)

Dessa forma, é possível vislumbrar os rumos que foram sendo tomados a partir da segunda geração dos Letramentos, expandindo a visão de ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeiras, para a ideia de decodificação de signos linguísticos e a de estruturas gramaticais apenas.

Diante disso, vale lembrar os apontamentos de Duboc (2012, p. 75):

[...] a acepção convencional de “literacy” consistia no entendimento de leitura e escrita como habilidades homogêneas e universais, num processo individual em que apenas capacidades e competências “cognitivas” eram ativadas no processo de leitura/interpretação. Decodificação, recuperação de informações no texto e inferência consistiam as habilidades “máximas” no processo interpretativo, cujos resultados não dependiam do contexto socioideológico em que se inseria o leitor (Cervetti et al., 2001; Gee, 2009a)

Na esteira dos pensamentos apresentados, já é possível perceber que para se posicionar diante do conceito de Letramentos, torna-se imprescindível ter em mente o fato de que a linguagem é entendida como prática social e o processo de ensino e aprendizagem vai além das questões cognitivas. Então, se alguém lhe perguntar ou lhe pedir para definir Letramentos, como você poderia responder?

Acredito que precisamos ter em mente os seguintes **princípios norteadores** para elaborarmos uma resposta para a pergunta:

1

Linguagem é entendida como prática social.

2

Há diferentes modos de significação que não se limitam apenas à escrita ou fala.

3

A crítica tem um papel essencial no processo.

4

A autocrítica também é parte do conceito.

5

O pensamento decolonial é uma das lentes necessárias na construção da ideia.

Nesta unidade, construímos as bases epistemológicas e genealógicas dos Letramentos, distinguindo suas três gerações, apontando as características de cada uma delas e procurando ressaltar o que cada geração representou. Elencamos, por fim, perguntas que podem nos ajudar a definir este conceito.

Na próxima unidade, você terá a oportunidade de estudar sobre os desdobramentos dos Letramentos, com foco nos Multiletramentos e Letramento Crítico.

Unidade 2

Letramentos e seus desdobramentos

Vamos começar esta unidade analisando duas imagens que representam escolas em diferentes momentos. A primeira imagem (à esquerda) é antiga e a segunda (à direita) é mais recente. Então, pense sobre a seguinte pergunta: **Qual ideia temos de escola? E sobre ensino e aprendizagem na contemporaneidade?**



Fonte: [Brett Jordan](#)

Descrição da imagem: Uma fotografia em preto e branco de uma sala de aula tradicional. O professor, vestindo uma túnica, está posicionado no centro do ambiente, segurando um livro. Há um quadro negro com alguns apontamentos ao seu lado. Os alunos estão sentados em duplas ou em trio, em carteiras antigas de madeira. Os estudantes vestem paletó e as mulheres blusas de manga longa, todas elas com o cabelo preso. A imagem retrata uma época em que a escola seguia padrões de comportamento e vestimenta. Não se vislumbra também interações entre os alunos e entre professor-alunos.

Esta primeira imagem, a meu ver, apresenta a ideia de uma escola tradicional, com o professor em uma posição centralizada, de frente para os alunos, que estão enfileirados, uma lousa e parece haver atenção total no que o professor está dizendo. No entanto, o mundo vive constantes transformações, sejam reformas do pensamento, modos de agir, condutas e práticas sociais. Nas últimas décadas, testemunhamos mudanças de um mundo narrado para um mundo multimodal, permeado por tecnologias digitais da informação e comunicação, de um universo que se amplia do preto e branco para uma gama de cores inimagináveis, ou seja, a sucessão do rádio pela TV, da TV em preto e branco pela em cores, da TV em cores pelas telas de computadores, tablets e smartphones, proporcionando expansões e ressignificações do mundo e, também, transformando o homem.

Tais transformações, dentre outras, requerem que o ensino também se expanda, seja revisto e mais compatível com o ser/estar no mundo atualmente.



Fonte: [Rawpixel](#)

Descrição da imagem: Uma professora, mulher branca, de cabelos compridos, veste um casaco de cor vermelha, sobre uma blusa de cor preta com detalhes brancos. Está em pé ao redor de uma mesa onde os alunos, estudantes de pré-escola, estão sentados em posição de interação. Eles vestem roupas coloridas. Em cima da mesa há diversos tipos de vegetais. A sala possui vários armários e sobre eles materiais organizados em caixas. Não há presença de quadro negro. Nas paredes há cartazes ilustrativos sobre vegetais. A sala é bastante ampla e arejada. Percebe-se, por meio do sorriso dos alunos, que a aula é conduzida com bastante leveza e interação. É importante destacar que esta imagem não representa a realidade da maioria das escolas brasileiras, as quais, segundo nos demonstra a experiência, estão mais próximas da imagem anterior.

Nesta imagem, você pode perceber que a organização da sala de aula está um pouco diferente da imagem anterior. Aparentemente, a professora não está ocupando lugar de destaque no processo de ensinar e aprender. Parece haver uma maior mobilização dos estudantes, há material espalhado pela mesa e, talvez, mais interação entre os alunos.

Mas o que esta segunda imagem tem a ver com Letramentos?



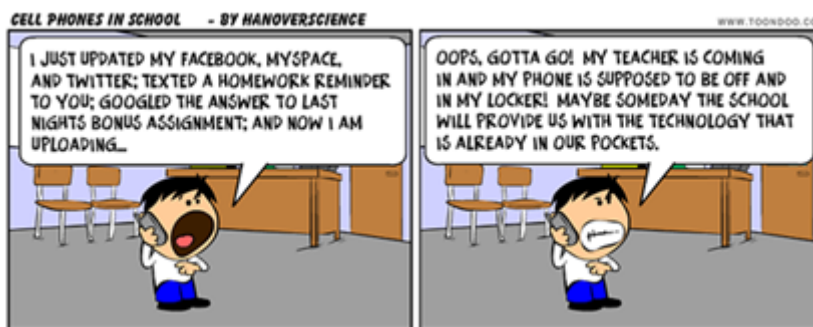
Além das mudanças e expansões que vivenciamos há algumas décadas, o desenvolvimento das ferramentas digitais dão uma velocidade incrível ao modo como nos comunicamos, ressignificamos o mundo, construímos e reconstruímos as nossas identidades, nossos modos de agir, de ser e estar e nossas práticas sociais.

As tecnologias transformam a maneira com que nos comunicamos e nos relacionamos. Isso representa não apenas um salto ou alguns (muitos) passos nas sociedades contemporâneas, mas altera a maneira como criamos/construímos sentidos e interagimos. Hoje, os meios e recursos utilizados para as interações vão além da escrita e incluem cada vez mais o visual, auditivo, cinestésico e o gestual.

Estamos conectados globalmente por meio da velocidade e da acessibilidade oportunizadas pelos meios de comunicação, fazendo com que o cenário mundial seja multicultural e, de certo modo, transcultural, o que não era tão possível há poucas décadas, quando tínhamos à disposição apenas bibliotecas físicas, telefone, telegramas etc. Poucas pessoas podiam viajar pelo mundo e o conhecimento era compartilhado em um ritmo bem lento.

Surgem, assim, algumas inquietações, dentre elas: pensar a educação diante de tais mudanças, aliar estas mudanças práticas desenvolvidas em sala de aula e contribuir para o desenvolvimento da sociedade por meio da educação diante de tantas mudanças.

Cell phones in school - by Hanover Science



Fonte: [Pinterest](#)

A tirinha representa uma cena comum do dia a dia dos alunos nas escolas: eles saem de suas casas e passam um período do dia na escola, onde algumas das ferramentas que eles utilizam para “desbravar” o mundo têm o uso proibido, como as redes sociais e os aplicativos para tablets e smartphones, em grande parte dos contextos.

Isso nos leva ao questionamento/reflexão sobre a forma com que os educadores, em especial os professores de língua estrangeira - Inglês, ressignificam os valores das novas teorias de letramento, multiletramento e ensino crítico na (re)construção de suas identidades e integram tais transformações sociais, cognitivas e tecnológicas à sua práxis, uma vez que as tecnologias servem para ampliar o que já existe ou criar novas possibilidades (Warschauer, 2002)

A educação se posiciona em meio a um cenário de mudanças sociais e tecnológicas. Nesse sentido, novas abordagens teóricas procuram dar conta deste cenário de transição.

Pierre Lévy



Fonte: [Damião Francisco](#)

No que se refere a aspectos gerais relacionados às mudanças sociais e educacionais, Pierre Lévy (1993) entende que o conhecimento existente nas sociedades se amplia de três formas diferentes: a oral, a escrita e a digital. Apesar de se originarem em épocas diferentes, elas coexistem e estão presentes na sociedade atual nos encaminhando para per-

cepções diferentes, racionalidades múltiplas e comportamentos de aprendizagem diferenciados.

Para ele, a terceira forma de apropriação do conhecimento acontece no espaço das novas tecnologias de comunicação e informação, originando novos modos de aprender, formando o que denomina de **inteligência coletiva**.

Aliada ao pensamento da inteligência coletiva, a reforma do pensamento é apontada por Edgar Morin como algo emergente, talvez, até mesmo, urgente:

O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com a reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade. (Morin, 2004, p. 104)

Edgar Morin



Fonte: [Fronteiras do Pensamento](#)

Henry Jenkins



Fonte: [Fraguando](#)

Há ainda, a cultura da convergência proposta por Henry Jenkins (2008, p. 27), que “trata da relação de três conceitos – convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva”, entendendo que a convergência é algo interno do indivíduo a partir das suas interações com o meio, reconstruindo e reestruturando as sociedades, ou seja, mudando práticas socioculturais.

Em meio a essas visões, surge o termo multiletramento - uma abordagem com ênfase nas variações de uso da linguagem em contextos sociais e culturais diferenciados e na comunicação multimodal, especialmente em contextos das novas mídias inseridas no cotidiano (Cope Kalantzis, 2000). Esta proposta visa encorajar a leitura, a escrita e a comunicação por meio de diversas mídias, gêneros, dialetos e línguas (New London Group, 1996), ressignificando a educação diante das mudanças socioculturais, cognitivas e tecnológicas.

Por isso, o texto do New London Group (NLG), ou Grupo Nova Londres, é basilar nos estudos dos Multiletramentos.

Saiba mais:

O New London Group publicou, em 1996, o texto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. Ele está disponível para leitura, em inglês, em <https://link.ufms.br/FluYX>

Dentre as preocupações apontadas pelos autores dos novos letramentos está a crescente importância da diversidade linguística e cultural; decorrente da globalização capitalista que requer a negociação das diferenças, isto é, lidar com as diferenças linguísticas e culturais tem se tornado essencial na vida social, crítica e no trabalho das pessoas. (COPE e

New London Group



Fonte: [New Learning Online](#)

KALANTZIS, op. cit). Para tanto, o ensino de língua inglesa é um espaço e um momento durante as atividades escolares no qual essas questões podem ser promovidas.

Outra grande preocupação é a influência da linguagem das tecnologias da comunicação e informação, além do desenvolvimento da inteligência artificial. O significado é construído de modos variados (multimodais) – escrita, imagens, movimento, áudio, o que requer um conceito de letramento novo e multimodal, principalmente no letramento visual, já que a importância social da imagem tem aumentado de forma considerável. No entanto, embora a imagem há muito tempo esteja presente no ensino de línguas, o uso das novas ferramentas tecnológicas ainda é pouco explorado em situações de ensino e aprendizagem, como no exemplo ilustrado pelo quadrinho anterior.

Também de acordo com Kress e van Leeuwen (1996, p. 183), os letramentos novos e multimodais reconhecem a multiplicidade de significados que combinam vários modos (visual, textual, auditivo, movimento, etc.) aos seus contextos sociais. Além das questões de representação e construção de sentido apontadas pelos pesquisadores dos letramentos, Makoni e Pennycook (2007) sugerem que é necessário repensar a percepção tradicional sobre as linguagens e suas relações com a identidade e localização geográfica, num processo de reconstrução da linguagem.

Ressalto, também, a perspectiva apresentada por Pinheiro (2021, p. 13) ao discutir os vinte e cinco anos do texto “A pedagogia dos Multiletramentos” do Grupo Nova Londres: “A resignificação das nossas práticas de letramentos relacionadas às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica em função de novas tecnologias têm uma relação intrínseca com um conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos: o design.”

O pesquisador ainda afirma que:

[...] noto que a noção de design é a que mais está sujeita a mudanças no contexto atual das mídias sociais da internet, fortemente marcado pela efemeridade, volatilidade e multiplicidade das informações, tornando, por conseguinte, muitas práticas de letramentos nesses ambientes cada vez mais contingenciais. (Pinheiro, 2021, p.14)

Nessa perspectiva, quando um mundo em transformação exige uma reforma do pensamento, questiona-se como o profissional que tem a oportunidade, durante um curso de formação continuada, de discutir tais aspectos por meio de teorias que consideram as transformações socioculturais e cognitivas, (re)constrói a sua identidade e integra a teoria em sua prática.

Por isso, neste curso, precisamos exercitar/pensar/refletir sobre as ações que podemos tomar em relação aos processos de ensino e aprendizagem pelos quais somos responsáveis e pensar sobre mais uma pergunta feita no início desta unidade: Você já observou ou “colocou em prática” os princípios que subjazem os Letramentos?

Considerações finais

Para continuarmos nossas discussões sobre Letramentos, é preciso ter em mente que as práticas educacionais relacionadas ao ensino e aprendizagem da(s) linguagem(ens) ou línguas (materna ou estrangeiras) devem estar vinculadas aos contextos de produção e às histórias que os corpos (sujeitos) carregam consigo, assim como precisamos ter cautela e atenção no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em nossos contextos educacionais ao advogar pelos Multiletramentos.

Primeiramente, corremos o risco de apenas reproduzir padrões “analógicos” utilizando recursos tecnológicos. E, em segundo lugar, temos que considerar o que há de humano em cada um de nós, conforme Morin preconiza.

Por isso, retomo os pensamentos de Pinheiro ao refletir e questionar sobre o manifesto, publicado em 1996, do Grupo Nova Londres:

Diante do cenário complexo atual, penso que, para além dessas posições antitéticas, que ora endeusam ou demonizam as tecnologias, é preciso tentar “ler” o manifesto do NLG de uma forma que possa contribuir para uma compreensão mais ampla em relação ao embate entre a defesa e a resistência a novas tecnologias na escola, que se tornou ainda mais marcante no contexto atual de pandemia, em que o ensino tem se dado de forma remota. Ora, as discussões que o NLG propunha tanto em relação à multiplicidade cultural e linguística quanto em relação à multimodalidade são ainda bastante atuais, embora precisem ser ressignificadas em função das novas tecnologias da informação e da comunicação, que trouxeram novas e cada vez mais complexas formas de produzir, veicular e consumir textos (entendendo aqui “textos” em uma concepção mais ampla, envolvendo outros modos de construir sentidos para além da escrita). (Pinheiro, 2021, p. 13)

Antes de finalizar este módulo, gostaria que você analisasse as imagens a seguir e refletisse sobre os Letramentos, não se esquecendo que temos uma diversidade de contextos, de pessoas, de modos de ser, de viver e saberes no cenário brasileiro.



Fonte: [Pexels](#)

Descrição da imagem: Há duas mulheres sentadas em um banco de uma praça. A primeira, jovem, branca, vestida com um blazer claro e uma blusa verde, sorrindo, segura em sua mão um smartphone. Ao seu lado, uma mulher, idosa, de cabelo curto e brancos, vestida com um casaco de lã e portando diversas jóias, vê a imagem do smartphone com interesse e aponta o seu dedo para a tela. Ao fundo da imagem notam-se crianças brincando em um cenário arborizado com um parquinho ao lado.



Fonte: [Pexels](#)

Descrição da imagem: Nesta imagem percebe-se a presença de quatro crianças, uma delas carrega a menor em seus braços em frente a uma habitação. Com exceção de uma, todas estão descalças com os pés no chão, vestindo roupas bastante simples. O cenário é composto por uma casa bastante humilde, muito possivelmente feita de pau-a-pique. Há um cacto ao lado e uma cerca que protege o terreno. A região em que foi registrada a imagem é o sertão nordestino.

Em uma imagem, há duas mulheres brancas, uma jovem e outra idosa, possivelmente privilegiadas, sentadas em um banco, utilizando o smartphone. Na outra imagem, há três crianças e uma delas carregando um bebê, a paisagem é bem diferente da primeira, assim como suas expressões faciais.

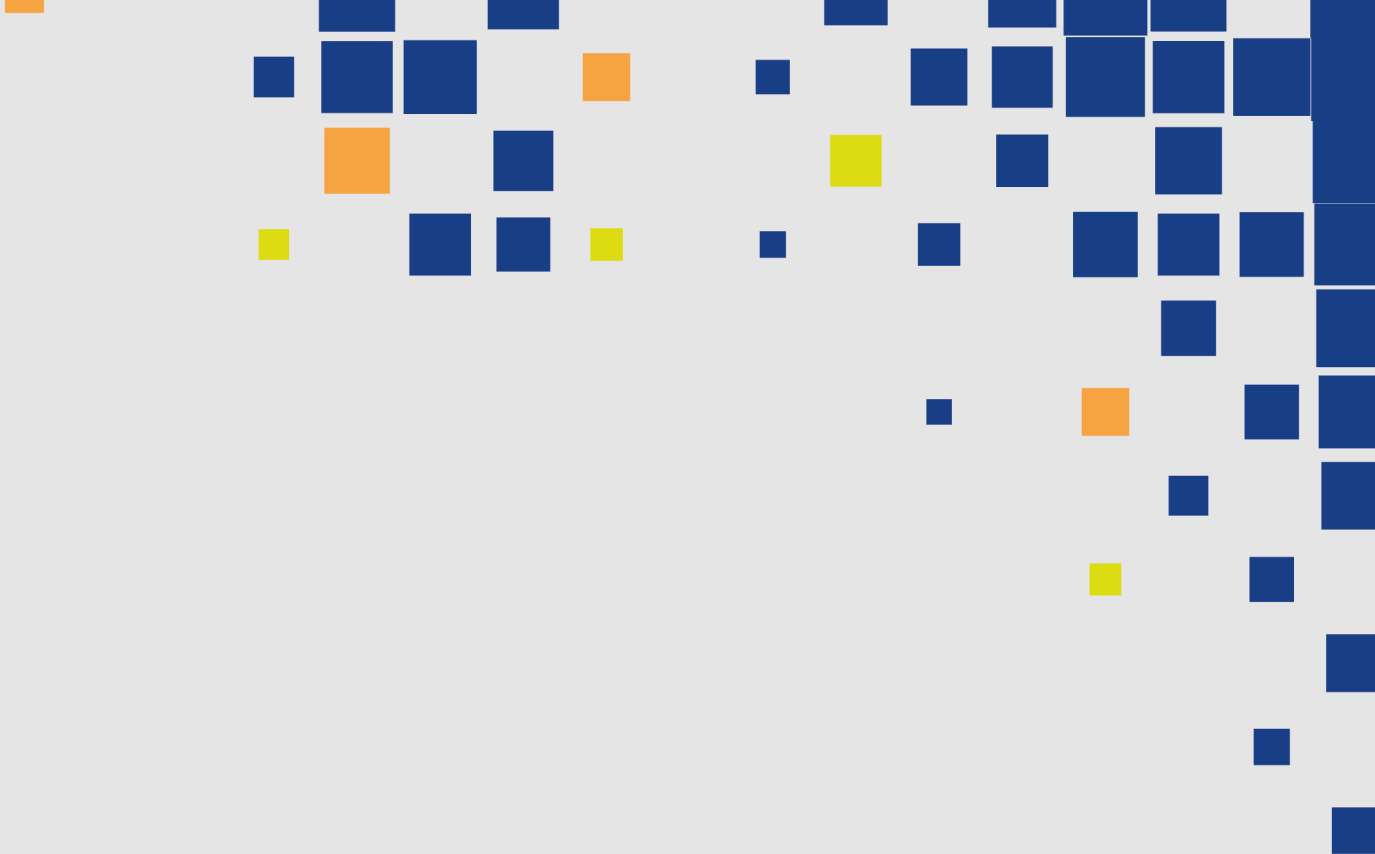
Lembre-se que não é possível construir uma ideia de Letramentos única, que sirva a todos de modo geral. Acredito que possamos partir dos princípios discutidos neste material, mas a construção será sempre a partir das vivências de cada professor.

Retomo, portanto, a afirmação de Casotti e Ferraz (2019, p. 24) sobre Letramentos: “entendemos Letramentos como movimentos educacionais entrecruzados, desenhados a partir da necessidade de revisitarmos o que se entende por língua, linguagem e ensino de línguas e sociedade”.

Lembre-se que há muitos autores que se debruçaram e ainda se debruçam sobre os estudos de Letramentos no Brasil e vale a pena você fazer uma busca sobre as obras de tais pesquisadores como Ana Paula Duboc, Daniel de Mello Ferraz, Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, Roxane Rojo dentre outros.

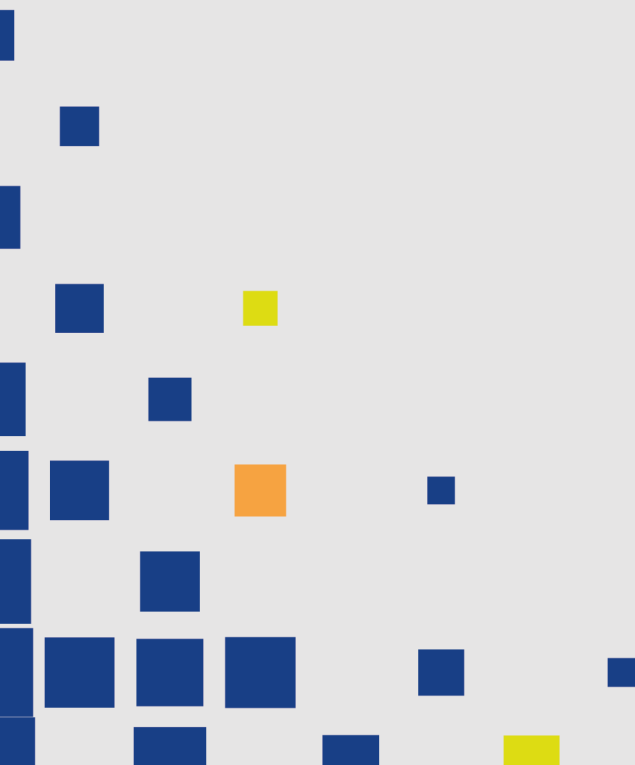
Referências

- DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de Inglês**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://link.ufms.br/hW1x2>. Acesso em: 03 jan. 2024.
- CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer; FERRAZ, Daniel de Mello. **Letramentos, políticas linguísticas e educação linguística em contexto capixaba**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
- COPE, B., & KALANTZIS, M. **Multiliteracies: The beginning of an idea**. London: Routledge, 2000.
- JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.
- MAKONI, S. & PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon, New York and North York: Multilingual Matters, 2007.
- MONTEMOR, W. Learning by design: Reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org); . **A pedagogy of multiliteracies**. Palgrave Macmillan, 2015. p. 186-209.
- MONTEMOR, W.; DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, Daniel de Mello. Critical literacies made in brazil. In: **The Handbook of Critical Literacies**. v. 1. p. 133-142, 2021.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004
- NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review, 1996.
- PINHEIRO, Petrilson. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021. p. 11-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555> Acesso em: 01 fev. 2024.
- SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano VII, n. 20, 2009. Disponível em: <https://link.ufms.br/HMhDk> Acesso em: 12 jan. 2024
- WARSCHAUER, M. Languages.com: the internet and linguistic pluralism. In: SNYDER, I. (org.). **Silicon literacies: communication, innovation and education in the electronic age**. London: Routledge, 2002.



Módulo 2

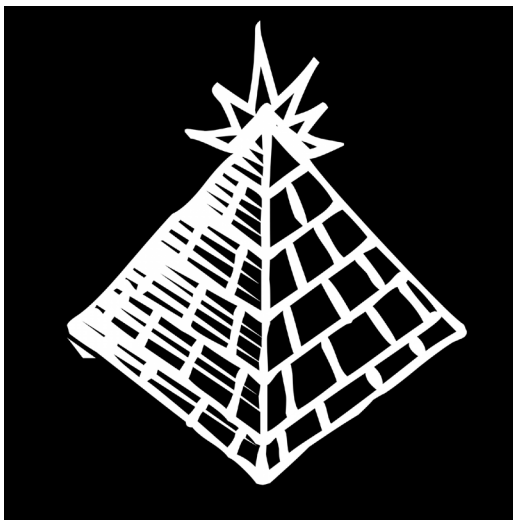
Decolonialidade



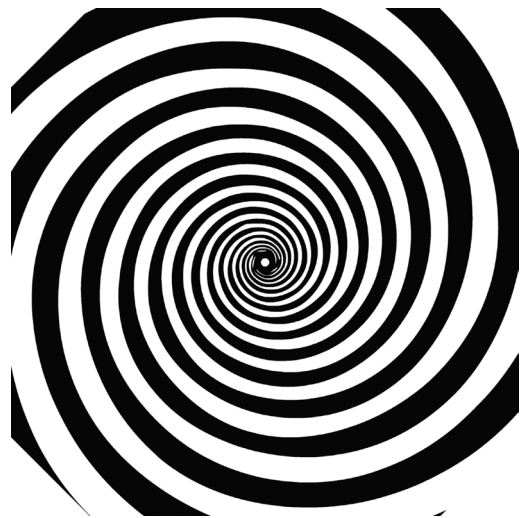
Apresentação

Olá, estudante.

Vamos iniciar este módulo pensando sobre as duas figuras a seguir. Imagine que elas são representações dos nossos modos de ser e de saber. Como você poderia diferenciar os modos de ser e saber conforme as figuras?



Descrição da imagem: A imagem contém o desenho de uma pirâmide com fundo preto desenhada em branco



Descrição da imagem: A imagem apresenta uma espiral em preto e branco, dando a impressão de uma sequência infinita.

Desde que nossas terras foram colonizadas, nossos modos de agir e pensar foram induzidos a seguir um modelo eurocêntrico determinista e linear, baseado no racionalismo europeu.

Além disso, esse tipo de pensamento é também reducionista, considerando que todas as partes são independentes e podem ser reduzidas a pequenas frações, ou seja, uma fragmentação do saber e do ser, o que pode ser representado pela figura da **pirâmide**.

Por outro lado, temos a imagem de uma **espiral**, que se aproxima do pensamento dos povos originários e quilombolas, ratificado nas palavras de Bispo dos Santos:

Nosso pensamento é um pensamento que nos permite dimensionar melhor as coisas, os movimentos e os espaços. Nos espaços circulares cabe muito mais do que nos espaços retangulares. E isso nos permite conviver bem com a diversidade e nos permite sempre achar que o outro é importante, que a outra é importante. A gente sempre compreende a necessidade de existirem as outras pessoas. (Bispo dos Santos, 2023, p. 11)

Neste módulo, você irá refletir e saber um pouco mais sobre decolonialidade. Mas antes de começar esta discussão, é preciso pensar nas seguintes questões:

- **Por que falar em decolonialidade?**
- **Onde me posiciono na espiral colonial?**
- **Quais gestos decoloniais podem ser importantes no e para o contexto em que atuo como professor(a)?**

Tais questionamentos podem contribuir para que propostas de discussões e problematizações ontoepistemológicas (pode caber uma arte com o significado disso) pautadas em estudos decoloniais possam não ser apenas um modismo acadêmico ou social, mas a demarcação de um posicionamento em face das repressões sofridas ao longo do tempo advindas de povos e culturas hegemônicas, um combate ao apagamento de saberes e culturas distintos daqueles tidos como únicos ou verdadeiros, uma vez que: “A colonialidade não exclui ou apaga de forma alguma as especificidades da colonização tal como foi construída e vivida” (Walsh, 2023, p. 6 - Tradução do autor).

E, justamente por não apagar as marcas da colonização, nas últimas décadas, temos percebido cada vez mais a necessidade de “colocar sobre a mesa” discussões relacionadas às consequências dessa fase de nossa história em nossos modos de ser, pensar e agir. Com isso, os estudos da linguagem têm dado especial atenção ao movimento decolonial.

Vamos em frente! Abraços e bons estudos!

Para Walsh:

A colonialidade, como tal, não é um termo descritivo para se referir às práticas de dominação de um passado colonial. Faz parte das histórias escondidas do local, histórias que se tornaram e continuam a se tornar projetos globais. Colonialidade é a matriz ou matrizes complexas de poder que, em sua inter-constituição, em suas tecelagens com o capitalismo, o patriarcado e o projeto contínuo de modernidade, continua a configurar e reconfigurar, a controlar e ordenar existências, conhecimentos, a natureza e a vida em todo o mundo. Nesse sentido, a colonialidade não é uma palavra moderna para substituir o colonialismo. Pelo contrário, é um conceito decolonial, lógico e analítico para compreensão e intervenção nos sistemas e estruturas de poder dos quais todos nós fazemos parte, sistemas e estruturas profundamente marcadas por raça, gênero e heteropatriarcado, assim como as classes, pela desapropriação de corpos e terras e, também, pela racionalidade ocidental como única estrutura e possibilidade de existência. (Walsh, 2023, p. 6.)

Unidade 1

Colonialidade e Decolonialidade

Uma das possibilidades de compreendermos “decolonialidade” é a partir de um movimento chamado “**giro decolonial**”, termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres, um dos autores de referência desta disciplina, e membro do grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”. O grupo foi formado em 1998 e contou com a ajuda do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO).

Edgardo Lander, escritor de “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais” de 2005, organizou uma reunião entre Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Arturo Escobar e Fernando Coronil. E, para entender mais a fundo o propósito e a forma do que é chamado “Giro”, devemos procurar as relações entre esses autores, idealizadores do grupo.

Após as “independências” dos países asiáticos e africanos durante a segunda metade do século XX, surgiu uma corrente crítica denominada “estudos pós-coloniais”. Aimé Césaire, Frantz Fanon, Edward Said, Gayatri Spivak e outros são teóricos que se destacaram por seus escritos mundo afora.

Tais estudos, por diferentes que sejam entre si, têm uma característica similar: a urgência de **desmobilizar** a história contada pelo opressor e **criar** novas histórias a partir de suas subjetividades enquanto povos subalternizados.



Obra “O menino”, de 1917, do artista negro brasileiro Artur Timóteo da Costa.

Fonte: [Wikimedia](#)



Uma das principais diferenças entre os estudos “pós-coloniais” e os “decoloniais” está no **lócus de enunciação**.

A perspectiva dos estudos “pós-coloniais” fala a partir da colonização e da luta pela independência tanto no plano político-econômico quanto na subjetividade e historicidade do seu povo (o que normalmente se refere como descolonização, vide o termo “descolonização da África” usado como marcador histórico do que chamamos aqui de “pós-colonial”). A perspectiva decolonial, por sua vez, fala a partir da América Latina, e em termos onde modernidade e colonialidade são inexoráveis.

Outra reflexão relevante é impulsionada por Walter Dignolo (2010), em um texto no qual o autor aproxima os pensamentos, em termos epistemológicos, dos expoentes do pós-colonialismo, e de autores europeus da pós-modernidade, como Foucault, Lacan e Derrida.

1. Por mais que se rompa com os intentos e a administração europeia, as fontes de conhecimento continuariam surgindo, em parte, da **Europa**.

2. Diferentemente, os autores que são partidários de uma sensibilidade **decolonial** não extraem seus pensamentos, ou métodos, dessas fontes, mas sim de outros pensadores com que confluem, não só nos ideais, mas também no campo da subjetividade. Assim, transpondo este caso para o **Brasil**, isso seria buscar autores que nasceram aqui e fazer um exercício de escuta das suas ideias, ao invés de recorrer apenas aos pensamentos de desconstrução ou a psicanálise.

Aníbal Quijano (2005) expõe questões relativas ao que ele denomina **“colonialidade do poder”**. Em seu texto, o pensador problematiza diversos campos nos quais a colonialidade está presente, discutindo as relações em solo latino-americano, no qual o poder é exercido continuamente por epistemologias hegemônicas.

Por exemplo, a categoria de raça, que tem data e hora dentro de um sistema que muito serviu aos colonizadores como justificativa para a exploração que empreenderam na América, nome este, inclusive, dado pelos próprios europeus ou seja, as categorias de raças são uma criação para favorecer a colonialidade do poder.

Para entender mais especificamente a “colonialidade do poder”, precisamos retomar o fato de que a América foi criada, como um mito, pelos colonizadores, que fundaram, assim, um padrão distintivo para classificar aqueles que foram conquistados e eles mesmos, entre os quais a categoria de “raça”, os termos “índio”



Fonte: [Cancillería del Ecuador](#)

Aníbal Quijano (1930 – 2018) foi um sociólogo peruano. Contribuiu com os estudos decoloniais com o conceito de “colonialidade do poder”. Saiba mais em <https://link.ufms.br/MSOGS>

e “negro”, por exemplo, que precedem a mestiçagem (Quijano, 2005), e são enxergadas como um meio de dividir e hierarquizar padrões sociais na colônia e, toda a estrutura e a história ontológica era decidida baseada nesta “simples” nomeação.

Mas, o que isso tem a ver com o hoje? Vejamos ao menos 5 pontos:

1

Desde a colonização, ou “invasão”, há a crença imposta de que a Europa foi e é portadora da “modernidade”, como se o pensamento laico e científico-conceitual só existisse nessa parte do globo e tivesse sido trazido aos “povos menos esclarecidos” - uma história fabricada e (re)contada que condiciona os Outros ao papel daqueles que receberam uma espécie de “luz” que ainda não tinham.

2

A imposição da visão eurocêntrica também nas relações de trabalho, em um sistema que antes era escravocrata e agora é caracterizado pelo ser assalariado, na forma do capitalismo global.

3

Uma sexualidade que é regulada pelo ideal de família que o pensamento europeu cristão impôs.

4

Uma determinação das formas aceitas de religiosidade ainda hoje, frequentemente presentes como “intolerância religiosa”, considerando o cristianismo como a “religião verdadeira”.

5

O próprio termo tão largamente utilizado de “povos primitivos”, ou a homogeneização sob o signo de “índios”, para designar uma parcela dos povos originários.

Após esta breve demonstração de como ocorre a passagem, citando ainda, as repressões que sofreram, e sofrem, as populações LGBTQIAPN+, as pessoas com deficiência, aqueles que têm algum sofrimento psíquico, e inumeráveis grupos de pessoas que não se encaixam na subjetividade normativa, procederemos às **alternativas**.

Catherine Walsh (2007) nos propõe novas e outras formas de viver e pensar, diferenças com relação aos padrões impostos pelo sistema de dominação mundial atual, ainda (e de certa forma) regido pelo Norte Global. A autora nos traz o exemplo do Equador, com a Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE), que tem como ponto central a “interculturalidade”. Esta não é apenas uma palavra perdida em uma nuvem de ideias europeias, mas um conceito, que mais significa e simboliza uma prática política outra, uma forma de resistência e (re)existência, um diálogo entre as plurinacionalidades andinas, diferentemente do projeto uninacional do Estado.

Precisamos compreender de que modo a colonialidade afeta o modo atual das coisas, como a democracia e o governo são condicionados por perspectivas profundamente eurocêntricas, e por projeções políticas de tornar-se iguais a este ou aqueles países da Europa, e como isto deve ser revisto, pois não leva em conta as várias formas de identidade e subjetividade dos povos, dentro de uma lógica intercultural de conhecimento(s), de ontoepistemologias que não são exclusivas apenas aos povos indígenas (tomando de empréstimo o exemplo de Walsh, em relação a Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas, no Equador), mas objetivando uma passagem entre estes e os ocidentais, para o diálogo e (re)construção de sociedades menos desiguais, mais pacíficas e menos polarizadas.

No mesmo caminho, um outro texto que também trata do assunto, é o “Novas reflexões sobre a ‘Ideia da América Latina’: a direita, a esquerda e a opção descolonial” de Mignolo (2008), em que o autor responde algumas críticas feitas ao seu texto homônimo. Uma das questões debatidas é o que Mignolo chama de “Fantasma” dos homens brancos, quando em relação aos negros ou indígenas, sobre falar acerca das opressões que estes sofrem. O pesquisador explica que não quer que suas propostas sejam consideradas do que seja um “privilegio epistêmico” — a saber: o inglês em que escreve um professor, e que não pode escrever um jovem indígena, pois sua terra foi colonizada e sua língua, se não totalmente, quase levada à extinção pela colonização.



Fonte: [Museu Educação Diversidade](#)

Catherine Walsh é uma professora norte-americana radicada no Equador. É conhecida como a pedagoga da decolonialidade, dada a relevância de seus estudos na área.

Saiba mais em:

<https://link.ufms.br/ri8G0>

De acordo com Mignolo, a matriz colonial de pensamento pode nos fazer pensar que tudo deva ser assim, pois este é o modo homogeneizante de entender e saber. Por outro lado, quando um indígena fala por todos, o que ele busca fazer, na verdade, é advogar pelo direito epistêmico de pessoas subalternizadas de falar, de ensinar, e de viver; uma possibilidade da resistência, para que cada qual fale e se expresse, apresentando o seu próprio modo, não se limitando aos modos tradicionais e eurocêntricos, ou seja, uma opção pelos gestos decoloniais.

Existem, ainda, dois autores muito importantes para pensar a decolonialidade: Maldonado-Torres e Grosfoguel. O primeiro tem um texto que versa a respeito da topologia em relação a colonialidade. Este assunto foi tangenciado até aqui no texto, mas um aprofundamento é necessário.

Em sua análise, **Nelson Maldonado-Torres** toma as figuras de Heidegger e Lévinas para entender o pensamento de ambos, e os compara, posteriormente, com a modernidade/colonialidade.



Fonte: [University of Connecticut](https://www.uconn.edu/)

Nelson Maldonado-Torres (1971 – Atual) é um filósofo porto-riquenho, professor na Universidade de Connecticut. É conhecido por pesquisar epistemologia decolonial.

Saiba mais em <https://link.ufms.br/2nLNc>

Heidegger



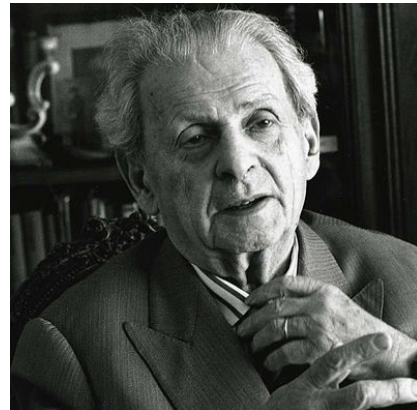
Fonte: [Willy Pragher](https://www.willypragher.com/)

Heidegger tem seu pensamento “centrado” e localizado no que seria conhecido por Virada Linguística, e pautado pelo que ele chama de “esquecimento do Ser”, fazendo contribuições importantes ao trocar o eixo de estudo da epistemologia para a ontologia, e reconhecendo o papel preponderante da linguagem em seus escritos.

O problema do pensamento de Heidegger é, não o esquecimento do Ser, claro, mas o esquecimento da colonialidade tal qual Lévinas, e por consequência, de “outros” seres, fato que é amplamente demonstrado por Maldonado-Torres (2008): a necessidade daquele em procurar raízes para a Alemanha, amparado pelo conceito de autoctonia da antiga Atenas — por mais que Heidegger fosse contra o racismo físico-biológico dos nazistas, ele não se desvinculou do racismo epistêmico em nenhum momento, privilegiando topologicamente a Alemanha e sua língua como “centro” do conhecimento.

Enquanto isso, Lévinas percebe esta opinião em Heidegger, que vem carregada de antissemitismo (já que para ele os judeus seriam um povo “errante”, “diaspórico”, e “sem raízes”), e troca o registro, mostrando como os judeus são um povo essencialmente europeu, no sentido de constituir as bases da Europa, buscando uma espécie de integração do judaísmo por meio de raciocínios de fundo religioso, e reconhecendo, assim, dois pilares: Atenas e Jerusalém, parte do título do segundo capítulo de Maldonado-Torres (2018).

Lévinas



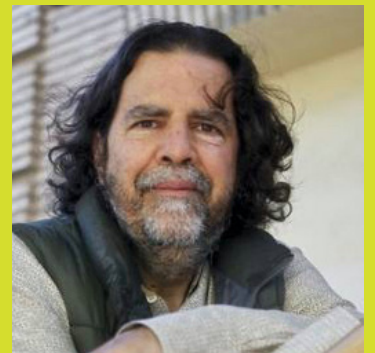
Fonte: [Bracha L. Ettinger](#)

Há dois fios condutores aqui, importantes para se destacar, tratam-se da localização e do centramento do conhecimento, para Heidegger, e do centramento da opressão, para Lévinas, que reduz as outras categorias de alteridade para a que propôs a respeito do judeu, não reconhecendo uma “diversidade radical”, mas quase que uma homogeneidade da opressão em forma de um “antissemitismo” contra todos os povos não-europeus.

Fica patente a existência de um elemento geográfico, que funciona como base e propulsor do racismo epistêmico e do desconhecimento, ou da ignorância voluntária, acerca do colonialismo, questões muito bem representadas pelos dois autores citados. Vejamos, agora, o que pensa Grosfoguel.

Já **Ramón Grosfoguel** (2016), descreve — em um artigo, a respeito das universidades ocidentalizadas — como toda a produção de conhecimento é pretensamente vinculada a apenas cinco países (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos), novamente tomando e focando a questão geográfica, tanto do privilégio epistêmico, quanto de um outro conceito citado pelo autor, o “epistemicídio” (cunhado por Boaventura de Sousa Santos). A questão que se impõe é como os epistemicídios sofridos pelos indígenas, negros, muçulmanos, judeus, e pelas mulheres, acabam por conformar o que hoje se entende como o único conhecimento válido e universal.

A racionalidade ou o cartesianismo não são tão melhores do ponto de vista do conhecimento, que acabam com a necessidade de qualquer outro, muito pelo contrário, o que ocorreu foi a queima das bibliotecas quando os espanhóis conquistaram Al-Andalus no século XV, para citar um exemplo.



Fonte: [UC Berkeley](#)

Ramón Grosfoguel (1956 – Atual) é um sociólogo porto-riquenho. É conhecido na área de estudos latino-americanos e decolonialidade.

Saiba mais em <https://link.ufms.br/Z7z4y>



O aniquilamento das pessoas é o apagamento consciente dos conhecimentos produzidos por elas, e entendidos como não-legítimos, e as universidades ocidentalizadas, em meio a isso, são diretamente afetadas, consumindo o único conhecimento que sobra neste caso, e por isso, a importância mais que urgente de um projeto decolonial.

É imprescindível descrever outros aspectos que funcionam da mesma forma, com vistas a aniquilar a produção de conhecimento, e bem colocar estes aspectos-estratégias. A morte física dos indígenas, negros, judeus, mulheres, e todos os povos oprimidos pelo colonialismo, vem junto da expulsão, historicamente localizada, como no caso de **Al-Andalus**, da expulsão dos povos de suas terras, da proibição da sua língua, e consequente fragmentação da sua identidade e unidade, descaracterizando completamente estes povos, para depois, dizer que eles não tem cultura, ou que esta é muito primitiva, criando um fantasma falso no imaginário das gerações posteriores por meio das histórias que nos são contadas, como no caso da colonização pela Espanha, e a incrível tecnologia que os astecas dominavam a este tempo.

Al-Andalus



Fonte: [Wikimedia](#)

A decolonialidade visa **desvelar** a colonialidade, que é a condição de possibilidade da modernidade sócio-historicamente localizada, em seus múltiplos aspectos e na sua quase, senão ubíqua presença.



A colonialidade do poder traz a compreensão do controle da economia e da sociedade.



A colonialidade do saber tem como foco a questão da produção de conhecimento, e como a(s) própria(s) epistemologia(s) são reguladas, em grande parte, pela matriz colonial, por meio de seu uso do racismo epistêmico.



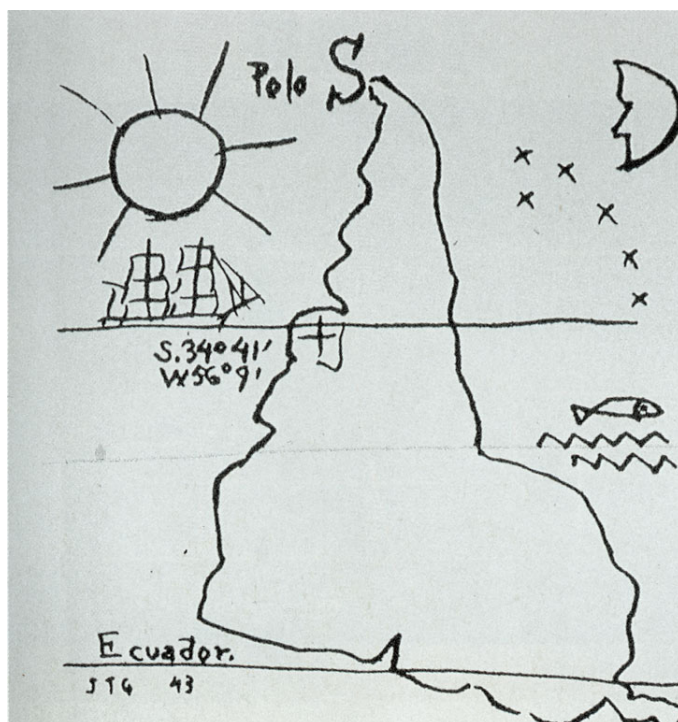
A colonialidade do ser fixa formas de expressão plurissemiótica e de linguagem, pelas quais se constitui a pessoa e, assim, o que ela é, determinando padrões de sociabilidade, sexualidade e protótipos de vida.

Considera-se que estas formas de colonialidade se revelam mediante uma geopolítica mortífera e necropolíticas, não apenas no campo da vida *per se*, mas também nos campos socioeconômico, epistemológico e ontológico. Ainda, precisamos pensar sobre como, até os conhecimentos produzidos no decorrer do século XX, e nos dias de hoje, por mais que batam de frente com concepções de desvalorização da vida humana, tais como o racismo e o misoginia — que em última instância, leva ao feminicídio —, e muitas vezes até se proclamem antirracistas, anti-homofóbicos, pró-feminismo, ainda tem uma dimensão que precisa ser investigada, pois correm o risco de, mesmo valorizando o aspecto da vida enquanto elemento biológico, não compreendam a extensão da colonialidade, e as formas de poder-saber-ser como sujeitadas e condicionadas pelas diversas formas de opressão que não se limitam a morte do ponto de vista da violência física — muito embora este aspecto seja, também, extremamente importante e deva ser visado.

Unidade 2

Epistemologias e ontologias decoloniais

Obra “América Invertida”, 1943, de Joaquín Torres García



Descrição da imagem: Este desenho apresenta o mapa da América Latina de ponta cabeça. Ao redor do mapa há um peixe, uma lua, um sol e uma caravela. Há indicações da linha da equador e do trópico de capricórnio. Fonte: [Wikimedia](#)

“Na realidade, nosso norte é o Sul. Não deve haver Norte para nós, exceto em oposição ao nosso sul. Portanto, agora nós viramos o mapa de cabeça para baixo, e então temos uma ideia verdadeira de nossa posição, e não como o resto do mundo deseja. O ponto da América, de agora em diante, para sempre, aponta insistentemente para o sul, nosso norte.” (Torres-García, 1935, s/p.)

Como dito no início deste módulo, as epistemologias e ontologias descoloniais tentam resgatar e fortalecer outros modos de pensar, agir e saber que não apenas aqueles impostos pela colonialidade. Nesta unidade, apresento alguns pensadores brasileiros que contribuem para que possamos (re)pensar as nossas colonialidades.

Ailton Krenak propõe que “Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania.” (2019, p. 12). Por isso, vamos pensar sobre a icônica figura ao lado, que apresenta um mapa invertido da América do Sul, alimentando a provocação de que somos nosso próprio norte, criticando o eurocentrismo.

A partir do exercício de colocar o mapa de ponta cabeça conforme a provocação de Torres-García em seu manifesto, podemos refletir e problematizar nossos modos de ser, pensar e agir enquanto habitantes de um país colonizado e permeado pela colonialidade. Desta forma, vamos seguir adiante e nos debruçar sobre o pensamento de alguns autores brasileiros, mas antes disso, vamos visualizar alguns exemplos.

“Obra da artista Criola, feita em prédio no centro de BH, vai parar na justiça e corre o risco de ser apagada” (G1 - Minas Gerais)



Descrição da imagem: Foto de vários prédios e construções de uma cidade. No centro, há o prédio em que a artista Criola pintou sua obra “Híbrida Ancestral - Guardiã Brasileira”. A obra é de cores vivas e retrata uma mulher negra, usando uma máscara colorida. A mulher está com os seios à mostra e tem um corte vertical na região do ventre, por meio do qual passa uma serpente. Ela sustenta, em sua mão direita, um útero. Há alguns objetos geométricos ao redor dela.
Fonte: [Projeto Afro](#)

O primeiro exemplo é de uma notícia de 2020: “Obra da artista Criola, feita em prédio no centro de BH, vai parar na justiça e corre o risco de ser apagada” (G1 - Minas Gerais). A notícia relata uma discussão sobre uma pintura realizada em um prédio na capital mineira. A pintura foi realizada como parte das atividades do festival Circuito Urbano de Arte pela artista Criola. A artista criou um grande mural no edifício com a obra “Híbrida Ancestral – Guardiã Brasileira” (ao lado), representando a ancestralidade brasileira inspirada nos povos indígenas e negro.

No entanto, apesar de ter tido autorização do condomínio, houve um movimento para que a obra fosse apagada, pois havia gerado um incômodo em algumas pessoas. Tal exemplo, reforça as tentativas de apagamento de culturas que não são consideradas como “válidas” dada a colonialidade do poder, do saber e do agir.

“De marco temporal a conflitos do passado, rap indígena combate apagamento cultural”



Descrição da imagem: Foto de um palco, onde acontece uma apresentação do grupo Oz Guarani. Há um vocalista à frente, usando um cocar e segurando o microfone em uma mão e uma maraca na outra mão. Atrás dele, há 3 homens instrumentistas, com violão, violino e tambor; há também 1 vocalista e 3 mulheres vocalistas. Duas delas também seguram algo semelhante a um longo cajado de bambu. No fundo, há uma tela projetando uma foto de três meninos com pinturas corporais indígenas; o menino do meio segura um cartaz, que ficou parcialmente coberto pelos artistas do palco. Fonte: [Jornal da USP](#)

Diante de tantos apagamentos e tentativas de calar vozes de minorias ou “subalternos”, apresento um exemplo que traz um frescor para as discussões descoloniais, no qual é possível observar gestos interculturais e decoloniais de re-existência. A notícia [“De marco temporal a conflitos do passado, rap indígena combate apagamento cultural”](#) (Jornal da USP) traz o caso dos rappers indígenas do grupo Oz Guarani (acima), que denunciam violências e apagamentos por meio da música.

Por que pensar a descolonialidade nos estudos da linguagem? Se de um lado ainda enfrentamos a violência e o apagamento daquilo que não é tido como padrão ou que é convergente à ontoepistemologias dominantes, por outra lado podemos observar inúmeras lutas e gestos descoloniais que tentam romper com as barreiras impostas pela colonialidade do ser e do saber.

Neste sentido, é imprescindível mencionar que há muitos estudos no cenário brasileiro que abordam a descolonialidade e a linguagem/ensino de línguas (materna ou estrangeira). No que se refere à linguagem podemos começar pensando sobre o racismo linguístico, conforme problematizado por Nascimento (2020, p. 48):

Compreendo o racismo linguístico como, por um lado, a criação do signo raça através da língua e de seus sistemas de significação e, por outro lado, do uso da língua para consolidar esse signo nela criado. Ou seja, a língua tanto é a ferramenta de surgimento de uma nomeação colonial de racialização como é, ela própria, o suporte por onde se racializa ao falar. Com isso, não pode haver racismo linguístico em um país que foi colonizado se não há colonialidade. Trata-se aqui da ideia de que a linguagem é o domínio colonial (SINGH, 2018) que permitiu que a nomeação de uma raça significasse sua rendição, em um determinado momento, e, no atual, possibilidade de significação por aqueles que foram racializados (Gates Jr., 1988).

Santos, pautado por uma postura decolonial e crítica acerca de tais estudos, continua sua discussão sobre racismo linguístico asseverando que:

[...] o racismo linguístico se desenvolve através das amarras que a língua faz ao se utilizar do racismo para ser forjada enquanto língua pelos colonizadores, em que algumas línguas passam a ser consideradas línguas válidas enquanto outras não, mas também nas formas pelas quais o racismo atua na própria língua, como é o caso da construção discursiva e simbólica e racista que se materializa na língua. A esses dois objetos conceituo racismo linguístico. (Santos, 2020, p. 48)

Para caracterizar a relevância dos estudos descoloniais e os atravessamentos com os estudos da linguagem, podemos pensar nas seguintes **problematizações**:

- 1. Por que algumas pessoas insistem em buscar uma definição e descrição da língua portuguesa no Brasil, que é um país de dimensões continentais e repleto de diversidade linguística?**
- 2. Por que no ensino de língua inglesa, como língua franca, ainda somos questionados se é inglês britânico ou americano?**
- 3. Por que os padrões de ensino de línguas, materna ou estrangeira foram estabelecidos tais como estão atualmente?**

Diante de tais problematizações, apresento um trecho de uma pesquisa de três professoras e pesquisadoras alagoanas Agra, Araujo e Bezerra:

O ensino de língua inglesa, por exemplo, é formado por um arcabouço de teorias e métodos que foram construídos em países do Norte Global, como Estados Unidos e Inglaterra. Muitos dos materiais de ensino também são produzidos pelas grandes editoras internacionais que também estão localizadas no Norte. O caso da língua espanhola não é diferente! Uma das grandes rendas da Espanha é a venda de livros didáticos, que são consumidos, em sua maior parte, pelos brasileiros. É muito comum, por exemplo, observar nesses materiais atividades com comparativos entre cidades ou regiões espanholas, textos sobre pratos típicos do país, traços culturais e históricos. E tudo isso é repassado por nós para os nossos alunos sem que sequer tenhamos consciência. Por essa razão, acreditamos ser importante recorrer à pedagogia decolonial para que consigamos transgredir com nossas práticas. (Agra, Araujo e Bezerra, 2020, p. 100)

Como vimos, as pesquisadoras Agra, Araujo e Bezerra propõem exercícios de transgressão, permeados por uma pedagogia descolonial para que possamos reinventar nossas práticas pedagógicas, compreendendo que “uma pedagogia descolonial poderia ser viabilizada por meio de um ensino que promovesse o rompimento com práticas e discursos e práticas hegemônicas eurocêntricas”. (Agra, Araújo e Bezerra, 2020, p. 100).

Assim, como professores ou profissionais inseridos na área da linguística aplicada e ensino de línguas, há a necessidade de repensarmos nossa práxis diariamente, pensar onde nos inserimos na espiral de ser e saber, até que ponto estamos alimentando ontoepistemologias eurocêntricas que apagam e invisibilizam pessoas, saberes e práticas que não se enquadram naquilo tido como “correto”.

Há uma gama de questões e reflexões que precisamos encarar diariamente e que podem ser incorporadas em nossas práticas, conforme Ferraz e Tomizuka (2020, p. 81), por exemplo, quando apresentamos aos alunos “conhecimentos e produções culturais de comunidades marginalizadas e assim ler a realidade por outros olhos” sendo necessário um “deslocamento entre a cultura dominante e das margens que se espera diluir, pelo menos um pouco, as linhas abissais que nos cercam”.

É inegável que nos dias de hoje, os atravessamentos da descolonialidade nos estudos da linguagem são de grande monta em um país que precisa se autoconhecer em busca de um futuro menos desigual e fomentado pela justiça social.

Considerações finais

Ao iniciar estas considerações, retomo os pensamentos de Walsh. A pesquisadora afirma: “A colonialidade levanta necessariamente questões existenciais que se situam na vida, nos contextos vividos de estar em um mundo – e de estar no mundo – quando se está a própria existência é continuamente ameaçada e questionada” (Walsh, 2023, p. .7 - Tradução do autor).

Sendo assim, proponho o exercício de olharmos para as tirinhas de Quino, já famosas em questões de vestibular e materiais didáticos, que convergem ao manifesto de Torres Garcia, mencionado anteriormente neste módulo. Veja a tirinha.

Tirinha da Mafalda, de Quino



Descrição da imagem: Nas tirinhas acima, a famosa personagem de Quino, Mafalda, questiona onde nós estamos ao olhar para o globo terrestre e fica surpresa ao pensar que poderíamos estar vivendo de cabeça para baixo no Hemisfério Sul, ironizando o fato de que os países “desenvolvidos do norte” dominam as ideias porque quem vive no Hemisfério Sul corre o risco de suas ideias “caírem da cabeça”. Fonte: [Brainly](#)

Na tirinha, Mafalda não estava certa, mas com sua genialidade consegue nos provocar sobre as influências dos países “desenvolvidos” do norte global, fazendo uma enorme provocação para pensarmos a descolonialidade. Por isso, para aquecer a discussão, finalizo este módulo com alguns pensamentos do quilombola Antônio Bispo dos Santos e do indígena Davi Kopenawa com o antropólogo Bruce Albert.

[...] mesmo tentando tirar nossa língua, nossos modos, não tiraram a nossa relação com o cosmo. Não tiraram a nossa sabedoria. É por isso que conseguimos reeditar de forma sábia, sem agredir os verdadeiros donos desse território que são nossos irmãos indígenas” (Bispo dos Santos, p. 14)

Pensam que a floresta está morta e vazia, que a natureza está aí sem motivo e que é muda. Então dizem para si mesmos que podem se apoderar dela para saquear as casas, os caminhos e o alimento dos xapiri como bem quiserem! Não querem ouvir nossas palavras nem as dos espíritos. Preferem permanecer surdos. (Kopenawa e Albert, 2015, p. 476)

Espero que você possa ter alimentado suas reflexões com as discussões trazidas nessas unidades. No próximo módulo, você terá acesso a uma discussão sobre Translinguagem e Educação Linguística.

Saiba mais sobre o quilombola Antônio Bispo dos Santos em <https://link.ufms.br/en0hW>

Conheça o indígena Davi Kopenawa em <https://link.ufms.br/wIOWi>

Referências

AGRA, C.; ARAÚJO, J.; BEZERRA, S. et al. Pedagogia decolonial e Ensino/aprendizagem de línguas Adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. **Pedagogia decolonial**, p. 95-106, jun. 2020.

BISPO DOS SANTOS, A. Somos da Terra. In: **Terra:** antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

FERRA, D; TOMIZUKA, G. Dr. No, kingsman, e o outro não hegemônico: o cinema como uma proposta de letramento crítico em aulas de línguas estrangeiras. **Lumen et virtus**, v. XI, n. 28, ago. 2020.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

JIMÉNEZ, M. Joaquín Torres-García, **América Invertida (Inverted America)**, 1943, tinta sobre papel, 22 x 16 cm (Fundación Torres García, Montevideo). Smarthistory. Disponível em: <https://link.ufms.br/JidHy>. Acesso em: 3 abr. 2024.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã yanomami. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008.

MIGNOLO, W. D. Novas reflexões sobre a “ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v. 21, n. 53, p. 237-250, 2008. Disponível em: <https://link.ufms.br/rIAKa>. Acesso em: 26 fev. 2024.

MIGNOLO, W. D. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

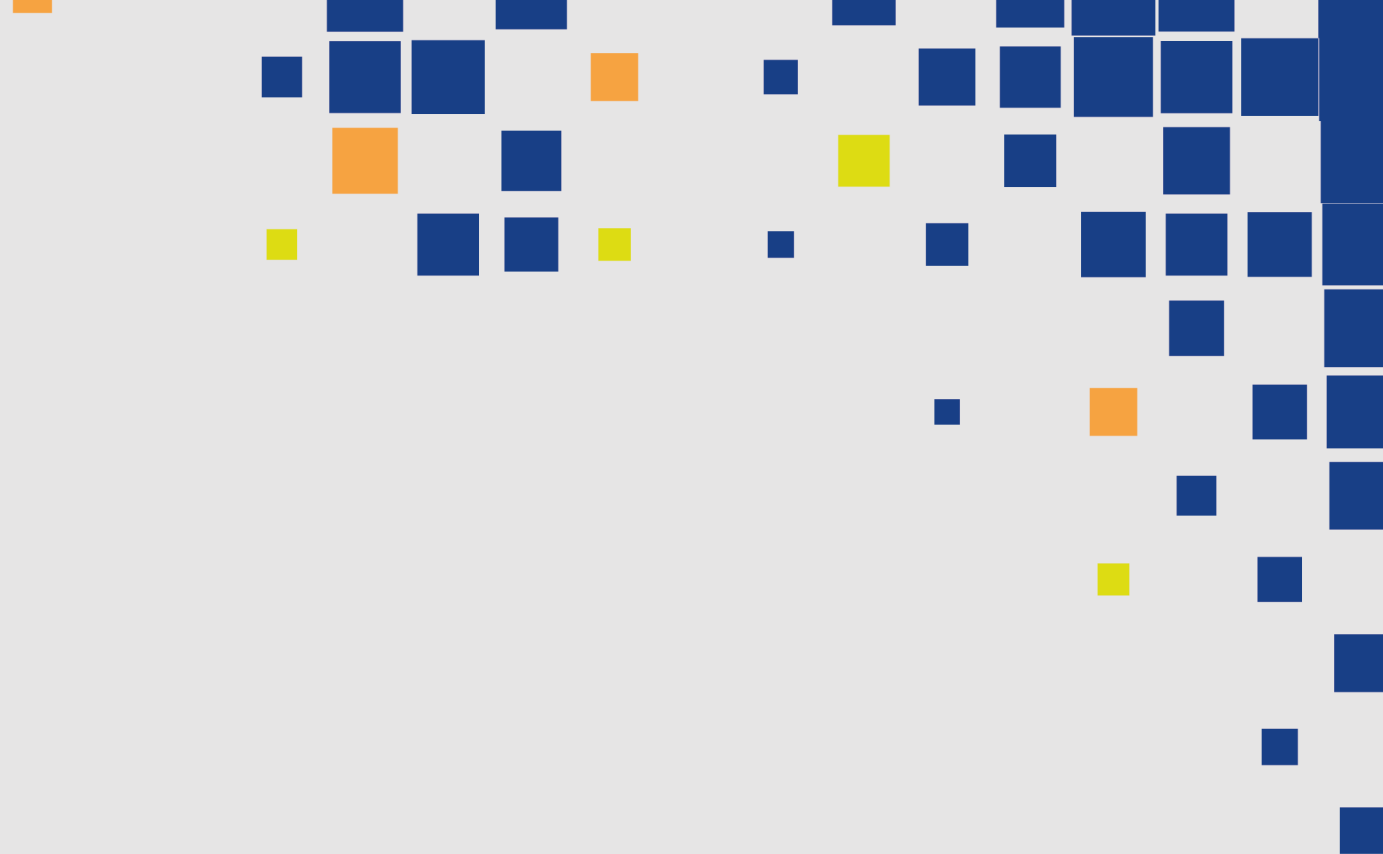
NASCIMENTO, Gabriel. **Do limão faço uma limonada:** estratégias de resistência de professores negros de língua inglesa. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. **p. 117-142.**

TORRES-GARCÍA, Joaquín. **La Escuela del Sur.** Lección 30. Buenos Aires: Poseidón, 1944. **p. 213-219.**

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Comp.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2007. **p. 47-62.**

WALSH, C. **Rising up, living on:** re-existences, sowings, and decolonial. Duke University Press, 2023.



Módulo 3

Translinguagem



Apresentação

Olá, estudante!

Um termo bastante recorrente nos estudos da linguagem nos últimos tempos é a **translinguagem**, que de modo resumido pode ser entendida como “múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se envolvem para dar sentido aos seus mundos bilíngues” (Garcia, 2020, p. 44 - tradução do autor).

Mas o que isso tem a ver com o contexto brasileiro? Por isso, na primeira unidade deste módulo, irei focar em discussões sobre a translinguagem e, na unidade seguinte, falaremos sobre educação linguística.

Vamos iniciar observando uma reportagem do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Veja aqui.

Captura de tela de uma reportagem do Iphan sobre diversidade linguística



Descrição da imagem: Uma captura de tela de uma notícia acerca da diversidade linguística. O título da reportagem é: “Diversidade Linguística - No Brasil, são faladas mais de 250 línguas”. Na sequência há um trecho da matéria em que se aponta a quantidade de línguas atualmente faladas no país e suas implicações linguísticas. São mais de 250 línguas faladas no território brasileiro, “entre as línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e suas variedades”. Fonte: [lphan](#)

Quando observamos a notícia, podemos ter a dimensão de que falar a língua portuguesa não é algo único em nosso país, uma vez que temos muitas outras línguas faladas em território nacional, conforme descrito na imagem. Desta forma, pensar o conceito de translinguagem no Brasil é poder expandir os pensamentos e valorizar outras linguagens que fazem parte de nossa história.

Pensando nisso, quantas línguas além da portuguesa você conhece? Isto é, quantas línguas você conhece que são faladas em nosso país?

Assim, resgatar a obra de Tarsila do Amaral, Os Operários, pode ser um bom começo para pensarmos a diversidade brasileira no que se diz respeito às línguas, embora a artista

tenha focado apenas na diversidade de trabalhadores de uma metrópole. No entanto, podemos fazer o exercício de pensarmos a diversidade brasileira e expandir nossas compreensões sobre a variedade de línguas em nosso país. Veja a obra.



Fonte: [Cultura Genial](#)

A obra “Os Operários”, de Tarsila do Amaral, apresenta cinquenta e um rostos, alguns deles sobrepostos. Essa mistura de trabalhadores exibidos em sequência aponta para a massificação do trabalho. Os operários olham todos na mesma direção, mas não estabelecem nenhum contato visual uns com os outros.

A disposição dos trabalhadores, em um formato crescente, de pirâmide, permite que se veja a paisagem ao fundo: uma série de chaminés cinzentas de fábricas. Alguns dos rostos são de personalidades conhecidas na época, como o do arquiteto Gregori Warchavchik e da cantora Elsie Houston. Outros são conhecidos apenas pela pintora, caso de Benedito Sampaio, o administrador da fazenda da família.

Saiba mais sobre o contexto de produção da obra em <https://link.ufms.br/vWOze>

Vamos em frente!

Abraços e bons estudos!

Unidade 1

Discussões contemporâneas na Linguística Aplicada

Agora vamos compreender o que se entende por translinguagem, cujo objetivo se volta para práticas constituídas por uma pluralidade de sentidos que se estabelecem no decorrer do tempo, em função, principalmente, de diversos termos que sobrevieram com a Virada Trans na linguística aplicada, mas segundo García e Wei (2014), a translinguagem é um modo de construir, receber e **abalar** (guarde esse termo) sentidos e significações no mundo, uma forma de construir e desconstruir tessituras ontoepistemológicas, uma atividade transdisciplinar, crítica e criativa.

A linguagem “padrão”, enquanto veículo de ideologia colonial, é uma axiologia específica, uma hierarquia de valores e símbolos que crava práticas sociais (re) produtivas em nós, cerceamento do Outro, de outras expressões, outras formas de viver e outras vidas.

Assim, mais do que práticas linguísticas como quaisquer outras, nas quais imperam a estabilidade de um código vigente, devem ser entendida como uma filosofia de transformação, de recuperação e potencialização de saberes e dizeres minoritários, e seres que não são permitidos a ser, pois não são podem se expressar devidamente em nossa sociedade. Por isso, você pode pensar nela como uma forma política e linguística de resistência frente às opressões que os grupos minoritários sofrem todos os dias na sociedade contemporânea, caso não ampliemos nossas visões sobre a linguagem.

Esta filosofia/prática/re-existência - translinguagem - está em constante embate com a ideologia monolíngue, que institui não só uma forma de falar, mas também uma ontoepistemologia colonial, racista e sexista, que exclui outras formas de fazer-pensar (ou seja, uma forma de “abalar” estas estruturas).

Vejamos, agora, quais são as bases deste pensamento. Conforme Mignolo (2017), entendemos que a descolonialidade objetiva se desprender das amarras em que o eurocentrismo nos prendeu, nas formas politicamente fechadas de um capitalismo ou comunismo, e que busca ser uma outra via, um outro caminho, uma re-existência. Mignolo também discute os problemas que ser decolonial apresenta. Com suas epistemologias e ontologias demarcadas, a sociedade atual nos obriga a pensar e sentir: a olhar, ver, de uma maneira determinada.

Por outro lado, é preciso retomar o pensamento de Santos (2020, p. 50), ao destacar que muitos pensadores decoloniais não produziram “uma crítica da branquitude na região, de maneira que somente Grosfoguel (2016) menciona que alguns desses intelectuais não se enxergam vítimas do racismo no sistema-mundo”.

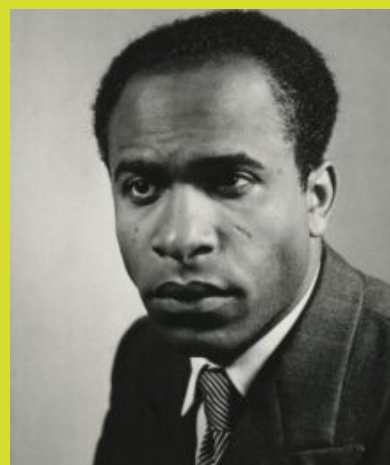


A nossa língua materna bebe de uma fonte e tem sua raiz no colonialismo, falamos em português, e nos vemos presos às categorias de conhecimento e existência que são encerradas nessa gramática, e na binariedade que ela propõe e evoca. Mignolo (2017) ainda ensina, através do exemplo de Frantz Fanon, como o caminho para o decolonial é a desobediência epistêmica, é fugir dos raciocínios e das categorias ocidentais de construção de conhecimento.

Pense agora na **translinguagem**, neste contexto de que as posturas coloniais são as que enxergam a falta e o erro, já que essa estrutura de pensamento faz com que as pessoas que não se encaixam no padrão estabelecido pelo discurso ainda eurocêntrico e pautado pelo Norte Global sejam enxergadas como aquelas que devem ser “corrigidas”.

A síntese é de que as novas formas, a fuga desta epistemologia colonial, concretiza-se através de uma expressão que não esteja ligada a estes sistemas rígidos, a estas representações profundamente sulcadas pelas lógicas de preconceito, pelo racismo epistêmico, que é ao mesmo tempo um racismo ontológico. Fugir, e inventar, abandonar e (re)criar, no momento e no acontecimento é a proposta da translinguagem.

García (2020) entende a linguagem como uma produção sempre nova de sentidos e aprofunda o conceito, pensando nas relações inexoráveis que se estabelecem entre linguagem e corpo, por exemplo. Esta produção semiótica parte de um corpo com uma biografia, uma cultura, práticas e experiências linguísticas que entram em relação com outras parciais ou completamente diferentes das suas, de forma que, um código apenas, engessado, moldado e feito para ser seguido como que normativamente não tenha sequer a capacidade de conter a complexidade plurisemiótica da vivência real dos falantes.



Fonte: [Portal Latino-americano/USP](https://portal-latino-americano.usp.br/)

Frantz Omar Fanon (1925 – 1961) foi um filósofo e psiquiatra francês, da colônia francesa da Martinica. Destacou-se por seu estudo da psicopatologia da colonização e por sua atuação política, tornando-se influente no campo do pós-colonialismo.

Saiba mais em <https://link.ufms.br/M7zfg>

Assim, conforme García (2020), existe um embate entre as práticas translinguísticas e a estrutura monolíngue.

Estrutura monolíngue

É o modo referencial de pensamento, uma epistemologia hegemônica que exclui e marginaliza.

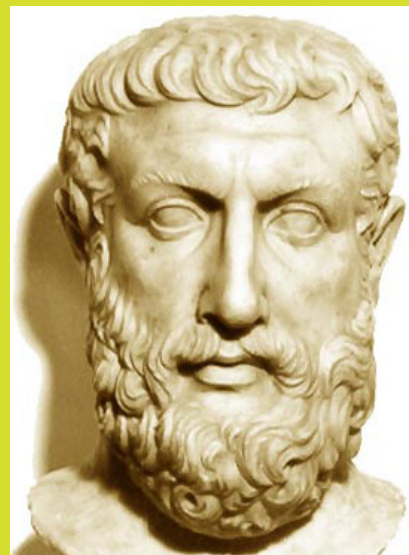
Práticas translinguísticas

Referem-se à criação de novas formas de comunicação, não entendendo isso como a sobreposição de códigos, mas toda uma outra lógica horizontal, sem a criação de hierarquias e pautada em um entendimento do que é esta linguagem, ou o movimento de translinguagem.

A translinguagem é, assim, antes de tudo, uma forma de ontologia e epistemologia, pois diferentemente do sujeito entendido como um todo organizado, portador de saberes que necessitam ser hegemônicos, pautados em uma filosofia de vertente estruturalista, com um código que usa para se comunicar ou discursar a outros falantes do mesmo código, e concepções que derivam desde Parmênides, dessa inteireza do ser estático, que não se transforma, o modo translinguístico, eminentemente decolonial de assimilar o ser é este fazer contínuo, um devir de experiências linguísticas que tece os enunciados no momento em que são proferidos, o prescindir da necessidade de um código organizado que regula os modos de dizer. Esta sempre renovada sensibilidade de mundo, de relação, de energia, e de transformação é o que impulsiona e o que pauta as maneiras translinguísticas de falar e de ensinar.

Vejamos o caso do nosso português. Ele é profundamente marcado por expressões e estruturas gramaticais de gênero, nas quais a linguagem enquanto prática restritiva, subalterniza diversos grupos que não sejam o branco, hétero e de pretensões civilizatórias. Isto ainda, sem falar do modo de ensino binário, que não se restringe ao português, e que opta entre o feminino e o masculino, o plural e o singular, sempre binarizando as tessituras múltiplas de possibilidades infindas da criatividade linguística.

A translinguagem visa romper essa estrutura (trans)formando o modo de vivenciar e se relacionar no e com o mundo, produzindo novas realidades e novas vivências que não se submetam à normatividade que irrompe da linguagem.



Fonte: [Wikimedia](#)

Parmênides (530 a.C – 460 a.C.) foi um filósofo grego da região de Eleia. É conhecido por seus estudos ontológicos, sobretudo pela teoria da imobilidade do ser, sintetizada na célebre formulação: o ser é e o não-ser não é.

Saiba mais em <https://link.ufms.br/y4DW8>

Ainda no caso do Brasil, a experiência cotidiana nas capitais, ou mesmo em cidades mais interioranas pode nos fazer pensar que o monolinguismo é a única forma de expressão, e ainda que este assunto não possui relevância em seu contexto específico, mas, nesse sentido, você pode pensar sobre dois pontos fundamentais:

1- O monolinguismo brasileiro é um projeto

Conforme aponta Carneiro (2018), desde a Era Vargas (e até antes) houve pensamentos e políticas que visavam excluir as populações etnicamente indesejáveis; durante esse período, especificamente, ocorreu a Política de Branqueamento, que dificultou a imigração daqueles que eram estigmatizados em solo brasileiro, nomeadamente o judeu e o japonês. Uma ótica de eugenia, que imperou desde os tempos do “descobrimento” e perdura até hoje nas entranhas de certos grupos da sociedade, e nela como um todo na forma do racismo estrutural.

Ainda, lendo o artigo de Krause-Lemke (2020), é notável que suas pesquisas na região centro-sul do Paraná, em áreas onde o português convive com o ucraniano em função da imigração, descortinam uma realidade onde, em contexto escolar, os estudantes enxergam o ucraniano como uma língua que vale menos, muito embora em contextos domésticos ela seja usada sem ressalvas. Isso ocorre em função da ideologia monolíngue, tão presente em nosso país.

2 - A opinião de que o Brasil é um país eminentemente monolíngue é uma produção da ideologia homônima

Como apontam García e Wei (2014), a translinguagem, no sentido de ser entendida como um *switch-code* ou *code switching* é irreal, pois a consideração das línguas não é a mesma de um estruturalismo clássico que trata a língua como um bloco monolítico, um todo organizado que deve ser mantido; na verdade, trata-se de um processo de interação entre, sim, línguas, mas também histórias, modos diversos de se comunicar e construir. Um ato da língua e do saber que é constituído no momento em que acontece e que se faz disruptivo, inovador, transformador e único.

Considerando o que foi exposto, podemos entender que o Brasil, mesmo insuflado com a ideologia monolinguística de subalternização, não é um país homogêneo. Mais do que não se mostrar de acordo com várias realidades em nosso país, sem a consideração histórica e sem um entendimento profundo do que seja uma língua, o entendimento do país como monolíngue ainda é responsável pelo silenciamento de expressões, de sentimentos, de formas de viver, que são, todas, construídas através dos signos (Bakhtin, 1981).

Existe, ainda, um cuidado adicional, no mesmo sentido, mas que possui suas peculiaridades. Este é relativo ao ensino dentro em uma perspectiva translinguística, García e Wei (2022) demonstram que parte dos professores de línguas já foram educados em uma estrutura que leva o bilinguismo e o multilinguismo em consideração, de forma que estejam aptos, nesse caminho, a lidar com aqueles que têm de ensinar.

Entretanto, quando falamos sobre translinguagem, por mais que os professores tenham ouvido falar, e até mesmo consultado artigos e livros, existe uma confusão muito grande entre o ensino bilíngue, e um ensino que seja voltado ao Trans da Linguagem, visto que este tem como meta transcender as línguas nomeadas.

No artigo citado, García e Wei apresentam a experiência de dois alunos bilíngues, que têm suas formas de expressão entendidas como deficientes e incompletas no contexto escolar; isto porque quando se parte de um ideal bilíngue, a base permanece monolíngue, entendendo duas línguas nomeadas que devem ser trabalhadas separadamente e desenvolvidas de modo a cindir dois espaços completamente diferentes na mente dos estudantes.

Este não é, claramente, o intuito da translinguagem, que deveria antes de tudo, privilegiar cada expressão individual, não como uma falta que deve ser preenchida por mais monolingüismo, mas com um enunciado que deve ser valorizado em sua energia e potência, em sua criatividade e capacidade descolonial única, rompendo com os modelos pré-estabelecidos de uma língua que pode ou não ser aceita.

Neste momento, após você ter entendido o significado de translinguagem, o que ela tem a ver com o nosso contexto e as maneiras pelas quais ela não deve ser entendida, assim como as maneiras pelas quais deve sim, ser compreendida, tente responder a estas provocações-questões:

- **Pensar em translinguagem é útil em contexto brasileiro? Por quê?**
- **De que forma a eugenia da primeira metade do século XX fortaleceu a ideologia monolíngue?**
- **O que você, como professor e pesquisador, pode fazer para promover ações que tenham como base a translinguagem?**
- **Em que medida o bilinguismo ajuda, e em que medida atrasa ou desconcerta a translinguagem?**

Unidade 2

Linguagens, translinguagem e educação linguística

Para finalizar o terceiro e último módulo do nosso curso, retomo a importância de compreendermos que as ideias de Letramentos encontram-se sob a égide de um pensamento baseado na Educação Linguística, isto é:

[...] uma educação linguística considera contextos muitas vezes invisibilizados na sociedade e também os sujeitos que integram tais contextos, com seus saberes, com suas vozes que precisam ser mais ouvidas e que podem oportunizar reflexões importantes em torno de muitas formas de se aprender e também das muitas formas de se atuar na área de língua/linguagens de maneira sensível à pluralidade linguística e cultural das salas de aula (Casotti; Ferraz, 2019, p. 24)

Qual opção para pensarmos tudo o que foi discutido neste curso? Quais caminhos/trilhas ou trincheiras podemos percorrer? A partir destes questionamentos, a crítica exerce um papel fundamental em nossa caixa de ferramentas, conforme nos ensina Menezes de Souza: “Enquanto a consciência do senso-comum nos leva a acreditar que aprendemos a ‘falar falando’, a percepção crítica de estar com o mundo vem através da conscientização social e crítica de que nunca estamos sozinhos no mundo” (2011, p. 38).

Sem dúvida, as mudanças linguísticas, socioculturais, políticas e econômicas do planeta têm propiciado oportunidades para problematizações na academia e fora dela. Uma delas é a da educação linguística crítica, criativa e ética que busca desaprender e reaprender com critérios de maior sustentabilidade nas relações entre humanos e não humanos. Se por um lado, a atualidade fluida aponta para possibilidades de mobilidade de pessoas, fluxos intensos de capitais e informações através da rapidez e simultaneidade nos meios digitais e consequentemente para deslocamentos de sentidos, por outro, essas mudanças aceleradas insurgem fazendo com que revisemos nossas teorias-práticas diante das perplexidades típicas de sociedade contemporânea. (Takaki, Ferraz e Mizan, 2019, p. 24, grifo nosso)

Nesta esteira de pensamentos, é possível observar que um projeto de educação linguística crítica precisa levar em consideração alguns pontos, conforme propõe Takaki.

A auto-reflexividade (crítica) implica a noção de que o sujeito está incorporado em carinho, emoções, amor, criatividade e respeito às diferenças no sentido coletivo. Isto é possível através de uma atitude que permite uma contaminação de distintas intersubjetividades, cosmovisões advindas de corazonar (Santos, 2018), conforme tratado subsequentemente. Pode ser um bom começo ser sensível ao fato de que os alunos têm diversas limitações e capacidades, pois provêm de diferentes origens socioculturais e contexto econômico, com epistemologias interligadas. Dessa forma, a sala de aula seria uma espécie de microcosmo embutido na felicidade, uma preocupação tanto para o bem-estar do aluno e do professor na luta diária pela responsabilidade, solidariedade e coautoria de conhecimento. Transformando a negatividade e a opressão implica o reconhecimento do valor da intuição, das emoções e do amor sem homogeneizar as identidades e ações, um princípio fundamental na educação freireana. (Takaki, 2023, p.4).



Você sabe o que significa “corazonar”, a palavra que apareceu na citação de Takaki? É um termo presente na língua espanhola que quer dizer, grosso modo, “pensar com o coração”. Refere-se, em linhas gerais, a uma prática que envolve o uso tanto do sentimento quanto do pensamento.

Saiba mais em <https://link.ufms.br/OtMsq>

Não é possível pensar em uma educação linguística dentro de caixas pré-estabelecidas por ontoepistemologias coloniais. O mundo atual, conforme foi discutido no primeiro módulo deste curso, é veloz, cheio de recursos tecnológicos que aproximam e, também, afastam as pessoas. Mas de que modo podemos repensar nossas práticas diante de tudo que está acontecendo conosco e com o mundo?

É preciso resistir e abrir mais espaço para que se diminuam as inferiorizações e invisibilidades tão presentes no nosso cotidiano: mesmo que já tenhamos avançado um tanto, precisamos ir além. Veja o exemplo da postagem de Katú Mirim, uma artista indígena, na rede social Instagram.

Captura de tela de uma reportagem do Iphan sobre diversidade linguística



Descrição da imagem: Uma postagem no perfil do Instagram de Katú Mirim. Na imagem há uma foto da indígena com cabelos negros e longos, olhos e nariz pintados, seguindo os costumes dos povos originários, usa brincos com arte indígena e um piercing no nariz, além de estar com os lábios preenchidos de batom. Sobre seu rosto a seguinte legenda: “Toda vez que um indígena usa suas roupas tradicionais, etnojóias ou pinturas, ele afronta o colonizador”. A artista comenta, ao lado da foto: “Você já deixou de usar sua pintura pra sofrer “menos” racismo? Eu sim. Muitas vezes deixei de usar o que eu amo pra não ser ainda mais alvo, queria passar despercebida, sofrer menos é a definição mais sincera. Mas olhando para trás para nossa história vejo que nos tirar nossas vestimentas tradicionais e pinturas foi a primeira coisa que a colonização fez, para eles nós estávamos errados e deveríamos nos vestir como eles, sentar, comer e crer como eles. Essa colonização nunca acabou e por isso que hoje vou além do vestir porque amo, hoje eu sou porque afronto. Quero usar meu corpo político para afrontar e dizer que eles não me venceram. A vergonha é deles!” Fonte: [Instagram](#)

Por que a linguagem das pinturas, roupas e etnojóias podem incomodar tanto? O que Katú Mirim propõe com sua afirmação? Por que precisamos pensar sobre essas ques-

tões? A pesquisadora Ana Paula Martinez Duboc nos ajuda a refletir sobre isso ao falar de desumanização e humanização:

Se para Freire (2014[1968]; 2001[1992]), a desumanização é tomada não como fato histórico, como “destino dado”, mas como distorção possível na história, e se o homem é consciente de sua natureza histórica e situada, é o próprio homem, ontologicamente marcado pela curiosidade e pelo inacabamento, que busca alternativas na recuperação de sua humanização, fazendo jus à natureza dinâmica da história. Porque o homem não é o ser menos. Nenhum homem é ser menos. E, se as contingências históricas fazem de alguns homens como tal, é esse homem, em última instância, quem deverá lutar para sua reexistência como ser mais. A decolonialidade, ao partir das epistemologias do sul, inspira-se, portanto, em Freire, ao se colocar como exercício de problematização do status quo instaurado pela Modernidade/Colonialidade e como projeto com vistas à reexistência, reemergência e reconstituição dos sujeitos historicamente inferiorizados e invisibilizados. (Duboc, 2020, p. 158)

Que universidades e escolas possam aprender pedagogias outras com alguns princípios do pensamento decolonial, somados às inspirações freireanas, cujo denominador comum se volta para a escuta, o diálogo, a partilha, o convívio, a solidariedade e a ética. Que professores e pesquisadores do campo educacional possam lançar mão dessas atitudes decoloniais com vistas à preservação da vocação do homem, qual seja, sua própria humanização. (Duboc, 2020, p. 174)

Por isso, retomando os pensamentos sobre educação linguística, é necessário ter responsabilidade ética, acima de tudo. Uma responsabilidade que contemple as problematizações que foram discutidas aqui dentre outras não mencionadas, isto é:

Mudar os termos da conversa, como propõe Mignolo (2007), requer o repensar da práxis, em que a experiência pudesse preceder a cognição, a emoção pudesse preceder a razão, a ontologia pudesse preceder a epistemologia, abalando justamente aquilo que sempre foi tão caro na universidade e nas escolas, sobretudo a primeira, por se enxergar, de certa maneira, como a húbris do ponto zero de que trata Castro-Gómez (2007). No lugar de relatar experiências concretas no chão da escola, opto por partilhar as experiências que tenho vivido no meu próprio chão, como pesquisadora no âmbito da pós-graduação, como formadora de professores na graduação e como assessora em atividades de extensão, como o caso de minha parceria com a rede municipal de ensino. Primeiramente, porque as mesmas estão em construção. Em segundo lugar, porque mudando os termos da conversa no chão da universidade e das políticas educacionais – como as políticas curriculares – prepara-se o terreno para a mudança no espaço escolar. (Duboc, 2020, p. 173)

Por isso, nesta disciplina focada em Multiletramentos descoloniais translíngues, tivemos que passear por inúmeros conceitos e problematizações, que talvez possam nos fazer desangular olhares que já estavam “treinados” ou direcionados para certas formas de ser, saber e agir em consonância com ontoepistemologias coloniais eurocêntricas e cartesianas.

Tentei oportunizar o contato com pensamentos de diversos autores que discutem os temas em questão, mas preciso lembrar que há muito material ainda a ser lido por você, pois o que está aqui é apenas uma pequena fração do que vem sendo produzido sobre as temáticas.

Considerações finais

Durante este módulo, foi possível transitar um pouco sobre os conceitos de translinguagem e educação linguística crítica. Esta foi apenas uma oportunidade de estar em contato com pensamentos contemporâneos nos estudos linguísticos. Espero que você possa refletir sobre os assuntos abordados e se sinta instigado a investigar e ler mais.

Antes de finalizar, pense, como Krenak sobre o passado, presente e futuro.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (Krenak, 2017, p.13)

Por fim, como forma de romper com o ponto final, deixo interrogações:

Se a proposta de pedagogia dos multiletramentos já existe há quase 30 anos, como poderíamos pensar em uma proposta de educação linguística para os próximos 30 anos? Por onde podemos começar? O que precisamos rever?

Em tempos de Inteligência Artificial, a educação linguística precisará se reinventar?

Quais os desafios que as propostas de educação linguística crítica e descolonial podem enfrentar?

Espero ter contribuído com sua formação.

Um abraço!

Referências

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

CARNEIRO, M. L. T. Imigrantes indesejáveis. A ideologia do etiquetamento durante a Era Vargas. **Revista USP**, n. 119, 2018, p. 115-130. Disponível em: <https://link.ufms.br/QUldZ>. Acesso em: 21 fev. 2024

CASOTTI, J. B. C; FERRAZ, D. M. (org.). **Letramentos, políticas linguísticas e educação linguística em contexto capixaba**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **A atitude decolonial na universidade e na escola**: por uma educação outra. (De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas. Campinas: Pontes, 2020.

GARCÍA, O. Foreword: co-labor and re-performances. In E. Moore, J. Bradley, & J. Simpson org.), **Translanguaging as transformation**: the collaborative construction of new linguistic realities (p. xvii-xxii). Multilingual Matters, 2020.

GARCÍA, O., & WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism, and education. Palgrave Macmillan, 2014.

KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2020, v. 59, n. 3, p. 2071-2101. Disponível em: <https://link.ufms.br/n0znp>. Acesso em: 21 fev. 2024

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, vol. 1, n. 1, p. 12-32. 2017. Disponível em: <https://link.ufms.br/6LiyA>. Acesso em 21 fev. 2024.

TAKAKI, Nara Hiroko. (Self)critical reflexivity, decolonial Southern social/cognitive justice and affection in languages. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 1, pp.1-24, 2023.

TAKAKI, N. H. ; FERRAZ, D. M. ; MIZAN, S. Repensando a educação linguística com contribuições de Ricouer e Monte Mór. **Pensares em Revista**, v. 1, p. 22-46, 2019.

WEI, L., GARCÍA, O. Not a first language but one repertoire: translanguaging as a decolonizing project. **RELC Journal**, v. 53, n. 2, p. 313-324. 2022. Disponível em: <https://link.ufms.br/Yzd2U> > Acesso em 21 fev. 2024.



AGEAD

Agência de Educação
Digital e a Distância