**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**
**FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

**FRANCISCO LEANDRO OLIVEIRA QUEIROZ**

# GEO-ONTOEPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS:
## Educação linguística e "Português como Língua de Acolhimento"

Campo Grande – MS
2022

**FRANCISCO LEANDRO OLIVEIRA QUEIROZ**

# GEO-ONTOEPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS:
## Educação linguística e "Português como Língua de Acolhimento"

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para a obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens – área de concentração em Linguística e Semiótica.

Orientadora: Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki

Coorientador: Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

Campo Grande – MS
2022

**FRANCISCO LEANDRO OLIVEIRA QUEIROZ**

**GEO-ONTOEPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS:**
**Educação linguística e "Português como Língua de Acolhimento"**

APROVADO POR:

_____
Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki (Orientadora/presidente - UFMS)

_____
Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (Coorientador - USP)

_____
Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (Examinadora interna - UFMS)

_____
Prof. Dr. Rosivaldo Gomes (Examinador interno - PPGEL/UFMS )

_____
Profa. Dra. Juliana Zeggio Martinez Barros (Examinadora externa - UFPR)

_____
Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende (Examinadora externa - UFG)

Campo Grande – MS
2022

**Agradecimentos**

À Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki, que me orientou brilhante e responsavelmente na construção deste trabalho, possibilitando-me aprender a desaprender para reaprender de outro modo, respondendo meus questionamentos com outros questionamentos.

Ao Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, herdeiro de Gandhi e Freire. Sua coorientação foi como um "soco no estômago" para a minha formação. Com o Lynn Mario, aprendi que é preciso *trazer o corpo de volta* para os nossos *loci* de enunciação.

Aos migrantes que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta pesquisa, possibilitando-me enxergar o Português como Língua de Acolhimento a partir de perspectivas outras.

Ao Prof. Dr. Rosivaldo Gomes e às Profas. Dras. Juliana Zeggio Martinez, Tânia Ferreira Rezende e Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, por terem afavelmente aceitado participar das bancas de qualificação e defesa, contribuindo de forma significativa para o (re)desenho da tese.

Aos meus pais, José Alves de Queiroz e Maura de Queiroz, e meus irmãos, Leoni e Neném, por me atribuírem sentido à vida.

A Mario de Freitas, pelo apoio incondicional.

Ao amigo Prof. Dr. Casé Angatu, que há alguns anos me possibilitou refletir sobre a diferença entre saber, conhecimento e epistemologia.

A todos/as os/as amigos/as, de perto e de longe, com os/as quais compartilhei momentos acadêmicos, momentos de vida e boas conversas.

**Epígrafe**

**Recordar é preciso**

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.

O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.

Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.

(Conceição Evaristo)

**Resumo**

Nos últimos anos, a decolonialidade (MIGNOLO, 2017a, 2015, 2008, 2003; WALSH, 2017, 2016, 2013; QUIJANO, 2014; CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2007) vem se tornando uma opção cada vez mais necessária para trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado (MENEZES DE SOUZA, 2019, 2018) na língua/linguagem e na produção de conhecimento, principalmente em contextos do Sul Global, como é o caso brasileiro. Trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado carregam premissas que rejeitam o universal como categoria capaz de professar a história única e o natural como estratégia possível de justificar as hierarquias sociais, com suas desigualdades radicais (SANTOS, 2019). Nesse sentido, o universal e o natural evidenciam a necessidade de repensar o saber a partir de sua própria geopolítica e corpopolítica, abordando a questão social como consequência da modernidade (MIGNOLO, 2010a, 2000) e da colonialidade (MIGNOLO, 2017b, 2010a). No campo da educação linguística, a perspectiva decolonial é fundamentalmente relevante por denunciar a colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2021), cavando espaço para redesenhos outros, sem desconsiderar as tensões constantes e sem dispensar contestações de tempo em tempo. Nesses termos, o objetivo desta tese é problematizar o Português como Língua de Acolhimento, a partir do meu lócus de enunciação de educador-professor de português e das geo-ontoepistemologias decoloniais. A metodologia é de natureza conversacional e interpretativa-reflexiva, considerando a escolha da literatura, as visões, vivências e expectativas sociais em meio às demandas políticas, éticas e educacionais contemporâneas. Os resultados principais apontam para uma forte colonialidade da língua/linguagem, atravessando o estar-sendo, o sentir e o agir dos sujeitos afetados pela opressão moderna, refletindo diretamente a dominação do ser e do saber, em que intersubjetividades e conhecimentos obedecem a patrões coloniais do poder. Os resultados apontam também para a necessidade de identificar, interrogar e interromper essa mesma colonialidade, chamando atenção para a reconstrução do Português como Língua de Acolhimento a partir de premissas decoloniais, pressupondo o/a professor/a e o/a aluno/a como coautores/ras desse processo localmente.

**Palavras-chave:** Geo-ontoepistemologias decoloniais. Educação linguística. Português como Língua de Acolhimento.

**Abstract**

In the last few years, the decoloniality (MIGNOLO, 2017a, 2015, 2008, 2003; WALSH, 2017, 2016, 2013; QUIJANO, 2014; CASTRO-GÓMEZ and GROSFOGUEL, 2007) has becoming an option each time more necessary to bring the body back and mark the unmarked (MENEZES DE SOUZA, 2019, 2018) in the language and in the knowledge production, mainly in the contexts of the Global South, like the brazilian case. Bringing the body back and marking the unmarked carry premises that refuse the universal as a category capable of professing the only history and the natural as a possible strategy to justify the social hierarchies, with their radical inequality (SANTOS, 2019). The universal and the natural reveal the necessity of rethinking the knowledge from its own geopolitics and body-politics, addressing the social issue as a consequence of modernity (MIGNOLO, 2010a, 2000) and from coloniality (MIGNOLO, 2017b, 2010a). In the Educational Linguistics site, the decolonial perspective is fundamentally relevant for reporting the coloniality of language (VERONELLI, 2021), digging spaces for other redesigns, without ignoring the constant tension and without dispensing objections from time to time. In those terms, the goal of this thesis is to problematize the Portuguese as a Host Language from my teacher-educator locus of enunciation of Portuguese and from the decolonial geo-ontoepistemologies. The methodology is conversational and interpretative-reflexive, considering the literary choice, their views, experiences and social expectations among the political, ethical and educational contemporary demands. The main results point to a strong coloniality of language, crossing the being, the feeling and the acting of the affected subjects by the modern oppression, reflecting directly on the being and knowing domination, in a way that intersubjectivities and knowledges obey colonial patterns of power. The results also point to the necessity to identify-interrogate-interrupt this own coloniality, calling attention to the reconstruction of the Portuguese as a Host Language from decolonial premises, assuming the teacher and the student as co-authors of this process locally.

**Keywords:** Decolonial geo-ontoepistemologies. Educational Linguistics. Portuguese as a Host Language.

**Resumen**

En los últimos años, la decolonialidad (MIGNOLO, 2017a, 2015, 2008, 2003; WALSH, 2017, 2016, 2013; QUIJANO, 2014; CASTRO-GÓMEZ y GROSFOGUEL, 2007) viene convirtiéndose en una opción cada vez más necesaria para traer el cuerpo de vuelta y marcar el no-marcado (MENEZES DE SOUZA, 2019, 2018) en el lenguaje y en la producción del conocimiento, principalmente en contextos del Sur Global, como en el caso brasileño. Traer el cuerpo de vuelta y marcar el no-marcado aportan premisas que niegan lo universal como categoría capaz de profesar la historia única y lo natural como estrategia posible de justificar las jerarquías sociales, con sus desigualdades radicales (SANTOS, 2019). En ese sentido, lo universal y lo natural evidencían la necesidad de repensar el saber desde su propia geopolítica y corpopolítica, abordando la cuestión social como consecuencia de la modernidad (MIGNOLO, 2010a, 2000) y de la colonialidad (MIGNOLO, 2017b, 2010a). En el campo de la educación lingüística, la perspectiva decolonial es fundamentalmente relevante por denunciar la colonialidad del lenguaje (VERONELLI, 2021), cavando espacios para otros rediseños, sin dispensar las tensiones y contestaciones de tiempo en tiempo, bajo el riesgo de convertirse en un "nuevo" universal. En esos términos, el objetivo de esta tesis es problematizar el Portugués como Lengua de Acogida, desde mi lócus de enunciación de educador-profesor de portugués y las geo-ontoepistemologías decoloniales. La metodología es de naturaleza conversacional y interpretativa-reflexiva, considerando la elección de la literatura, las visiones, vivencias y expectativas sociales en medio a las demandas políticas, éticas y educacionales contemporaneas. Los resultados principales apuntan para una fuerte colonialidad del lenguaje, atravesando el estar-siendo, el sentir y el accionar de los sujetos afectados por la opresión moderna, reflejando directamente la dominación del ser y del saber, en que intersubjetividades y conocimientos obedecen a patrones coloniales del poder. Los resultados apuntan también para la necesidad de identificar, interrogar e interrumpir esa misma colonialidad, llamando la atención para la reconstrucción del Portugués como Lengua de Acogida desde las premisas decoloniales, reconociendo el/la profesor/a y el/la alumno/a como coautores/as de ese proceso localmente.

**Palavras clave:** Geo-ontoepistemologías decoloniales. Educación lingüística. Portugués como Lengua de Acogida**.**

**Sumário**

**Introdução** .....10

Percurso da pesquisa .....14

Objetivo e perguntas direcionadoras .....18

Organização da tese .....19

**Capítulo I**
**Português como Língua de Acolhimento... É preciso problematizar!** .....20

1.1 Contexto migratório**:** refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade .....20

1.2 Questão 1- Importação de um conceito .....33

1.3 Questão 2 - Compreendendo o acolhimento para além de um argumento humanitário institucional .....42

1.4 Questão 3- Experiências que fizeram ampliar o lócus: o meu, o da pesquisa e o das geo-ontoepistemologias .....56

**Capítulo II**
**Decolonialidade e epistemologias do Sul: pontos de partida para trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado nas geo-ontoepistemologias do saber e da língua**...74

2.1 O início do sistema-mundo moderno/colonial .....75

2.2 Decolonialidade e América Latina .....90

2.3 Epistemologias do Sul .....110

2.4 Língua/linguagem: uma pensamento outro, uma lógica outra .....120

2.5 A questão da língua no Brasil: diferença linguística .....133

**Capítulo III**
**Compreendendo a decolonialidade para além de elementos e estratégias** .....149

3.1 Sobre a (de)colonialidade do ser .....151

3.2 Sobre a (de)colonialidade do saber .....163

3.3 Lócus de enunciação .....178

3.4 Tradução intercultural .....191

3.5 Interculturalidade crítica .....204

3.6 O matrístico e a colegialidade .....219

**Considerações finais** .....223

**Referências** .....226

## Introdução

No Brasil, a decolonialidade[1] (MIGNOLO, 2017a, 2015, 2008, 2003; WALSH, 2017, 2016, 2013; QUIJANO, 2014; CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2007) vem se tornando nos últimos anos um tema da moda,[2] pelo menos em muitos debates educacionais e linguísticos. Por um lado, esse movimento traz benefícios, no sentido em que amplifica o conceito e visibiliza práticas secularmente apagadas pelo Estado-nação, por meio de suas instituições, como as nossas universidades ocidentalizadas (GROSFOGUEL, 2016). Por outro, corre-se o risco de encapsular quaisquer agências em pedagogias decoloniais (WALSH, 2013), sem necessariamente refletir experiências locais emancipatórias (SANTOS, 2019), servindo mais para reafirmar projetos imperiais de colonialialidade do poder (QUIJANO, 1997), do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) e do saber (LANDER, 2000).

Assumindo que há alternativas viáveis para a descolonização do ser e do saber, a afirmação decolonial é uma importante opção geo-ontoepistêmica para reinterpretar o Sul Global[3] a partir de redesenhos locais, fundamentalmente quando consideramos uma sociedade atravessada por desigualdades e discriminações sociais repugnantes (SANTOS, 2019), pelo racismo estrutural e por violências de toda espécie contra pessoas marginalizadas, como é o caso brasileiro. Então, abordar a questão social como

[1] Em Queiroz (2020a), expliquei que nas diversas literaturas sobre o tema, lemos descolonialidade e decolonialidade, entres outras formas (des-colonialidade). Isto é, o termo grafado com e sem o "s". Acerca do tema, Walter Mignolo, em entrevista concedida a Norma Fernandez, profere: "Estuvimos debatiendo en el colectivo si usar 'descolonialidad' o 'decolonialidad'. Para algunos, de-colonialidad es un anglicismo. Para otros, marca la diferencia con descolonización más claramente que descolonialidad. Catherine Walsh arguye, y estoy de acuerdo, que decolonialidad no es un anglicismo sino que marca también una distancia y rompe (se desengancha) de la expresión correcta en castellano que sería 'descolonialidad'" (MIGNOLO, 2010b). A esse respeito, Catherine Walsh argumenta: "Suprimir la 's' es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del 'des' y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar lugares de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas" (WALSH, 2013, p. 24-25). Concordando com as argumentações de Catherine Walsh e advogando-as para a língua portuguesa, opto por decolonialidade, decolonizar, decolonial. Além disso, o rompimento com a grafia "correta" em português (descolonialidade), ensaia-se o plurilinguajamento (MIGNOLO, 2003).

[2] Termo usado por Walsh (2012), para referir-se à expansão da interculturalidade.

[3] Boaventura de Sousa Santos entende o Sul "como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo" (SANTOS, 2008, p. 17). Norte e Sul, embora sejam categorias bastante produtivas, não são isentas de críticas. Uma delas consiste em entender que se trata de uma classificação binária, como se fosse uma questão de inversão, pois não adianta inverter o Sul pelo Norte.

consequência direta da modernidade (MIGNOLO, 2010a, 2000) e da colonialidade (MIGNOLO, 2017b, 2010a) possibilita capilarizar práticas pós-abissais (SANTOS, 2019) interessadas em transformar o *status quo* em futuros ecológicos, que podem ser permeados por princípios transmodernos e lógicas pluriversais (DUSSEL, 2016).

No campo dos estudos linguísticos, a perspectiva decolonial assume alta potência ao denunciar a colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2021), cavando espaço para interpretações outras, considerando as tensões e pressupondo contestações de tempo em tempo. Entre outros aspectos, os estudos decoloniais cada vez mais passam a ser necessários porque mobilizam saberes produzidos por sujeitos minoritarizados,[4] contribuindo fortemente para desacreditar a história única, com compromisso ético-intelectual problematizador de suas próprias premissas, para evitar tornar-se um novo universal. Assim, produzir conhecimento em pespectiva Sul-Sul já é o decolonial em ação, uma vez que no ponto de partida estão as próprias experiências coloniais, patriarcais, capitalistas e raciais, com todas as suas implicações (políticas, pedagógicas, éticas etc.), configurando novas geopolíticas e corpopolíticas do saber.

Reconhecendo as paisagens éticas locais, recuperar o caráter plural, heterogêneo e situacional do saber é uma alternativa contra a epistemologia moderna, que é universal e total. Para isso, é preciso trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado (MENEZES DE SOUZA, 2019, 2018), rechaçando o universal como categoria capaz de professar a história única e o natural como estratégia possível de justificar as hierarquias sociais. Nesse momento, faço algumas considerações acerca do título desta tese. Primeiro, o que estou entendendo por geo-ontoepistemologia? Essa discussão é fundamental para compreendermos o nosso lócus de enunciação, uma vez que, sempre que enunciamos, fazemos a partir de inscrições em ontologias e epistemologias, portando memórias e cosmovisões historicamente constituídas e socioculturamente contextualizadas. Embora sejam dinâmicas e fluidas, essas inscrições nos fazem "ser" o que estamos sendo e orientam nossos agenciamentos. De pronto, uma questão que se pode colocar é: por que agimos, sentimos e pensamos do jeito que o fazemos? Uso geo-ontoepistemologia (geo+onto+epistemelogia) em uma só palavra por entender que toda epistemologia é fruto de uma ontologia. Logo, ontologia não é metafísica derradeira, e todo lócus de enunciação é ao mesmo tempo ontológico e epistêmico. Pode-se afirmar que geo-

[4] Minoritarizado é diferente de minoria. Minoria carrega ideia essencialista, em que supostamente alguns sujeitos são ou se constituem como grupos menores. Enquanto minoritarizado carrega o sentido histórico-político, significando que alguns grupos, por razões raciais, coloniais, partriarcais, enfim, geocorpopolíticas, são marginalizados.

ontoepistemologia é a epistemologia localizada e historicizada, sempre problematizando as intersubjetividades e os interconhecimentos. Portanto, a junção desses vocábulos está para muito além de uma questão de estilo, mas sim sinaliza a inseparabilidade dessas noções, com implicações éticas, políticas e existenciais.

Segundo, o que estou entendendo por educação linguística? Essa expressão tem inerente a si a noção de formação outra (FREIRE, 2018; TUBINO, 2016) com a língua/linguagem (QUEIROZ, 2020a; TAKAKI e MONTE MÓR, 2017),[5] incluindo outros sistemas semióticos com os quais construímos sentidos e agenciamentos no mundo social e político. Educação a partir de línguas e linguagens preocupa-se com as implicações de seus usos na sociedade, uma vez que o conhecimento, o ser e o mundo são constituídos em meio a essas semioses. Nesses termos, educação linguística outra deve caminhar lado a lado com as potencialidades da educação cidadã intercultural (TUBINO, 2016), em que pese esta seja pouco praticada. De acordo com Fidel Tubino, "em nossos países, a educação intercultural é basicamente funcional, não crítica. Quando não evidencia e desconstrói as causas estruturais e os processos históricos que estão na base da estigmatização cultural, oxigena o modelo social vigente" (TUBINO, 2016, p. 23), sem promover alternativas viáveis. Como se observa no Capítulo III desta tese, a interculturalidade funcional (TUBINO, 2013; WALSH, 2009) é cúmplice do neoliberalismo, portanto também é cúmplice do multiculturalismo ou culturalismo.

Na estreita relação sujeito-língua-conhecimento, quero ressaltar um ponto que considero importante, que é a diferenciação entre aprendizagem *com* e aprendizagem *sobre*, considerada ao longo desta pesquisa. É de Catherine Walsh (WALSH, 2016) que tomo emprestada essa diferença. Aprendizagem *com* denota imbricamento e responsividade do sujeito para com o mundo em que vive, sente e age, em uma interação de tendência horizontalizada. Já aprendizagem *sobre* pressupõe afastamento, distanciamento, relação de poder vertical, em que um dos polos necessariamente se coloca como sendo mais importante que o outro, resultando as desigualdades radicais (SANTOS, 2007). Aprendizagem *com* é sinônimo de aprendizagem *a partir de*, denotando ponto de partida ou emergência. Assim apreendo com Dussel (2016), que interpreta transmodernidade e interculturalidade *a partir da* filosofia da libertação, embora no original, em espanhol, utilize *desde* (*desde la filosofía de la liberación*).

[5] Língua/linguagem é a ideia que perpassa esta pesquisa. O sentido do vocábulo língua é limitado em português, pois passa a ideia de ser somente o verbal. Por vezes, utilizo língua ou linguagem, separadamente, para evitar repetições.

Aprender com a outridade por meio da língua/linguagem pode significar construir intersubjetividades outras, uma vez que todo conhecimento e agenciamento são atravessados por traços históricos, sociais, culturais, éticos e políticos em constante tensão, que se dá em decorrência das relações de poder. Uma relação de poder de tendência horizontalizada ajuda a evidenciar a falsa separabilidade entre teoria *vs.* prática, objetividade vs. subjetidade e a inexistência do natural e do universal, pois as hierarquias sociais que tentam justificar as desigualdades radicais são desmascaradas pela diferença colonial (MIGNOLO, 2003), enfraquecendo os desenhos imperiais. Por sua vez, a relação sujeito-língua-conhecimento constitui a geo-ontoepistemologia do espaço-tempo historicizado, que conhecemos por lócus de enunciação.

Dos binarismos modernos/iluministas resultaram muitas disciplinas com suas subáreas, a exemplo da linguística e da linguística aplicada. Esta, que nos seus primórdios era entendida como aplicação da teoria na prática, fundamentalmente no campo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, é fruto da separação da teoria *vs.* prática, levada ao extremo no século XIX com o positivismo e reafirmada na primeira metade do século XX com o neopositivismo. Como informa Luiz Paulo da Moita Lopes, a linguística aplicada é "uma área que começa nos anos 1940, com o interesse por desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial" (MOITA LOPES, 2009, p. 11), tendo seu primeiro evento internacional em 1964, com a criação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2009). Por sorte, esse entendimento não reflete mais a linguística aplicada do nosso tempo, que é caracterizada pelo caráter interdisciplinar, indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), crítico (RAJAGOPALAN, 2003), transgressivo (PENNYCOOK, 2006), com objetivos intervencionistas frente aos problemas locais (RAJAGOPALAN, 2006). Como bem alerta Kanavillil Rajagopalan: "a atividade linguística é uma prática social. Sendo assim, qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal" (RAJAGOPALAN, 2006, p. 163). Isso pressupõe que a linguística aplicada atual tem uma dimensão política e uma dimensão pedagógica, com objetivos ideológicos que devem ser repercutidos nos discursos que orientem as práticas do linguista aplicado.

Paulo Freire afirmava que a educação é sempre um ato político e ideológico, e que o educador precisa saber o que ensinar e para quem está ensinando, contra o que lutar e contra quem está lutando (FREIRE, 2018). É importante entender educação em sentido ampliado (WALSH, 2013, 2016), como práticas que se preocupem com a

transformação da realidade por meio de justiça social e emancipação intelectual, voltando-se à construção de cidadanias plurais ou inclusivas, abarcando os povos originários, os afrodesdescentes, os quilombolas, os migrantes, os transnacionais, as transculturas. Então, educação deve ser concebida como espaços de possibilidade para questionamentos do *status quo*, em que redesenhos de futuros outros sejam possíveis: futuros interculturais (WALSH, 2009, 2012), futuros transmodernos (DUSSEL, 2016), futuros em que o Outro marginalizado seja visto como ser humano e também como cidadão político. Ainda, deve ser entendida como brechas (WALSH, 2016), possibilitando que de baixo para cima se desenhe e construa um mundo outro, em conjunto com o constante movimento de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem (WALSH, 2013). A aprendizagem deve comportar a desaprendizagem do saber colonial e a reaprendizagem a partir de outras bases, outras lógicas.

Portanto, a língua, como imaginava Frantz Fanon, é uma forma de existir absolutamente para o Outro. Expressar-se é reconhecer na linguagem a única forma de marcar um lugar no mundo enquanto sujeito. "Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização" (FANON, 2008, p. 33). Nesses termos, inevitavelmente, a educação linguística do nosso tempo envolve-se com a geopolítica e a corpopolítica do conhecimento, por meio das quais a paisagem geo-ontoepistêmica pode produzir resistência à colonialidade do ser e do saber. Resistência essa que pode brotar das brechas (WALHS, 2016) possibilitadas pela diferença linguística,[6] servindo de base para a reconstrução de uma formação outra, pautada em princípios interculturais críticos (TUBINO, 2004), rejeitando desde já o culturalismo (RESTREPO, 2014) como fundamento para a contrução de futuros possíveis.

## Percurso da pesquisa

A história "oficial" desta pesquisa começa em 2019, quando ingressei no Doutorado em Estudos de Linguagens, área de concentração em Linguística e Semiótica, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com o projeto de pesquisa intitulado *Português como Língua de Acolhimento e justiça social para imigrantes e*

[6] Trato desse conceito no Capítulo II.

*refugiados: um estudo etnográfico*.[7] Meu objetivo era investigar como os sujeitos migrantes participantes de um curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) oferecido por uma universidade pública brasileira construíam sentidos em suas "novas vidas" no país de "acolhimento", considerando (i) a aprendizagem da língua portuguesa em suas trajetórias sociais, (ii) a ressignificação das suas "novas" realidades e (iii) a atribuição de significados aos contextos socioculturais "inéditos".

Ressalto que minha experiência de migrante antecede o contato com o PLAc. O interesse por conhecer essa perpectiva de língua mais de perto surgiu por volta de 2011/2012, quando estudava Licenciatura em Português na Universidade de Coimbra, em Portugal. Em Coimbra, tive as primeiras experiências com português para estrangeiros, inclusive com algum interesse no Programa de mestrado *Português como Língua estrangeira e língua segunda*. Conheci projetos de mobilidade acadêmica que enviavam professores para lecionar português no Timor Leste e em alguns países da África. Também, conheci algumas iniciativas de português na perspectiva do acolhimento, que no Brasil ainda não pussuía a vitrine que tem hoje.

Antes de participar de PLAc, a imagem que eu tinha dessa perspectiva de língua se aproximava da ideia de justiça social, alguma coisa que promovia afetividade, no sentido de ultrapassar a barreira nacional/estrangeiro. A partir de 2019, quando ministrei um curso de português para estrangeiros, na modalidade acolhimento, em uma universidade pública brasileira, como professor voluntário, passei a refletir mais demoradamente sobre essas noções. Como sugere o título do projeto de doutorado, fui participar do curso esperando encontrar uma perspectiva de ensino e aprendizagem de língua que fosse "diferente" das que eu já conhecia. Confesso que romantizei o voluntariado! Já nas primeiras aulas, percebi que precisava expandir minha leitura para além do ambiente institucional, pois somente ali eu não poderia pensar o que mais me interessava: interações espontâneas com os sujeitos migrantes.

Ainda em 2019, redefini o ponto de partida. Não se tratava mais de investigar como os migrantes participantes daquele curso de PLAc construíam sentidos em suas novas vidas. O objetivo da pesquisa passou a ser investigar/etnografar estratégias de aprendizagem de língua portuguesa utilizadas por migrantes em contextos do dia a dia, e não somente com os participantes do curso de português. Isso ocorreu porque havia outros ambientes (frequentados pelos migrantes) que poderiam ser mais produtivos para

[7] A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), recebendo parecer consubstanciado em 09 de julho de 2020.

a geração de dados para uma pesquisa deste viés: mercados, feiras, igrejas, associações, ambientes de trabalho, comitês que debatiam políticas de migração, entre outros espaços que possibilitariam interações mais espontâneas. Com isso, também me dei conta de que, antes de investigar práticas de outros sujeitos, eu precisava investigar minhas geo-ontoepistemologias, questionar minhas práticas como pesquisador, produtor de conhecimento e professor de português para falantes de outras línguas.

Mesmo mudando o foco da pesquisa, continuei responsável pela turma, ministrando as aulas até março de 2020, quando houve a paralisação das atividades presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19. Novamente, o caminho que parecia "bem definido" teve de passar por um novo traçado, dessa vez já tendo o tempo como inimigo. Então, privado do contato físico com os migrantes, optei por lançar mão de minhas experiências como educador e professor de língua portuguesa, para problematizar o Português como Língua de Acolhimento, a partir do meu local e orientado por leituras decoloniais. Com esse espírito, passei a escutar mais, a promover mais conversações, ressignificando minhas práticas e minhas posturas epistêmicas, produzindo autocrítica sobre meus repertórios e recursos disponíveis.

Nesse sentido, lembro-me, por exemplo, de uma conversação com um migrante venezuelano em um restaurante (ele investido do papel de garçom; eu, de cliente). Na ocasião, o venezuelano fez uma leitura crítica da situação "atual" do Brasil e da Venezuela, frente a temas sensíveis, como direitos humanos e democracia, focalizando "a desgraça", em suas palavras, que tinha se tornado o seu país. Em outra ocasião, lembro-me também de uma conversação com migrantes haitianos em um supermercado, que praticavam o que chamo de economia criativa ou comunitária (quando compravam produtos no atacado para revender a outros haitianos em seu bairro). Os sujeitos haitianos questionavam os altos preços dos produtos, concluindo que não estava mais compensando o "negócio", uma vez que o lucro seria insuficiente.

Na reformulação do objetivo, uma das preocupações iniciais se dava em torno de questões de metodologias, uma vez que as reflexões ou interpretações que guiam este trabalho são fruto de minhas escolhas teóricas, minhas vivências/expectativas sociais em meio às demandas do Sul Global, partindo do meu lócus de enunciação. Foi então que a experiência de Walter Mignolo me ajudou de forma particular. Ao reler *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, encontrei uma voz que estava esperando escutar. O autor afirma o seguinte, acerca do processo de construção do seu livro:

> La investigación principal de la que surge este libro ha consistido en conversaciones: conversasiones de distintos tipos, con estudiantes dentro y fuera de clase, con colegas y estudiantes en América Latina y Estados Unidos, con estudiantes de licenciatura, con colegas y estudiantes de posgrado en Duke y fuera de Duke y con todo tipo de personas ajenas al mundo académico, desde conductores de taxi, médicos y empleadas domésticas en Bolivia hasta ejecutivos de la pequeña industria; todos ellos tenían algo que decir sobre sus experiencias de historias locales y su percepción de los diseños globales. No se trata de "entrevistas", sino simplemente de conversaciones, de charlas. Aunque inicialmente no me planteé que el resultado de esta investigación fuera un libro, sí me propuse escribir diversos artículos sobre una serie de cuestiones que, tal como explico en la introducción, surgieron en torno a 1992. Estas conversaciones se convertirían en el método de investigación por el que opté durante el semestre de la primavera de 1994 (MIGNOLO, 2003, p. 9-10).

Então, percebi que minhas experiências pessoais (de migrante em Portugal, na Argentina e em outras cidades brasileiras; minha ida ao Marrocos, à Turquia, para conhecer culturas que eu considerava não "ocidentais"; minha ida a Espanha para aprender o "espanhol nativo"), profissionais (meus estágios de graduação em Coimbra/PT e em Fortaleza/CE; as inúmeras aulas que ministrei no Brasil, na educação básica e superior, em cursos de extensão; meus quase cinco anos de trabalho com formação de professores de língua portuguesa na educação básica), minhas conversações (com colegas estudantes e professores do Brasil, Timor Leste, da Angola, Argentina; com migrantes haitianos, venezuelanos, cubanos, sírios, colombianos, mexicanos, senegaleses, bolivianos, paraguaios, chineses na cidade onde realizei esta pesquisa) e autores que li formam a geo-ontoepistemologia da pesquisa que ora proponho, qual seja, a metodologia desta pesquisa é de natureza conversacional e interpretativa-reflexiva, a partir do meu lócus de enunciação, no Sul Global.

A partir desse momento, visando preservar a identidade dos envolvidos, passo a denominar a instituição de ensino superior, na qual ministrei um curso de português na perspectiva do acolhimento, de Universidade Pública Brasileira (UPB). Os professores e os alunos também receberão nomes fictícios. A cidade onde realizei a pesquisa denomino Cidade A. Os demais nomes, que não envolvem diretamente a pesquisa na Cidade A, nem identificam os alunos, não são fictícios.

**Objetivo da pesquisa e perguntas direcionadoras**

Nos termos acima, considero duas questões como sendo fundamentais para não "cairmos" na retórica da modernidade e na lógica da colonialidade. Primeiro, é preciso ressignificar localmente o Português como Língua de Acolhimento, enquanto prática de educação linguística que merece ser questionada em suas próprias premissas. Segundo, é preciso historicizar a decolonialidade e as epistemologias do Sul nos diversos territórios colonizados (restrinjo-me a esses considerando o meu lócus), uma vez que cada território tem suas históricas locais, que se articulam de maneiras distintas com os projetos imperiais. Dito isso, esta tese tem por objetivo problematizar o Português como Língua de Acolhimento, a partir do meu lócus de enunciação de educador-professor de português e das geo-ontoepistemologias decoloniais.

No sentido de melhor cumprir o objetivo, proponho as seguintes perguntas direcionadoras:

i) Por que é preciso problematizar o PLAc?

ii) É possível desuniversalizar o lócus de enunciacão do PLAc para atender a demandas de migrantes em um local específico?

iii) É necessário revisitar nossa história colonial, para imaginarmos futuros outros, com inter-relações entre o *status quo* e projetos de viés decolonial?

iv) Como os conhecimentos locais e os sujeitos anti-imperiais podem resistir e reexistir frente aos desenhos globais?

**Organização da tese**

A tese está organizada em introdução, três capítulos e considerações finais. Como estamos vendo, a Introdução, além de expor o objetivo, aventa temas que serão tratados ao longo do texto, como decolonialidade, interculturalidade, educação linguística e Português como Língua de Acolhimento. O Capítulo I, em tom problematizador, dedica-se a questões de Português como Língua de Acolhimento, trazidas à tona a partir de experiências em sala de aula e no contexto local, considerando o lócus de enunciação do migrante como sendo fundamental para essa perspectiva de língua/linguagem.

O Capítulo II, em tom historiográfico, sugere pontos de partida para trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado nas epistemologias e na língua/linguagem, sem dispensar a compreensão do *status quo* a partir do decolonial. O Capítulo III, em tom analítico-reflexivo, reflete sobre a colonialidade do ser e do saber, tentando compreender como o Outro foi transformado, pela perspectiva do europeu, em ontologicamente inferior e epistemologicamente deficiente. Além disso, enfoca a decolonialidade para além de elementos e estratégias, entendendo-a como possibilidade de intersaberes, interpolíticas e interpráticas. Por fim, as Considerações finais retomam os temas principais e apontam os resultados da pesquisa.

# Capítulo I

## Português como Língua de Acolhimento... É preciso problematizar!

Na França, tem-se *langue d'accueil*; na Espanha, *lengua de acogida*. No Brasil, temos *língua de acolhimento*, expressão tomada por empréstimo de Portugal, que por sua vez foi emprestada do francês. Em Portugal, utiliza-se a sigla PLA para designar Português Língua de Acolhimento, conforme consta na portaria estatal vigente, Portaria nº 183, de 5 de agosto de 2020. No Brasil, PLAc é a sigla amplamente utilizada para significar Português como Língua de Acolhimento (FERREIRA et al., 2019; DINIZ e NEVES, 2018; PEREIRA, 2017; SÃO BERNARDO, 2016), inclusive estabelecendo a diferença com Português Língua Adicional (PLA).

O capítulo que segue questiona o uso de *acolhimento* enquanto correspondência direta de hospitalidade e proteção, sustentada pelo viés humanitário. Apresenta elementos que evidenciam o contexto plural e heterogêneo do lócus de enunciação do migrante, problematizando a produtividade de uma perspectiva de ensino e aprendizagem de português ancorada na afetividade desvinculada de uma formação outra, sem questionar o *status quo* ou sem promover autocrítica. De pronto, faço algumas considerações sobre o cenário migratório brasileiro, no intuito de traçar um panorama do tema e esclarecer alguns conceitos bastante utilizados nesse campo.

### 1.1 Contextos migratórios: refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade

Os fenômenos migratórios acompanham a história da humanidade desde o seu início. De acordo com o historiador israelense Yuval Harari (HARARI, 2020),[8] os primeiros humanos surgiram na África Oriental cerca de dois milhões e meio de anos atrás a partir dos *Australopithecus* (gênero de primatas anterior), espalhando-se da África para a Eurásia há dois milhões de anos. O *Homo sapiens* surgiu há 200 mil anos também na África oriental, iniciando-se o povoamento da Terra, por sucessivas ondas migratórias. Do período da Revolução Cognitiva até a Revolução Agrícola, que se

[8] Opto por não padronizar as referências, com sobrenome do autor e ano de publicação da obra. No decorrer do texto, também utilizo os nomes pelos quais os autores são mais conhecidos, pois sugere menor distanciamento entre leitor e autor.

estende dos últimos 70 mil a 12 mil anos, período em que Yuval Harari data o começo da história, os deslocamentos ocorriam essencialmente em busca das mais básicas condições de sobrevivência (abrigo, condições climáticas, coleta de alimentos etc.). A partir da Revolução Agrícola, o ser humano começou a criar condições de sobrevivência sem precisar locomover longas distâncias (passando da chamada fase do nomadismo para o sedentarismo), principalmente em decorrência do desenvolvimento de técnicas agrícolas e da domesticação de animais, permitindo o armazenamento de alimentos para períodos escassos. Na Revolução Científica, a partir de 1500, a técnica já havia avançado significamente, a ponto de o europeu querer conquistar o mundo, proporcionando domínios da tecnologia nunca antes visto. Como afirma Yuval Harari, em 1500 existia "cerca de 500 milhões de *Homo sapiens* em todo o mundo. Hoje, há 7 bulhões. Estima-se que o valor total dos bens e serviços produzidos pela humanidade no ano de 1500 era 250 bilhões de dólares" (HARARI, 2020, p. 257). Atualmente, para efeitos de comparação, "o valor de um ano de produção humana é aproximadamente 60 trilhões de dólares" (HARARI, 2020, p. 257).

A partir do século XIX, em razão de vários fatores com impacto internacional (revolução industrial, disputa por fronteiras políticas na Europa, descolonização da América Latina, colonização de territórios da África e da Ásia etc.), os fluxos migratórios se intensificaram no cenário mundial. De acordo com Jan Brzozowski (BRZOZOWSKI, 2012), observa-se que, de 1815 a 1930, números em torno de 52 milhões deixaram a Europa rumo às Américas, incluindo o Brasil. A partir do século XX, também como consequência de vários fatores de ordem internacional, como as duas grandes guerras (1914-1918 e 1939-1945), a descolonização da África e da Ásia e os conflitos do Pós-Segunda Guerra, os deslocamentos aumentaram ainda mais, período que pode ser conhecido como a *era das migrações*, dada a grande quantidade de pessoas obrigadas a deixar suas cidades ou seus países em de busca condições seguras para viver. Segundo Brzozowski, "durante apenas cinco décadas, o número de migrantes internacionais quase triplicou, de 76 milhões em 1960, para 214 milhões em 2010" (BRZOZOWSKI, 2012, p. 137). Vale lembrar as mudanças de padrões migratórios ocorridas nesse período, como na Europa ocidental, "que por mais de um século era a principal região exportadora da mão de obra, após 1945 começa a se tornar uma importante área receptora de imigração" (BRZOZOWSKI, 2012, p. 137). A maioria dos imigrantes era oriunda da África do Norte, do Oriente Médio, do subcontinente indiano e, em menor quantidade, da América Latina (BRZOZOWSKI, 2012).

Ancorado em Ripoll (2008), Brzozowski afirma que a partir da década de 1980 o Brasil começou uma inversão migratória, tornando-se país de emigração, sofrendo "uma perda líquida de aproximadamente 1,8 milhão de pessoas por meio de fluxos migratórios internacionais entre 1980 e 1990. Esse volume de emigração foi significativo e correspondia a 1,6% da população residente no Brasil em 1990" (BRZOZOWSKI, 2012, p. 137). Observemos a análise do autor sobre os momentos seguintes:

> O processo de conversão numa nação de emigração foi continuado na década seguinte. O saldo migratório internacional em anos 1991-2000 foi também negativo, estimado em 550 mil pessoas. Esse número correspondia a 0,4% da população brasileira em 2000 (Carvalho & Campos, 2006). Houve então uma redução do fluxo migratório internacional nos anos 1990, porém a maioria dos emigrantes que deixaram o país na década de 1980 não voltou para o Brasil. Surge assim um significativo grupo de brasileiros no exterior, chamado por alguns autores de "diáspora brasileira". Em 2000, o número de emigrantes brasileiros, segundo dados estimativos do Itamaraty, alcançou quase dois milhões (Ripoll, 2008). Nos últimos anos, esse número quase dobrou: de acordo com estimativas de Itamaraty, em 2008 havia 3,7 milhões de brasileiros residindo no exterior (BRZOZOWSKI, 2012, p. 137-138).

No Brasil, para efeitos de migração, os portugueses foram os primeiros a chegar, apossando-se das terras e praticando a economia extrativista. Por volta de 1550, esse cenário começou a ser profundamente alterado, com as imigrações forçadas de africanos na qualidade de escravos. Essa trágica realidade permaneceu durantes séculos, com migrações livres (portugueses, na sua maioria) e migrações forçadas, sendo que os africanos sequer eram contabilizados como estrangeiros residentes no país, uma vez que eram tratados como mercadorias. Segundo Maria Stella Levy, a entrada de estrangeiros aumentou com a abertura oficial dos portos em 1808, com a instalação da família real portuguesa no Rio de Janeiro. Assim, "no período de tempo transcorrido entre 1820, a partir de quando são encontrados os primeiros dados, e 1871, ano anterior ao primeiro censo, foram registrados 250.487 entradas de imigrantes de diversas nacionalidades" (LEVY, 1974, p. 52). Segundo a autora, considerando que já havia estrangeiros no Brasil antes 1820, o primeiro censo, de 1872, enumera 389.459 estrangeiros residentes no país, em sua maioria eram portugueses. Ainda de acordo com a autora, entre 1877 e 1903 ingressaram no Brasil 1.927.992 estrangeiros, sendo os italianos a maior quantidade; entre 1904 e 1930, ingressaram 2.142.781 pessoas, de vários países, entre os quais, Portugal (38%), Espanha (22%), além da Itália (em quantidade menor), do Japão (a partir de 1808), da Polônia, Romênia e Rússia.

> Os anos de 1932 e 1935 constituem um período de considerável imigração japonesa, cuja proporção se eleva a quase 30% do total de entradas. Os anos correspondentes a II Guerra Mundial, em especial de 1942 a 1945, apresentam um número bastante reduzido de entradas, em torno de 2.000 imigrantes anuais. A Constituição de 1946 ameniza certos itens da legislação por quotas, e nessa segunda fase do período a imigração ressurge, em níveis não tão altos como no passado, aproximadamente 44.000 entradas anuais (LEVY, 1974, p. 55).

Portanto, Maria Stella Levy informa que de 1872 a 1972 ingressaram no Brasil no mínimo 5.350.889 imigrantes, "dos quais 31,06% de origem portuguesa, 30,32% de italianos, 13,38% de espanhóis, 4,63% de japoneses, 4,18% de alemães, e ainda 16,42% de outras origens não especificadas" (LEVY, 1974, p. 55).

As migrações continuaram até nossos dias. Diferentemente do começo da história, em que se davam em busca de condições naturais indispensáveis à vida, as atuais ocorrem por razões essencialmente sociais e políticas, mais ou menos intensas nos diferentes períodos históricos e em determinadas regiões do planeta. Nesse ponto, cabe uma breve reflexão sobre o termo *migração*,[9] que tem demandado muitos debates, sobretudo em seu aspecto social e político. Aqui, mais nos interessa entender *migração* como a mobilidade de pessoas entre diferentes regiões políticas ou administrativas, com o objetivo de constituir residência, permanente ou temporária. Podemos facilmente identificar dois tipos de migração, a nacional e a internacional. Esta ocorre quando os indivíduos se deslocam entre regiões que envolvem fronteiras nacionais (o deslocamento envolve no mínimo dois países). Já nas migrações nacionais, as pessoas se deslocam entre áreas geográficas distintas apenas administrativamente, pois continuam dentro de um mesmo território soberano.

No caso brasileiro, ainda é bastante comum o fluxo migratório entre unidades da federação, geralmente do Norte e Nordeste para o Sudeste, na expectativa de uma "melhor" qualidade de vida. Quando pensamos em países como China ou Índia, as mobilidades nacionais podem ser bem mais complexas do ponto de vista social-político e também linguístico-cultural, com implicações diversas. Nesses países, a diferença de nação (em seu sentido cultural) e Estado (em seu sentido político) é bem mais visível, podendo uma determinada uma região (dentro do Estado chinês ou indiano) comportar diferentes nações (povos), com suas tradições, línguas, ancestralidades, seus costumes e

[9] Ao longo da tese, quando o contexto não exige maior tecnicidade, opto por utilizar amplamente o termo genérico, qual seja, migrante.

valores. No Brasil, esse fenômeno também acontece, mas é quase completamente invisibilizado. Por exemplo, nas regiões Centro-Oeste e Norte, os muitos povos indígenas vivem em tensão violenta com o Estado, tanto para assegurar seus territórios quanto para "garantir" o exercício de direitos (direito à língua, à história etc.).

No contexto das migrações internacionais, podemos compreender o termo *migrante* para designar tanto aquele que chega a um país (imigrante) quanto aquele que sai (emigrante). No Brasil, esses termos são regulados pela Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a lei de migração, notadamente em seu art. 1º, incisos II e III. Os incisos IV, V e VI definem residente fronteiriço, visitante a apátrida.

> Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.
>
> § 1º Para os fins desta Lei, considera-se:
>
> II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;
>
> III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;
>
> IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;
>
> V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;
>
> VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002 , ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.[10]

Quanto ao termo *imigrante*, os autores formam novas categorizações, conforme o perfil social e político. De acordo com Stephen Castles (CASTLES, 2005), imigrante pode ser compreendido como termo hiperônimo, em que diversos hipônimos lhes pertencem, a exemplo dos *imigrantes laborais temporários*, *imigrantes altamente qualificados e empresários*, *imigrantes irregulares ou ilegais*, *membros da família ou reagrupamento familiar*, além dos *refugiados*, *requerentes de asilo*, *imigrantes retornados* e das *migrações forçadas*.

As migrações decorrentes de refúgio ou de deslocamentos forçados nos têm causado preocupação de maneira particular, fundamentalmente devido às causas desses processos, que são extremamente violentas e degradantes do ponto de vista da dignidade

[10] Lei disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em: 08 de março de 2022.

da pessoa humana. Para efeitos do Português como Língua de Acolhimento, enfoco *refugiados* e outros *migrantes em situação de vulnerabilidade*, que são perfis que muito demandam políticas públicas específicas. Por isso, entendo-os como o foco principal dessa perspectiva de língua. Com políticas públicas específicas para esse público, não quero corroborar o que Leandro Diniz chama de *discurso da falta* (DINIZ e NEVES, 2018), discurso esse "essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente 'não são', 'não fazem', 'não sabem' e 'não conhecem', apagando, consequentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos" (DINIZ e NEVES, 2018, p. 100). Já quanto à definição de *situação de vulnerabilidade*, podemos extrair da Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. Segundo essa Lei, situação de vulnerabilidade é a "condição emergencial e urgente que evidencie a fragilidade da pessoa no âmbito da proteção social, decorrente de fluxo migratório desordenado provocado por crise humanitária".[11]

Opto pelo termo *refugiado* por razões didáticas, que tem sido preferência da vasta literatura sobre o tema e as legislações vigentes, como a Declaração de Cartagena (1984), o próprio Estatuto dos Refugiados (1951) e leis brasileiras, como a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, e a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que utilizam o termo refugiado. E opto por denominar outros *migrantes em situação de vulnerabilidade* não somente para evitar centralização em um conceito, mas também por não ser o foco uma reflexão sobre a ampla literatura técnica. Por exemplo, a rigor, a expressão *deslocados forçados* (GOLDMAN, 2009) abarca os refugiados e outras pessoas que por alguma razão foram obrigados a deixar seus países (quando se tratar de contexto internacional), seja em razão de crises humanitárias, conflitos armados, violação dos direitos humanos, seja por qualquer outra razão não abarcada pelas legislações que restringem/definem as pessoas refugiadas. Assim, para o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), "o termo pessoas deslocadas à força abrange refugiados, solicitantes da condição de refugiado, pessoas deslocadas internamente e venezuelanos deslocados para o estrangeiro", [12] não incluindo repatriados ou apátridas não deslocados. Há muitos outros termos para caracterizar diferentes situações de migração, como *migração de crise* (CLOCHARD, 2007) e *migração forçada* (CASTLES, 2005).

[11] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13684.htm>. Acesso em: 08 de março de 2022.
[12] Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 12 de março de 2022.

Sobre o termo refugiado, uma definição bastante conhecida é a proposta pela ONU, por meio do Acnur: [13]

> Refugiados são pessoas que estão fora do seu país de origem, devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados.[14]

No Brasil, devemos observar a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados, de 1951. O art. 1º define as condições para o reconhecimento do *status* de refugiado e o art. 2º trata dos efeitos extensivos dessa condição.

> Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:
>
> I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
>
> II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
>
> III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.
>
> Art. 2º Os efeitos da condição dos refugiados serão extensivos ao cônjuge, aos ascendentes e descendentes, assim como aos demais membros do grupo familiar que do refugiado dependerem economicamente, desde que se encontrem em território nacional.[15]

Na literatura, o debate acerca do tema refúgio não é novo. Para ficar apenas com um exemplo, cito o historiador marxista Eric Hobsbawm, na *Era dos extremos*, quando aborda a temática no período das duas grandes guerras. De acordo com Hobsbawm (1995), a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa forçaram milhões de pessoas a se deslocarem como refugiados, ou por compulsórias trocas de pessoas. Nesse período, segundo o autor, 1,3 milhão de gregos foram repatriados para a Grécia; 1,5 ou talvez 2 milhões de russos ficaram sem pátria. O mesmo aconteceu com cerca de 400 mil turcos.

---

[13] O Acnur é uma agência da ONU para Refugiados criada em dezembro de 1950, por meio da resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas. Iniciou suas atividades em janeiro de 1951, com um mandato inicial de três anos para reassentar refugiados europeus que estavam sem lar após a Segunda Guerra Mundial. Seu trabalho tem como base a Convenção de 1951 da ONU sobre Refugiados. O Protocolo de 1967 reformou a Convenção de 1951 e expandiu o mandato do Acnur para além das fronteiras europeias e das pessoas afetadas pela Segunda Guerra Mundial. Em 1995, a Assembleia Geral designou o Acnur como responsável pela proteção e assistência dos apátridas em todo o mundo.

[14] Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/>. Acesso em: 02 de março de 2022.

[15] Lei disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em: 08 de março de 2022.

Ainda conforme o autor, a Primeira Guerra Mundial produziu entre 4 e 5 milhões de refugiados; a Segunda Guerra, cerca de 40,5 milhões; a descolonização da Índia, 15 milhões; a Guerra da Coreia causou deslocamentos internos para cerca de 5 milhões de pessoas. Curiosamente, essas mesmas regiões continuam enfrentando grandes desafios com questões semelhantes. Turquia, por exemplo, é o país que mais abriga refugiados sírios desde o início da guerra na Síria. A Grécia possui inúmeros campos de refugiados, abrigando em sua maioria refugiados da Síria, do Afeganistão e do Iraque.

Refugiados fogem do fogo, após incêndio no maior campo de refugiados da Europa, o campo de Moria, localizado na ilha grega de Lesbos. Fonte: Manolis Lagoutaris (AFP), em 9 de setembro de 2020.

Refugiados e imigrantes dormem em estacionamento de supermercado, após incêndio em acampamento na ilha de Lesbos. Fonte: Reuters/Alkis Konstantinidis, em 11 de setembro de 2020.

No Brasil, há previsão legal para "acolher" migrantes por razões humanitárias, concedendo-lhes visto humanitário, de caráter especial. Em termos gerais, pode-se entender esse tipo de visto como instrumento aplicado a nacionais ou apátridas residentes em países em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflitos armados, de desastres naturais e de violação dos direitos humanos. Como exemplo, temos as resoluções normativas que preveem vistos humanitários para cidadãos haitianos e sírios. A Resolução Normativa CNIg nº 97, de 2012 prevê concessão de visto humanitários a cidadãos haitianos, em decorrência do agravamento das condições de vida provocadas pelo terremoto ocorrido em 12 de janeiro de 2010. E a Resolução Normativa Conare nº 17, de 2013, prevê visto apropriado para indivíduos afetados pelo conflito armado na Síria que manifestem vontade de buscar refúgio no Brasil. Como esse perfil de imigrante apresenta características específicas, distinguindo-os dos "imigrantes comuns", também são necessárias políticas públicas específicas, incluindo políticas linguísticas direcionadas.

As razões para as migrações são diversas, podendo incluir desde busca por melhores condições de vida, desejo de residir em outro país, necessidades laborais até razões que ultrapassem simplesmente a vontade, como desastres naturais, guerras, perseguições políticas, étnicas, religiosas etc. A motivação econômica é apenas uma das razões consideradas e não a única ou a principal. De acordo com Maria José dos Reis,

"raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida" (GROSSO, 2010, p 66). Para a autora, o deslocamento do emigrante causa uma mobilidade em todas as áreas da vida, "principalmente na área laboral, pois nem sempre é coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo" (GROSSO, 2010, p. 66).

No século XXI, alguns movimentos migratórios têm chamado nossa atenção. No Oriente Médio, até agosto de 2021, um dos casos mais emblemáticos vinha sendo o da Síria, país que está mergulhado em guerra civil desde os conflitos da Primavera Árabe. De acordo com dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, a Síria é o país com o maior número de refugiados no mundo, com mais de 6,6 milhões de deslocados. Desse número, mais da matade se encontra na Turquia, sendo mais de 3,6 milhões registrados.[16] A Turquia também abriga muitos refugiados do Iraque, Sudão do Sul, Sudão, da Somália, República Democrática do Congo, República Centro-Africana e Eritreia. A partir de agosto de 2021, o Afeganistão passou a ocupar o foco das preocupações na região, quando o grupo extremista Talibã tomou o poder em Cabul. Lembremos que o Talibã é considerado um grupo terrorista por muitos países, entre os quais se incluem os EUA e os países da União Europeia. Nas semanas seguintes à tomada de Cabul, a mídia internacional mostrou milhares de pessoas abandonando suas vidas e deixando o país para trás, mostrando cenas nas fronteiras do país dignas de terror ficcional. Segundo a ONU, o Afeganistão está se transformando em uma das piores crises humanitárias do mundo. "Hoje, cerca de 24,4 milhões de pessoas – 55% da população – necessitam de assistência humanitária, um aumento espantoso de 30% desde 2021", informou a ONU.[17] Apenas em 2021, mais de 700 mil pessoas deixaram o país, fugindo do regime do Talibã. Segundo o Acnur, só o Paquistão abriga cerca 1,4 milhão de afegãos registrados.[18] Ressalta-se que a crise migratória no país já dura anos, apenas foi agravada com volta do Talibã ao poder.

Na Europa, em 24 de fevereiro de 2022, sob justificativas bastante obscuras, envolvendo disputas nacionalistas e imperialistas com países que integram a Otan, a Rússia atacou a Ucrânia, dando início a um conflito armado, em que já causou centenas de mortos e uma grande onda de refugiados. Em pouco mais de um mês de guerra, já há

[16] Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/siria/>. Acesso em: 03 de março de 2022.
[17] Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/167788-onu-lanca-plano-de-resposta-humanitaria-ao-afeganistao>. Acesso em: 03 de março de 2022.
[18] Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/01/1775362>. Acesso em: 03 de março de 2022.

mais de 4 milhões de refugiados ucranianos,[19] e o número continua aumentando. A maior parte deixa a Ucrânia pela sua fronteira ocidental, ingressando na Polônia, Romênia, Hungria e Eslováquia.

Na América do Sul, o caso mais emblemático ocorre com a Venezuela, que há anos vem enfrentando instabilidade política e democrática, refletindo o dia a dia da população, com aumento exponencial do desemprego, da violência e da inflação. A crise política no país foi agravada em 2018, quando Nicolás Maduro foi reeleito presidente nas eleições de maio. Um dos ápices da crise ocorreu em 2019, quando o presidente da Assembleia Nacional da Venezuela e líder da oposição, Juan Guaidó, declarou-se presidente interino do país, sendo reconhecido por vários Estados, entre os quais Brasil e EUA. Desde então, a que já era considerada a mais grave crise política da região no século XXI agravou-se ainda mais, levando milhões a deixar o país, imigrando e/ou refugiando-se principalmente nos países vizinhos, como Colômbia, Peru, Chile. Equador e Brasil. Os números da tabela 1, elaborada pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes (UNOCD), mostram o panorama da migração.

**Tabela 1-** Números das populações dos cinco países que mais receberam migrantes e refugiados venezuelanos

| País | População total (BANCO MUNDIAL, 2020) | População de migrantes e refugiados venezuelanos (R4V, 2020) |
|---|---|---|
| **Colômbia** | 50.339.000 | 1.800.000 |
| **Peru** | 32.510.000 | 1.000.000 |
| **Chile** | 18.952.000 | 457.300 |
| **Equador** | 17.373.000 | 417.200 |
| **Brasil** | 211.049.000 | 262.500 |

Fonte: UNODC (2021, p. 19).

De acordo com o Acnur, a partir de 2014 houve aumento de 8.000% (oito mil por cento) no número de venezuelanos que buscam refúgio.[20] Em 2018, em média 5 mil pessoas deixavam a Venezuela diariamente, estimando-se que cerca de 2,4 milhões de pessoas tenham deixado o país só naquele ano. Ainda segundo o Acnur, de 2019 a 2020 os números continuaram aumentando, alcançando a cifra de 4,6 milhões de refugiados apenas em países do continente americano. No lançamento do Plano Regional de Resposta a Refugiados e Migrantes, Eduardo Stein, representante do Acnur e da

[19] Os dados foram gerados em 30 de março de 2022.
[20] Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>. Acesso em: 05 de março de 2022.

Organização Internacional das Migrações (OIM), alertou que até o final de 2022 a previsão é de que haverá cerca de 8,9 milhões de refugiados e migrantes venezuelanos em 17 países da América Latina, superando os atuais 6 milhões.

O Alto Comissariado estima que, em 2021, houve um aumento acentuado no número de deslocamento forçado no mundo, em relação aos 82,4 milhões relatados no final de 2020. No final do primeiro semestre de 2021, "o número de refugiados sob o mandato do ACNUR ultrapassou 20,8 milhões, ou seja 172.000 pessoas a mais do que no final de 2020",[21] sendo que mais da metade desses reconhecimentos da condição de refugiados vem da República Centro-Africana (71.800), do Sul Sudão (61.700), da Síria (38.800), do Afeganistão (25.200) e da Nigéria (20.300). O órgão ainda ressalta que nesse momento havia 92.100 novos venezuelanos deslocados na América Latina e no Caribe.[22]Ainda segundo o órgão, um dos desafios é encontrar soluções duradouras que possibilitem que os refugiados sigam suas vidas. Para a instituição, essas soluções geralmente incluem repatriação voluntária, integração local e reassentamento em um terceiro país e *status* legal em países de acolhida de refugiados. "No entanto, como tem acontecido há vários anos, apenas uma pequena fração das populações deslocadas foi capaz de encontrar uma solução segura e duradoura no primeiro semestre de 2021".[23]

No Brasil, de acordo com dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), por meio do relatório *Refúgio em número* (SILVA et al, 2021), publicado em 2021, o Brasil recebeu 28.889 pedidos de reconhecimento da condição de refugiado durante o ano de 2020. Em 2019, o número superou o dobro, quando o país recebeu 82.552, 65% a mais que no ano seguinte. Contudo, lembremos que desde março de 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, as fronteiras brasileiras ficaram sob restrição de circulação, com medidas contrárias à entrada de estrangeiros no país. Com relação à nacionalidade dos solicitantes, a Venezuela continua à frente, com 17.385 pedidos; seguida pelo Haiti, com 6.613; Cuba, com 1.347; China, com 568. Senegal, Bangladesh, Angola, Nigéria, Colômbia e Síria somam juntos 1.421 pedidos. E todos os países aqui não nominados somam juntos 1.565. Observemos a tabela 2, destacando os países que mais tiveram pedidos de reconhecimento de refugiados.

[21] Disponível em: < https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 22 de março de 2022.
[22] Informações disponíveis em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 22 de março de 2022.
[23] Informações disponíveis em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 22 de março de 2022.

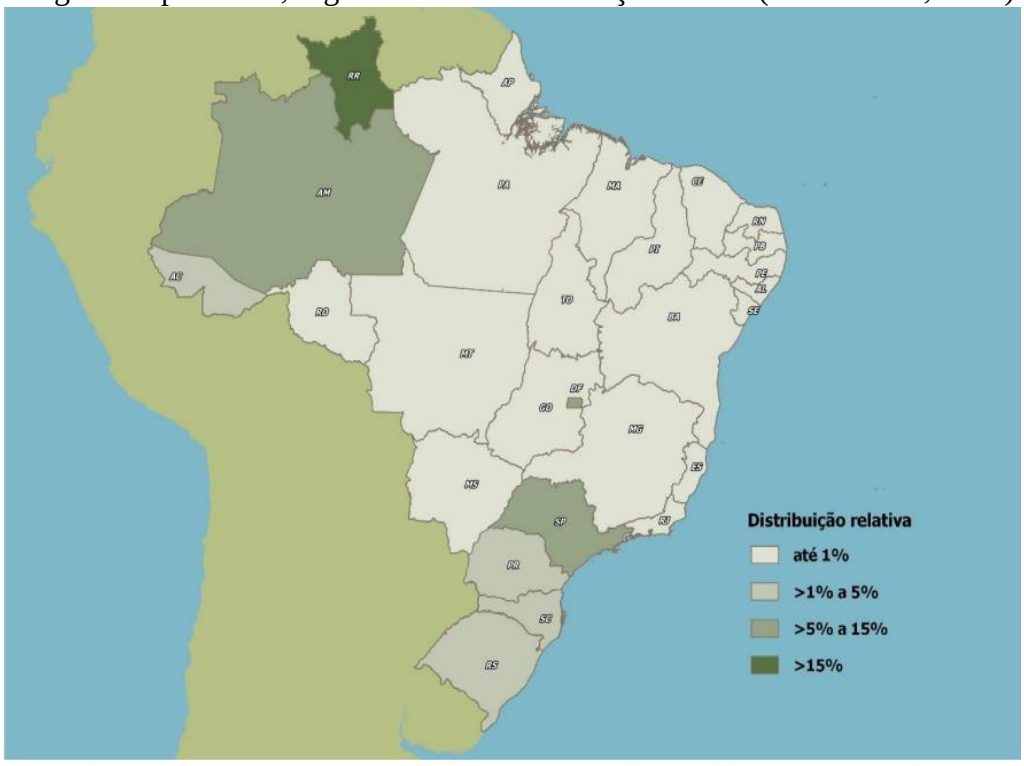
**Tabela 2 –** Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados em 2020, segundo os principais países (SILVA et al, 2021)

| Principais Países | Total |
|---|---|
| **Total** | **28.899** |
| VENEZUELA | 17.385 |
| HAITI | 6.613 |
| CUBA | 1.347 |
| CHINA | 568 |
| ANGOLA | 359 |
| BANGLADESH | 329 |
| NIGÉRIA | 213 |
| SENEGAL | 209 |
| COLÔMBIA | 182 |
| SÍRIA | 129 |
| OUTROS PAÍSES | 1.565 |

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado - Brasil, 2020.

Um dado que chama atenção no Relatório é a região de predominância das solicitações de pedido de condição de refugiado. A região Norte do Brasil assume o primeiro lugar, com 75% (talvez pela proximidade geográfica); região Sudeste, 9,9%; Centro-Oeste, 7,8%; Sul, 6,1%; e a região Nordeste fica com 0,7%, conforme demonstrado no mapa 1.

**Mapa 1-** Distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiados apreciadas, segundo a UF de solicitação - 2020 (SILVA et al, 2021)




Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-CONARE/MJSP), 2020.

Na Cidade A, na última década, o número de cidadãos estrangeiros tem aumentado consideravelmente. Além dos já tradicionais grupos migratórios, bolivianos e paraguaios, muitos inclusive de passagem, o cenário foi marcado pela imigração haitiana e, mais recentemente, venezuelana. Também, há presença de outras nacionalidades, embora em menor quantidade, a exemplo dos colombianos, argentinos, cubanos, peruanos, senegaleses e sírios. Nos últimos seis anos, os venezuelanos constituem o maior número de imigrantes que chegam à cidade e por aqui permanecem. Muitos deles com poucos recursos para continuarem suas vidas, dependendo de ações positivas do poder público, como acolhida em abrigos e encaminhamentos para o mercado de trabalho. Não por acaso, com a pandemia da Covid-19, acentuou-se o número de venezuelanos nos semáforos da cidade (inclusive com crianças de colo), pedindo ajuda financeira para a sobrevivência diária. No mesmo período, também cresceu o número de venezuelanos que deixou a cidade.

De que maneira o fenômeno da imigração impacta a educação linguística? No século XXI, muitos linguistas vêm buscando alternativas para diminuir os impactos da desigualdade social por meio da educação linguística. Nesse sentido, os imigrantes em situação de vulnerabilidade são uma parcela da população que têm chamado atenção de muitos estudiosos da linguagem. Então, visando promover justiça linguística para os imigrantes e integrá-los à nova sociedade, um "novo" quadro de ensino de português tem se desenhado no Brasil, qual seja, o Português como Língua de acolhimento.

## 1.2 Importação de um conceito

Como sabemos, Português como Língua de Acolhimento vem sendo adotado para contextualizar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa para algumas categorias de imigrantes, notadamente os refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade. Esse perfil de imigrante, sobretudo em decorrência das condições da emigração (rapidez, precariedade, perigo etc.), geralmente se encontra em situação de risco social, podendo dificultar tanto a chegada ao país de destino (ou de passagem) quanto a adaptação ou "integração". PLAc também é um campo de pesquisa da educação linguística ou linguística aplicada, uma especialidade do português língua estrangeira, ou português língua adicional, português para falantes de outras línguas, entre outras expressões. Então, quando falamos em PLAc, estamos nos referindo a uma

perspectiva pedagógica e a um campo de pesquisas, ambos relacionados ao ensino e à aprendizagem de português para imigrantes que se encontrem em situação de vulnerabilidade e não tenham o português como língua materna.[24]

A noção de língua de acolhimento aplicada ao português começou em Portugal no começo dos anos 2000, quando se percebeu o impacto da imigração nas escolas do país. Nesse momento, Portugal ensaiava deixar para trás um longo período de emigração e, como também ocorria com outros países europeus, descobria a vocação de país de imigração, tornando-se um país de "acolhimento", [25] como propõeAnçã (2008). De modo geral, os autores que estudam questões migratórias em Portugal apontam que o aumento significativo de imigrantes para o país começou depois de 25 de abril de 1974, data simbólica que marca o fim da ditadura salazarista. Nas décadas seguintes, muito em decorrência do processo de descolonização na África e na Ásia, da dissolução da União Soviética, entre outros fatores internacionais, o país passou a receber muitos imigrantes dos Palop[26] (Cabo Verde liderava lista) e do Leste europeu (Ucrânia, Moldávia, entre outros), além de um número bastante significativo oriundo do Brasil. Como bem afirma a linguista portuguesa Maria José Grosso, referindo-se ao cenário de mobilidade linguística e cultural em Portugal, "as mudanças conjunturais econômicas e sociopolíticas abrem caminho a novos públicos, a novos contextos de ensino-aprendizagem, dos quais resultam diferentes formas de ver a educação em línguas" (GROSSO, 2010, p. 62).

O conceito *Português Língua de Acolhimento* foi desenvolvido incialmente por Maria HelenaAnçã (ANÇÃ, 2003, 2004, 2006, 2008). Um dos primeiros textos a trazer a expressão foi *Português - língua de acolhimento: entre contornos e aproximações* (ANÇÃ, 2003), produzido no âmbito do *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor*, ocorrido em Lisboa em 2003. Segundo Giselda Fernanda Pereira, "Ançã (2002, 2003) defende o uso da designação 'língua de acolhimento', numa tradução emprestada de Lüdi e Py (1986), para situações de aprendizagem da língua portuguesa pelos imigrantes" (PEREIRA, 2017, p. 119). Em texto de 2013, *Língua portuguesa: percursos, aprendizagem e integração – na voz de três estrangeiras em Portugal*, no âmbito do *IV Simpósio Mundial de Estudos sobre o Português (Simelp)*, Maria HelenaAnçã faz referência a Georges Lüdi e Bernad Py

[24] Para outras problematizações acerca de língua, ver, por exemplo, Makoni e Meinhof (2006).
[25] Utilizo aspas para sinalizar que é preciso problematizar o sentido de acolhimento. Será que Portugal de fato tornou-se país acolhedor?
[26] Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

(LÜDI e PY, 1986), quando cita “as preocupações com a aprendizagem do Português, língua de acolhimento” (ANÇÃ, 2013, p. 1262). Importante ressaltar que a autora concebe acolhimento em seu sentido literal - acolher, dar refúgio em casa (ANÇÃ, 2006) -, em que o português tem a finalidade de acolher aqueles que chegam e, segundo a autora, dominar essa língua é a forma mais importante de integração social: igualdade de oportunidades e exercício de cidadania plena.

Posteriormente, a língua de acolhimento recebeu importantes contribuições de outros autores em Portugal, a exemplo de Maria José Grosso (GROSSO, 2010) e suas orientandas Marta Cabete (CABETE, 2010), Patrícia Caldeira (CALDEIRA, 2012), Inês Branco (BRANCO, 2012) e Ana Filipa Bastista (BATISTA, 2009). Para Maria José Grosso, língua de acolhimento é um termo que se impôs pela frequência (GROSSO, 2010, 2007), recriando ou fixando conceitos “com reinterpretações, conforme as novas situações socioeducativas” (GROSSO, 2010, p. 62). Uma das discussões mobilizadas por essa autora é a pertinência de se debater o conceito língua de acolhimento ao lado do conceito de língua estrangeira, observando suas devidas implicações. Conforme observa a linguista, “língua materna faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor” (GROSSO, 2010, p. 63). E língua segunda “é definida como a língua de escolarização, que contribui para o desenvolvimento psicocognitivo da criança num contexto em que a língua-alvo é língua oficial” (GROSSO, 2010, p. 64). Língua segunda também pode ser entendida como a língua que, depois da materna, é a mais bem dominada (GROSSO, 2010, p. 64). Já a noção de língua estrangeira está ligada à língua do outro, em que denota não pertencimento do sujeito aprendiz ou distanciamento. Essa concepção está bastante relacionada com relações desiguais de poder. Desse modo, entende-se que a língua estrangeira “não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade. É a língua e a cultura do outro que, por várias razões, sempre suscitaram grande curiosidade” (GROSSO, 2010, p. 63). Além disso, como bem lembra a autora, “o conceito de língua estrangeira pode também ser politicamente marcado, omitido, como nos contextos coloniais, pelo fato de uma única língua (a do colonizador) ser a reconhecida” (GROSSO, 2010, p. 64).

Para Maria José Grosso, “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda” (GROSSO, 2010, p. 68), fundamentalmente quando se considera o contexto da aprendizagem e as trajetórias sociais do público aprendiz. “Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não

vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo" (GROSSO, 2010, p. 68). Além disso, os imigrantes precisam aprender a língua do país de "acolhimento" junto com outras tarefas necessárias à sobrevivência, como a busca por moradia, emprego, serviços de saúde, meios de transporte e atividades relacionadas à cultura do novo lugar. De acordo com Maria José Grosso, não importam as razões das imigrações, "seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar" (GROSSO, 2010, p. 66). Quando falamos em atividades laborais, podem ser distribuídas "pelo comércio, restauração, construção civil, ensino, serviços de limpeza, decoração, saúde, medicina, enfermagem, além de outras, como as profissões ligadas à indústria e à agricultura" (GROSSO, 2010, p. 69). A autora defende um modelo de sociedade intercultural[27] para a partir dele se fazer "a integração temporária ou permanente no país de acolhimento, a comunicação na língua-alvo e o conhecimento da legislação dos países de chegada são elementos indispensáveis" (GROSSO, 2010, p. 71).

Ainda segundo a autora, língua de acolhimento é uma "designação relacionada com o programa Portugal Acolhe. Este, criado pelo Estado português, desenvolveu, a partir de 2001, cursos de português dirigidos exclusivamente a imigrantes adultos" (GROSSO, 2010, p. 62). Na sua dissertação de mestrado, Marta Cabete (CABETE, 2010) afirma que "até 2001, a aprendizagem do português por parte da comunidade imigrante era promovida por instituições religiosas, ONGs, organizações de imigrantes, entre outros, com professores em regime de voluntariado" (CABETE, 2010, p. 56). Cabete é categórica ao afirmar que é no ano de 2001 que "nasce o primeiro programa desenvolvido pelo Estado português, cujo objectivo seria o de 'favorecer e facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento' como pretendido e referido na Carta Europeia de 1996" (CABETE, 2010, 56).

> O Programa Portugal Acolhe, assim designado, foi criado pelo Ministério do Trabalho- Secretaria de Estado do Emprego e Formação, como um contributo para a Política de Imigração no âmbito das atribuições da Comissão Interministerial para o Acompanhamento das Políticas de Imigração (CIAPI) formada através da Resolução do Conselho de Ministros nº 14/2001.
> [...]
> A criação do programa Portugal Acolhe teria como fim facultar junto da população imigrante residente em Portugal, que comprovasse não possuir

[27] No Capítulo III, no tópico 3.3, discorro sobre interculturalidade. Por enquanto, ressalto que o intercultural na Europa deve ser lido de maneira bastante diferente de como o concebemos na América Latina, no Brasil.

> nacionalidade portuguesa e que apresentasse uma situação devidamente regularizada, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração dos imigrantes (CABETE, 2010, p. 56).

Assim, a partir de 2001, a expressão começa a tomar forma em contexto de ensino de língua portuguesa para imigrantes em situação de vulnerabilidade, com intervenção do Estado ou de setores da sociedade civil, para promover integração na sociedade de "acolhimento", em outra cultura, outra língua e outros valores morais. Ou seja, "todo aquele que chega a um novo país, traz consigo a sua identidade cultural, a sua língua materna, o seu trajecto vivencial e a expectativa de uma vida diferente, independentemente do período de tempo que tenciona ficar" (CABETE, 2010, 45). Isso implica que toda a "bagagem" do imigrante (repertórios linguísticos, culturais, entre tantos outros) é elemento que o diferencia dos cidadãos da sociedade que o "acolhe". Portanto, "neste contexto de desafios que se impõem, emerge a necessidade de todos os actores intervenientes saberem gerir uma vivência repleta de diversidade" (CABETE, 2010, p. 46). Em 2007, viu-se a necessidade de ampliar o programa *Portugal Acolhe*, sendo substituído pelo programa *Português para Todos* (PPT). Em 2009, foram criados os cursos *Português para Falantes (adultos) de Outras Línguas* (PFOL), por meio da Portaria n. 1262, de 15 de outubro de 2009. Atualmente, vige a Portaria n. 183, de 5 de agosto de 2020, a qual criou os cursos de *Português Língua de Acolhimento* (PLA), revogando a Portaria de 2009 e substituindo a nomenclatura anterior.

No Brasil, a maioria das pesquisas em Português como Língua de Acolhimento data dos últimos dez anos. Um dos primeiros projetos foi implementado em Brasília-DF, em 2013, sob a coordenação da professora Lúcia Maria Assunção Barbosa, o *ProAcolher: Português como Língua de Acolhimento*. O programa é vinculado à Universidade de Brasília (UnB), e oferece aulas gratuitas de língua portuguesa para refugiados e imigrantes. Até 2019, o projeto atendeu mais de 2 mil alunos de 23 países.[28]

> O ProAcolher nasceu em 2013, por iniciativa da professora do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (Neppe) da UnB, Lúcia Barbosa. Tudo começou quando um refugiado africano a procurou porque queria aprender o idioma. No entanto, os cursos oferecidos até então eram pagos e a maioria dos imigrantes não podia pagar os custos. A professora

[28] Conforme consta na página do ProAcolher (https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher). Acesso em: 15 de março de 2022.

> então deu início ao projeto que hoje funciona inteiramente com a ajuda de pessoas dispostas e que acreditam e incentivam a causa. O ProAcolher funciona com a ajuda de voluntários e nos seis anos de trabalho, já teve ajuda de cerca de 200 colaboradores.[29]

Ainda, na sua página *on-line*, Português como Língua de Acolhimento tem a seguinte definição:

> É a prática de ensinar e de aprender no recente contexto de imigração no Brasil. São ações que reconheçam sentimentos de rejeição do aluno, que não escolheu essa nova língua. Diante disso, é necessário fazer uma constante revisão sobre o papel e a formação do professor que atua nesse meio. Os objetivos são norteados para amenizar o conflito inicial entre estudante e idioma, e promover ações para que essa aprendizagem seja compreendida como elemento mediador entre quem chega e quem recebe. Acolher é, portanto, não apenas verbo transitivo, mas uma ação multidirecional, tanto para quem aprende, como para quem ensina.[30]

Barbosa (2016) apresenta um breve histórico da implantação e consolidação dos cursos de português para imigrantes e refugiados na UnB, que começaram no final de 2013, no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (Neppe). Nos anos seguintes, por meio de dois projetos de pesquisa, foram realizados estudos sobre os perfis dos imigrantes e suas demandas linguísticas, com vistas a subsidiar os cursos de PLAc. Os projetos são a) *PROACOLHER: português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio* (2014-2016) e b) *Português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio: proposta de inserção linguístico-laboral no Distrito Federal* (2016-2017), apoiados, respectivamente, pela Capes e pela FAP-DF.[31] Essas ações, segundo a autora, inauguram os "premiers pas en direction de cette nouvelle réalité stimulante au sein de l'enseignement/apprentissage du portugais comme langue d'accueil" (BARBOSA, 2016, p. 660).

Sob orientação de Lúcia Barbosa, em 2016 Mirelle Amaral de São Bernardo defende sua tese de doutorado na Universidade Federal de São Carlos/SP, em que tenta compreender a função da língua de acolhimento na inserção social, no desenvolvimento da sensibilidade intercultural e na integração do indivíduo em situação de imigração forçada. Segundo a autora, o conceito de língua de acolhimento está para além da língua

[29] Disponível em: <https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher/quem-somos>. Acesso em: 15 de março de 2022.
[30] Disponível em: <https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher/lingua-de-acolhimento>. Acesso em: 15 de março de 2022.
[31] Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal.

em si, “transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66). Isso ocorre em decorrência da “situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66). Nesse sentido, defende a autora, cabe ao professor a responsabilidade de “tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66). Ainda, segundo a autora:

> o objetivo principal dos/das refugiadas/os é poderem comunicar-se através da língua portuguesa para que consigam inserir-se no contexto social e para que possam encontrar no Brasil sua nova casa, bem como, vivenciar um sentimento de acolhimento e, concomitantemente, um sentimento de pertencimento a esse novo lugar, uma vez que essas pessoas dificilmente voltarão à sua terra natal (SÃO BERNARDO, 2016, p. 68).

Seguindo esse raciocínio, de fato quando imigrantes em situação de vulnerabilidade chegam ao Brasil, a apropriação da língua portuguesa vai muito além da proficiência em si, mas é um fator de convivência e “afetividade”. A partir dessa breve contextualização, já percebemos que o ensino a aprendizagem do português para imigrantes em situação de vulnerabilidade deve apresentar características locais, inclusive pelas nacionalidades do público aprendiz, que em sua maioria são haitianos e venezuelanos. Nesse sentido, o PLAc requer outras pedagogias de ensino, que atendam às demandas específicas desse público, que de fato incluem urgência na aprendizagem da língua como fator de sobrevivência; necessidade de integração na sociedade de “acolhimento” para a construção de suas “novas” vidas e compartilhamento de histórias de vida como componente integrador.

São Bernardo (2016) apresenta um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em parceria com o Ministério da Justiça, o qual demonstrou que “a principal barreira de integração que imigrantes enfrentam na chegada ao Brasil não é acesso a emprego, moradia ou trabalho, mas o idioma” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 57). Segundo a autora, a falta do domínio da língua portuguesa citada pelos entrevistados imigrantes é o maior problema enfrentado por eles, “justamente por ser ela

que dificulta a busca por emprego, moradia, atendimento médico e outras situações de comunicação. O problema da falta de comunicação se dá desde a chegada ao Brasil [...]" (SÃO BERNARDO, 2016, p. 57). Concordo com São Bernardo (2016), quando afirma que, "nessa situação de imigração forçada, como a busca por refúgio, aprender a língua do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional de imigrantes" (SÃO BERNARDO, 2016, p. 19). De fato, o conhecimento da língua portuguesa proporciona momentos de interação, podendo favorecer práticas de justiça social, econômica e cognitiva. No entanto, segundo relatos de imigrantes com os quais conversei no curso de PLAc na UPB, a língua portuguesa não é o maior obstáculo enfrentado por eles. Inclusive, segundo o relato de um venezuelano, mesmo com o domínio do português suficiente para compreender os brasileiros e conseguir conversar "com clareza", não conseguia emprego além de serviços gerais em restaurantes ou construção civil. Ainda segundo o venezuealano, mesmo na construção civil, o trabalho dele se restringia aos serviços mais pesados, além de ganhar menos que os brasileiros. O aprendiz foi enfático, ao afirmar que conhecer o português não é garantia de inserção social ou de melhoria de qualidade de vida, nem mesmo para conseguir um emprego, pois, se assim fosse, muitos de seus conterrâneos estariam em *situacíon muy bien en Brasil*.

Segundo São Bernardo e Barbosa (2018), geralmente os imigrantes em situação de vulnerabilidade "enfrentam - além de dificuldades com a língua, com a cultura e com os costumes locais - problemas financeiros, emocionais, de saúde e o preconceito de algumas pessoas, sobretudo por não serem de origem europeia e caucasiana" (SÃO BERNARDO e BARBOSA, 2018, p. 477). Para as autoras, no que se tange à aprendizagem do português, é necessário um auxílio inicial para que esses sujeitos consigam se inserir na sociedade de "maneira satisfatória". Essas ações, visando atender à aprendizagem inicial do português, vêm sendo realizadas na maioria das vezes pela sociedade civil, no formato de voluntariado (BERNARDO e BARBOSA, 2018), tentando preencher uma ausência de políticas linguísticas pensadas para e com os sujeitos imigrantes. As autoras entendem a língua como um construto língua-cultura, "como um processo que envolve não só o conhecimento linguístico estrutural de uma língua, mas também suas variantes sociais e os elementos culturais intrínsecos ao pensamento humano, transformados pela língua e transmitidos por meio dela" (SÃO BERNARDO e BARBOSA, 2018, p. 483). Assim, reafirmam que o desconhecimento da língua do país de destino é a principal barreira para os estrangeiros no processo de adaptação e integração na sociedade de acolhimento.

Agora, chamo atenção para a noção de interculturalidade mobilizada pelas autoras. Grosso (2010) propõe um modelo intercultural para promover integração dos imigrantes no país de "acolhimento", mas sem explicitar o que entende por intercultural. Como já expliquei em nota anterior, pensar interculturalidade na Europa é geo-ontoepistemicamente diferente de pensar no cenário brasileiro. Em Portugal, no contexto de língua de acolhimento (GROSSO, 2010), o intercultural é abordado na perspectiva funcional ao neoliberalismo, fundamentalmente no âmbito da pedagogia das competências. Embora para os seus defensores, o neoliberalismo tenha revisado e transformado os princípios éticos do liberalismo, não podemos esquecer que este se funda a partir de um grande paradoxo moderno/colonial: defesa da liberdade para uns e negação dessa mesma liberdade para outros. Por exemplo, defesa da liberdade para cidadãos e proprietários (industriais, senhores de escravo etc.) e defesa da escravização paara os negros nas Américas. O intercultural é lido como sinônimo de multicultural, em que se reconhecem as diferenças dos sujeitos imigrantes, mas em termos linguísticos o objetivo implícito a perseguir é transformá-los no mais "parecido" possível com os portugueses, por meio de tentativa assimilatória da cultura e da língua. Assim, após a aquisição dessas competências mínimas, os imigrantes estariam aptos para usufruírem os "mesmos" direitos que os nacionais (o domínio da língua portuguesa, comprovado por exames, deseja ser condição para o mercado de trabalho e para residir legalmente no país). São Bernardo (2016) e São Bernardo e Barbosa (2018) concebem intercultural a partir da *competência comunicativa intercultural* desenvolvida por Michel Byram (BYRAM, 1997, 2000), cujo lócus de enunciação é a Inglaterra, em que certamente as políticas linguísticas voltadas para imigração têm forte influência do multiculturalismo.

Anunciação (2018) afirma que o conceito de *língua de acolhimento* pensado pelo Estado português "é simbolicamente bastante violento, pois o acesso a direitos, como nacionalidade e autorização de residência permanente, é condicionado à comprovação de proficiência em língua portuguesa" (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 44). Amparada em Maher (2007), Anunciação entende que os pressupostos da língua de acolhimento importada do contexto político-linguístico português "baseiam-se na ideia de um multiculturalismo liberal" (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 52). Portanto, um dos desafios se encontra justamente em abandonar o culturalismo ou multiculturalismo (RESTREPO, 2014) como pilares neoliberais no ensino e aprendizagem de línguas, que podem recolonizar os sujeitos por meio da língua-alvo, por assimilação e abanodano da língua-cultura do sujeito migrante.

Portanto, não há como negar que o ensino e a aprendizagem de português refugiados ou imigrantes em situação de vulnerabilidade apresenta características próprias (situações novas de aprendizagens - comunicação imediata por motivos laborais, por exemplo), requerendo pedagogias outras, que consigam transformar as diferenças em produtividades – em uma relação migração-letramentos-comunidade. Apesar de as pesquisas no Brasil sobre o tema serem recentes e as publicações ainda insuficientes, já há orientações consistentes no sentido de haver necessidade de se pensar uma nova abordagem de ensino de língua para esse público específico, levando em conta as muitas particularidades, como questões de "metodologias" diferenciadas para sujeitos adultos não alfabetizados nas suas línguas maternas. Antes de continuar problematizando o PLAc, é preciso compreender o sentido de acolhimento empregado na expressão. Afinal, de que acolhimento estamos falando?

## 1.3 Compreendendo o acolhimento para além de um argumento humanitário institucional

O emprego do substantivo *acolhimento*, quando se refere ao contexto dos migrantes e refugiados, costuma estar vinculado ao campo semântico do adjetivo *humanitário*. Segundo Jubilut (2007), com base em Almeida (2001), o adjetivo humanitário surgiu em 1755, "como resposta dos filósofos iluministas à crença popular, corroborada por intelectuais, de que forças misteriosas haviam causado um terremoto em Lisboa, que destruiu a cidade e matou 2000 pessoas" (JUBILUT, 2007, p. 145). Conforme a crença em que a história humana era resultado de causalidades irracionais, "os filósofos criaram então o adjetivo humanitário para designar os indivíduos que se entendem parte da humanidade e que como parte de um todo são responsáveis por ele" (JUBILUT, 2007, p. 145). Mais recentemente, humanitário está próximo do princípio da dignidade da pessoa humana, fortalecido na segunda metade do século XX, após séculos de violação indiscriminada do direito à vida e à liberdade das pessoas mais vulneráveis. Com o fim da Segunda Guerra, os direitos humanos se consolidaram como uma nova ordem jurídica ocidental (internacionalização dos direitos humanos ou direito internacional dos direitos humanos). Como consequência direta, o direito dos refugiados também ganhou força jurídica, coetaneamente com o direito humanitário (direito

internacional humanitário). Assim sendo, entende-se que o direito humanitário é um direito de emergência, uma vez que é convocado após a violação dos direitos humanos.

No Dicionário Caldas Aulete, o termo acolhimento é definido como "ação ou resultado de acolher", "modo como se acolhe, como se recebe alguém ou alguma coisa", "hospitalidade", "abrigo, refúgio, proteção". Tanto na versão atualizada quanto na original do verbete, a religião aparece como exemplo ("A instituição dá acolhimento à população de rua.: Encontrou acolhimento na religião"/"A religião oferecia-lhe seguro acolhimento das lutas mundanas"). Fundamentalmente nessa última acepção (abrigo, refúgio, proteção), sustenta-se o conceito *língua de acolhimento*. Ao vocábulo está atrelado viés humanitário bastante forte, de tal maneira que é difícil problematizá-lo, sem o risco de ser lido como uma crítica contra a justiça social para migrantes e refugiados, ou mesmo uma crítica de caráter "desumano". No entanto, observando que nos últimos anos universidades brasileiras e organizações da sociedade civil têm lançado mão desse termo para promover cursos de português direcionados ao público migrante em situação de vulnerabilidade, considero necessário problematizar a ideia de acolhimento, chamando atenção para o lócus do conceito e tentando compreender a sua prática, pensando como o humanitário, o educacional e o linguístico se articulam.

No Brasil, em âmbito legal e para efeitos migratórios, acolhimento recebe tratamento de medida de assistência emergencial a pessoas que se encontrem em situação de vulnerabilidade, em decorrência de fluxo migratório provocado por crise humanitária. A Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a lei de migração, traz a expressão *acolhida humanitária* (art. 3º, inc. VI), ou *acolhimento humanitário* (art. 19), como um princípio e uma diretriz da "política" migratória brasileira. Essas medidas de assistência emergencial estão regulamentadas ou dispostas na Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018, segundo a qual, no art. 3º, as expressões *situação de vulnerabilidade*, *proteção social* e *crise humanitária* são definidas.

> Art. 3º Para os fins do disposto nesta Lei, considera-se:
>
> I – situação de vulnerabilidade: condição emergencial e urgente que evidencie a fragilidade da pessoa no âmbito da proteção social, decorrente de fluxo migratório desordenado provocado por crise humanitária;
>
> II – proteção social: conjunto de políticas públicas estruturadas para prevenir e remediar situações de vulnerabilidade social e de risco pessoal que impliquem violação dos direitos humanos; e
>
> III – crise humanitária: situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave e generalizada

> violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário que cause fluxo migratório desordenado em direção a região do território nacional.
>
> Parágrafo único. A situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária, no território nacional, será reconhecida por ato do Presidente da República.

Como percebemos, a Lei concebe acolhimento como uma política. Também não traz expressamente o que entende pelo termo, embora fique subentendido no art. 5º. O artigo prevê que as medidas de assistência emergencial para acolhimento visam à ampliação de política de proteção social (inc. I), oferta de atividades educacionais (inc. III), formação e qualificação profissional (inc. IV), garantia dos direitos humanos (inc. V), proteção dos direitos das mulheres, das crianças, dos adolescentes, dos idosos, das pessoas com deficiência, da população indígena, das comunidades tradicionais atingidas e de outros grupos sociais vulneráveis (inc.VI), mobilidade, contemplados a distribuição e a interiorização no território nacional, o repatriamento e o reassentamento das pessoas mencionadas no caput deste artigo (inc. X).

Dessas medidas, quero destacar o inc. X, da Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018, colocado em prática por meio da Operação Acolhida. Em verdade, a Operação Acolhida é a principal medida de assistência emergencial de acolhimento realizada pelo Estado brasileiro, com o objetivo de garantir atendimento humanitário aos migrantes e refugiados venezuelanos que entram no Brasil pela fronteira com o estado de Roraima. É coordenada pelo Exército e está em funcionamento desde junho de 2018. A Presidência da República, por meio da Casa Civil, informa: "segundo a Polícia Federal, de 2017 até junho de 2021, mais de 610 mil venezuelanos entraram no País e 260 mil solicitaram regularização migratória para buscar oportunidades e melhores condições de vida".[32] De acordo com a Casa Civil, a "Operação Acolhida, criada em março de 2018, é a resposta do governo brasileiro ao grande fluxo migratório proveniente da República Bolivariana da Venezuela, devido à crise política, econômica e social", sendo baseada em três pilares: ordenamento da fronteira, abrigamento e interiorização. Portanto, reitera a Casa Civil, é "uma grande força-tarefa humanitária executada e coordenada pelo Governo Federal com o apoio de entes federativos, agências da ONU, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e entidades privadas, totalizando mais de 100 parceiros". No âmbito da Operação, o Acnur substitui o termo *abrigamento* por *acolhimento e assistência humanitária*, referindo-se "ao amparo emergencial de abrigo,

[32] Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-2>. Acesso em: 27 de março de 2022.

alimentação e atenção à saúde, dispondo respostas às necessidades mais imediatas e urgentes no atendimento da população venezuelana".[33]

Ainda conforme a Casa Civil, o processo de interiorização da Operação é a "principal estratégia do Governo Federal para diminuir a pressão sobre os serviços públicos do estado de Roraima [...], e para promover a inclusão socioeconômica dos nossos vizinhos na sociedade brasileira",[34] tendo sido interiorizados a partir de abril de 2018 mais de 64 mil venezuelanos para 778 municípios brasileiros. De acordo o relatório da primeira fase de um estudo realizado em 2021, pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, pelo Fundo de População das Unidas (Unfpa) e pela ONU Mulheres, executado pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (Cedeplar) da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulado *Limites e desafios à integração local de refugiados e migrantes venezuelanos beneficiários da Estratégia de Interiorização durante a pandemia de Covid-19*, os dados "revelam que há grande potencial de expansão da Estratégia de Interiorização junto à população abrigada em Roraima" (ACNUR; ONU MULHERES, UNFPA, 2021). Considera que "76,2% dos abrigados têm interesse em sair do estado e 59,3% já realizaram algum cadastro para participar da Estratégia e serem realocados de Roraima" (ACNUR; ONU MULHERES, UNFPA, 2021).[35] Esses dados indicam que os venezuelanos interiorizados estão potencialmente ganhando salários mais altos (R$ 1.325,00), acima do salário mínimo no Brasil, enquanto "os venezuelanos que permanecem abrigados em Roraima recebem uma renda média de R$ 595, inferior a um salário mínimo e quase três vezes inferior à renda média da população residente em Roraima" (ACNUR; ONU MULHERES, UNFPA, 2021). Outro dado produzido pela pesquisa se dá em relação à língua portuguesa, apontando que a "maioria dos beneficiários da Estratégia de Interiorização (68%) disse que entendia bem ou perfeitamente o português, embora mais mulheres do que homens indicassem dificuldade de compreensão (35% versus 28%)" (ACNUR; ONU MULHERES, UNFPA, 2021).

A Operação é de fato uma medida emergencial inclusiva, colaborativa e ética? Segundo estimativas da ONU, um pouco mais de 32 mil venezuelanos vivem em Boa Vista, dos quais em torno de 2 mil estão nos abrigos da Operação. Em setembro de

[33] Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/temas-especificos/interiorizacao/>. Acesso em: 29 de março de 2022.
[34] Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-2>. Acesso em: 27 de março de 2022.
[35] O relatório não apresenta paginação.

2021, a jornalista Patrícia Campos Mello escreveu para o jornal Folha de São Paulo o artigo *Número de refugiados venezuelanos desabrigados explode na fronteira brasileira,* denunciando inúmeros problemas enfrentados pelos imigrantes venezuelanos em Pacaraima, com abrigos lotados e mais de 2 mil migrantes dormindo nas ruas da cidade de pouco mais de 18 mil habitantes. Com a reabertura das fronteiras Brasil-Venezuela, "o número de venezuelanos desabrigados em Pacaraima, cidade no estado de Roraima, na divisa com a Venezuela, explodiu – já são 4.015, alta de 243% em relação a maio, mês anterior a reabertura da fronteira".[36] Ainda, segundo o artigo, para as mais de 2 mil pessoas que se encontravam nas ruas de Pacaraima, havia apenas 16 banheiros químicos e 8 duchas.

Segundo o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes, de sigla UNODC em inglês, "a partir de 2016, os primeiros grupos de venezuelanos começaram a chegar ao Brasil de maneira perceptível, em particular pela fronteira terrestre entre as cidades de Santa Elena de Uairén (Venezuela) e Pacaraima (Brasil)" (UNODC, 2021, p. 20), intensificando-se em 2017, 2018 e 2019. Os estudos realizados pelo órgão apontam que de 2019 a 2021 o fluxo de venezuelanos aumentou 900% no Brasil, vivendo no país até aquele momento cerca de 262,5 mil imigrantes e refugiados. Para o UNODC, "entre janeiro de 2017 e agosto de 2020, o Brasil acolheu 609.049 venezuelanos e viu partir 345.574 depois do fluxo disparar 922% no biênio anterior".[37] Conforme vimos na tabela 1, o Brasil é o 5º país que mais recebe migrantes e refugiados venezuelanos. A seguir, observemos as imagens 1, 2 3, para então nos questionarmos se a Operação Acolhida é uma medida eficaz.

[36] Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/09/numero-de-refugiados-venezuelanos-desabrigados-explode-na-fronteira-brasileira.shtml>. Acesso em: 27 de março de 2022.
[37] Disponível em: < https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/index.html>. Acesso em: 27 de março de 2022.

Imagem 1-

Imigrantes venezuelanos em Pacaraima/Roraima à espera de abrigo. Fonte: Folhapress, Mathilde Missioneiro. Setembro de 2021.

Imagem 2 -

Imigrantes venezuelanos formando fila no meio da tarde em Pacaraima, na tentativa de conseguirem um lugar no abrigo da Operação Acolhida, uma vez que os abrigos só abrem à noite. Fonte: Folhapress, Mathilde Missioneiro. Setembro de 2021.

Imagem 3-

Imigrantes venezuelanos dormindo nas principais ruas de Pacaraima/Roraima, após não conseguirem vaga nos abrigos. Fonte: Folhapress, Mathilde Missioneiro. Setembro de 2021.

Historicamente, como observamos no tópico anterior, o Brasil é receptivo aos fluxos migratórios, tendo recebido nos séculos XIX e XX, embora não possamos esquecer a política racista do Brasil entre a última metade do século XIX e a primeira metade do século XX, voltada a incentivos migratórios direcionados para os europeus. Quando se trata de migrantes oriundos de países vizinhos (a exemplo da Venezuela e do Haiti) ou da África, a receptividade parece diminuir. Na última década, em maior quantidade, o país passou a receber haitianos e venezuelanos. Segundo o Relatório Situacional (UNODC, 2021), o Brasil abrigava 800.000 pessoas oriundas de outros países, totalizando 0,4% da população brasileira.[38] Segundo o mesmo Relatório, a maioria dos estrangeiros residentes no Brasil registrados pela Polícia Federal é oriunda de 5 países (Portugal, Venezuela, Haiti, Bolívia e Argentina), como mostra a tabela 3.

[38] Lembrando que o Relatório se refere a dados gerados em 2020.

**Tabela 3 –** Residentes estrangeiros no Brasil por país de origem

| País de nacionalidade | Total de registros (somente ativos) |
|---|---|
| Portugal | 185.401 |
| Venezuela | 148.782 |
| Haiti | 125.821 |
| Bolívia | 104.628 |
| Argentina | 62.049 |

Fonte: UNODC (2021, p. 24).

Atualmente, já há mais 1,3 milhão de estrangeiros que residem no Brasil, e os venezuelanos já compõem a maior parte.

Com o aumento da entrada de venezuelanos no país, são cada vez mais constantes os relatos de violação aos direitos humanos contra os migrantes e refugiados em Roraima. Para ficar apenas com um exemplo, cito a nota pública de 19 de março de 2021, por justiça e dignidade, subscrita por 121 organizações da sociedade civil. Trata-se de uma operação realizada em Pacaraima, em 17 de março de 2021, pela Polícia Federal e a Polícia Civil de Roraima, a qual teria incorrido em violência policial. Entre as organizações que assinam a nota, estão a Comissão de Direitos Humanos da OAB/AM, a Comissão dos Direitos dos Imigrantes e Refugiados da OAB/SP, o Laboratório de Estudos Migratórios (LEM/UFSCar) e o Observatório das Migrações no Estado de São Paulo (NEPO/UNICAMP). Cito alguns trechos da nota pública.[39]

> A referida operação desalojou mais de 70 pessoas, dentre as quais 21 mulheres, inclusive gestantes, e 40 crianças migrantes, da Casa São José, casa de acolhida gerida pelas Irmãs de São José e Pastoral do Migrante da Diocese de Roraima, bem como da Igreja Assembleia de Deus Águas Vivas.
>
> É alarmante que as forças policiais tenham agido de forma desproporcional, ingressando nas casas sem mandado judicial e conduzindo coercitivamente à Delegacia as pessoas responsáveis pelos locais e retendo indevidamente seus aparelhos telefônicos. Alegou-se que houve flagrante de suposto crime previsto no art. 268 do Código Penal, qual seja "infringir determinação do poder público, destinada a impedir introdução ou propagação de doença contagiosa", afirmando-se que havia aglomeração no abrigo. Para bem compreender a situação, tenhamos presente que os agentes e as casas de acolhida não trouxeram ou introduziram as pessoas no País, mas agiram humanitariamente em socorro a seres humanos em situação de alta vulnerabilidade e evidente necessidade de acolhida e apoio. Acolher e socorrer a quem foge da fome, da miséria, da grave violação de direitos é um ato de humanidade.
>
> Vale ressaltar que ações como essa causam grande medo na população migrante e refugiada, que, apavorada, acaba deixando de buscar serviços essenciais como de saúde, por temer a detenção ou deportações imediatas, o que seria totalmente ilegal perante as Leis Brasileiras de

[39] A nota pode ser lida na íntegra em: <https://www.migrante.org.br/migracoes/imdh-e-organizacoes-da-sociedade-civil-reafirmam-os-direitos-da-populacao-migrante-e-refugiada/>. Acesso em: 27 de março de 2022.

> Migração e Refúgio. As imagens a que tivemos acesso são deploráveis e demonstram que mulheres, algumas delas gestantes, passaram mal com a ação violenta e tiveram de ser socorridas por uma ambulância.
>
> Por todo o exposto, exigimos que as forças policiais e órgãos de segurança não promovam novas buscas no sentido de identificar, punir, desalojar e impedir o acesso a serviços básicos de pessoas migrantes sem status migratório regular. Caso o desalojamento seja imprescindível por questões de segurança das pessoas acolhidas, deverá ser feita a transferência imediata destas para abrigo em condições dignas, conforme estabelecido pela Recomendação nº 10, de 17 de outubro de 2018, do CNDH. Além disso, solicitamos que a Polícia Federal não promova deportações coletivas e imediatas, sem garantia do devido processo legal, especialmente de migrantes considerados hipervulneráveis.

Portanto, apesar dos esforços por parte da sociedade civil, pautados em sua maioria no voluntariado, esses cenários evidenciam as fragilidades dessas medidas emergenciais e denunciam o vazio de uma política de acolhimento no Brasil.

**E o caso Moïse?**

Na noite de 24 de janeiro de 2022, o Brasil presenciou mais um episódio de violência contra um imigrante. Dessa vez, trata-se do assassinato do congolês Moïse Mugenyi Kabagambe, brutalmente agredido por 3 homens, durante mais de 15 minutos, com socos, estrangulamentos, chutes e 40 pauladas de taco de beisebol. Moïse tinha 24 anos, e desde 2011 residia no Brasil, quando desembarcou com três dos onze irmãos, fugindo dos confrontos violentos na República Democrática do Congo (seu país de nascimento), que continuaram mesmo após o fim de guerra civil, encerrada oficialmente em 2003. Segundo o Acnur, embora a esperança de paz tenha aumentado com o fim da guerra, a situação humanitária no país africano ainda é uma das mais complexas e desafiadoras do mundo, com violações dos direitos humanos que incluem mutilações físicas, assassinatos, violência sexual, prisões arbitrárias e detenções em condições desumanas. A partir de dados de março de 2020, o Acnur afirma que na República Democrática do Congo são mais de 5 milhões de deslocados internos e mais de 918 mil refugiados e solicitantes de asilo abrigados apenas em países africanos.[40] Moïse era da etnia Hema, que se encontra em conflito há décadas com a etnia Lendu. Esses conflitos envolvem os pastores Hema e os agricultores Lendu, na região de Ituri, província localizada no Nordeste do país. Embora sejam menos frequentes atualmente, os conflitos são extremamente violentos, dizimando famílias e vilas inteiras.

[40] Informações disponíveis em: <https://www.acnur.org/portugues/republica-democratica-congo-rdc/#:~:text=O%20que%20o%20ACNUR%20est%C3%A1,vulner%C3%A1veis%2C%20incluindo%20mulheres%20e%20crian%C3%A7as >. Acesso em: 26 de março de 2022.

Moïse conseguiu escapar dos confrontos no seu país, com parte de sua família, mas não conseguiu escapar do racismo e da xenofobia no Brasil. O assassinato de Moïse ocorreu em um quiosque na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro. Segundo sua família, a tragédia foi motivada após o jovem ter ido ao local cobrar duas diárias atrasadas (cerca de R$ 200,00), fruto do trabalho sem vínculo empregatício, que consistia basicamente em servir mesas e captar clientes para consumirem no local. As agressões contra Moïse começaram às 22h26min, como mostram as imagens do circuito de segurança,[41] registrando desde o momento dos primeiros espancamentos até horas depois, em que a vítima ainda se encontrava no mesmo local em que fora imobilizada, espancada, amarrada e morta. A equipe do Serviço de Atendimento Médico de Urgência chegou ao quiosque apenas às 23h15min, encontrando a vítima já sem vida. Na chegada à Delegacia de Homicídios, a mãe de Moïse, a congolesa Lotsove Lolo Lavy Ivone, critica as pessoas que presenciaram a cena e nada fizeram.

> É normal alguém ver uma pessoa apanhando e não fazer nada? Quando eu passo na rua e vejo uma pessoa passando mal, eu compro uma água para ajudar. Tento fazer alguma coisa. Vendo aquela cena (das pessoas batendo e outras assistindo) parece que indiretamente eles participam da morte do meu filho. Não me conformo — desabafou a cabeleireira, que foi à especializada para prestar depoimento.[42]

O empresário Fernando Mupapa, que era considerado um tio por Moïse, reitera a crítica feita pela congolesa:

> Essas pessoas tem (sic) que ser punidas porque não deram assistência para uma pessoa em perigo. Quem assiste a uma pessoa em perigo e na (sic) faz nada, está como coparticipante do crime. Se a pessoa não tem força para tirar o agressor de cima da vítima, chame a polícia. Um rapaz comprou a bebida, pediu o troco e o meu sobrinho estava lá sendo agredido — disse Fernando, que também é presidente do grupo Comunidade Congolesa no Brasil.[43]

A seguir, reproduzo alguns trechos de um depoimento de Lotsove Lolo Lavy Ivone concedido a Rafael Nascimento de Souza, publicado no jornal Extra, em 01 de

[41] As imagens estão publicizadas nos veículos nacionais de imprensa, com fácil acesso em busca na internet.
[42] Disponível em: < https://oglobo.globo.com/rio/caso-moise-era-uma-facada-no-meu-coracao-diz-mae-de-congoles-morto-em-quiosque-apos-ver-video-do-crime-1-25377355>. Acesso em: 26 de março de 2022.
[43] Disponível em: < https://oglobo.globo.com/rio/caso-moise-era-uma-facada-no-meu-coracao-diz-mae-de-congoles-morto-em-quiosque-apos-ver-video-do-crime-1-25377355>. Acesso em: 26 de março de 2022.

fevereiro de 2022, em que discorre sobre a situação da família quando morava na República Democrática do Congo e após a mudança para o Brasil.[44]

> Morávamos em uma região da República Democrática do Congo onde fica a guerra. Uma guerra tribal civil entre os hema e os lendu. Somos Hema. Tudo começou quando meus filhos mais velhos estavam pequenininhos. Essa guerra étnica tinha disputas toda semana. Não sei como começou. Essas duas tribos, até hoje, são problemáticas. Nessa guerra, eles mataram a minha mãe, meus parentes, toda a minha família. Continuam até hoje, e todo dia tem mortes. Ela ainda dura no Congo. O pai dele e muitos parentes desapareceram por conta dessa disputa. Na minha cabeça, eu tinha que fugir para o Brasil para ficar calma. Viemos para cá em 2014. Meus filhos começaram a estudar. Eles chegaram aqui pequenos. O Moïse (Mugenyi Kabagambe) chegou aqui com 11 anos, em 15 de fevereiro de 2011. Ele veio primeiro. Nesses anos todos, o meu filho virou um brasileiro. Tudo dele era do Brasil. Ele sabia como trabalhar no Brasil, fez muitos amigos.

Nos trechos seguintes, a congolesa clama por justiça, demonstra insegurança sobre o futuro e questiona o caráter racista do Brasil.

> Que vergonha! Meu filho que amava o Brasil. Por que eles mataram o meu filho? Moïse tinha todos os amigos brasileiros. Aí vêm os brasileiros e matam o meu filho.
>
> A gente vem para cá achando que todo mundo vai viver junto. Que é todo mundo igual, mas não. Eu só quero justiça. E peço: por favor, me ajudem. Eu não tenho nada. Não tenho parente nenhum aqui. Eu não sei o que vai acontecer. Não sei aonde vamos parar.
>
> Eles quebraram o meu filho. Bateram nas costas, no rosto. Ó, meu Deus. Ele não merecia isso. Eles pegaram uma linha (uma corda), colocaram o meu filho no chão, o puxaram com uma corda. Por quê? Por que ele era pretinho? Negro? Eles mataram o meu filho porque ele era negro, porque era africano.
>
> Não podem matar as pessoas assim. Eles quebraram as costas do meu filho, quebraram o pescoço. Eu fugi do Congo para que eles não nos matassem. No entanto, eles mataram o meu filho aqui como matam em meu país. Mataram o meu filho a socos, pontapés. Mataram ele como um bicho.
>
> Eu vi na televisão que, aqui no Brasil, se um cachorro morrer, há várias manifestações. Então, eu quero que todo mundo me ajude com justiça. Eu não sei mais como será a minha vida. Por favor, me ajudem.

O depoimento de Ivone coloca em dúvida a imagem do Brasil como um país "acolhedor", "cordial", "pacífico", ou mesmo como um país que respeita os/as imigrantes, as pessoas negras, as pessoas pobres. Faz-nos questionar sobre qual regime de direitos nós vivemos e "toleramos", e ainda nos faz pensar sobre qual sentido estamos atribuindo a acolhimento quando afirmamos que somos um país "acolhedor". Será que o "acolhimento" se estende também aos congoleses, haitianos, venezuelanos,

[44] O depoimento na íntegra está disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/vivi-para-contar-mataram-meu-filho-aqui-como-matam-em-meu-pais-rv1-1-25375611.html>. Acesso em: 26 de março de 2022.

bolivianos, senegaleses e tantos outros sujeitos que não são europeus ou da América do Norte?

Nos dias seguintes à tragédia, vimos manifestações nas 5 regiões do Brasil, protestando contra a morte de Moïse, clamando por justiça racial e questionando o Estado brasileiro sobre ausência de políticas de acolhimento aos imigrantes. Uma das manifestações de grande expressão ocorreu em São Paulo, em 05 de fevereiro de 2022, ocupando parte da Avenida Paulista. Nos pronunciamentos, o angolano João Canda pediu oportunidade para o povo negro: "Nós só escolhemos um refúgio no Brasil em razão da nossa cultura, dos nossos ancestrais. Este país é nosso também, temos direitos constitucionais e merecemos respeito".[45] Uma das organizadoras do ato, a congolesa Claudine Sindany, ressaltou que o Brasil está em falta no quesito hospitalidade: “Chega de sermos hostilizados, sermos ridicularizados no trabalho, nas escolas, nos hospitais".[46] Prudence Kalambay, também congolesa, resumiu sua fala em uma única palavra: “crueldade”. Ressalto ainda a fala de Adriana Moreira, da Uneafro, que integra a Coalizão Negra por Direitos: "Os imigrantes, sobretudo os africanos, são fragilizados e humilhados no Brasil. Essa indignação aqui [na Paulista] partiu delas, e temos que ajudá-los por toda essa vulnerabilidade".[47] A imprensa internacional (jornais da Alemanha, Argentina, França, Inglaterra, Espanha, dos EUA, do Oriente Médio, por meio da versão em inglês do site da Al Jazeera, entre outros) também repercutiu fortemente o assassinato do jovem congolês, denunciando o racismo estrutural no Brasil e evidenciando que até hoje o país reluta em criticar o passado escravista, sendo este o que mais recebeu africanos sequestrados na condição de escravos e o último da região a extinguir a escravidão.

Como se sabe, o caso de Moïse não foi isolado. Episódios de violência contra imigrantes estão presentes em todo o Brasil, embora sem visibilidade da “grande mídia”. Talvez o caso do congolês tenha chamado atenção da imprensa nacional, mobilizando a sociedade, devido à conjunta do crime: brutalidade das circunstâncias do assassinato e a rápida circulação das imagens gravadas pelo circuito de segurança do próprio estabelecimento. As imagens mostram a agressividade e a frieza dos agressores, a “normalidade” por parte das pessoas que presenciaram o fato e o descaso dos aparatos

[45] Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/brasil/imigrantes-ocupam-avenida-paulista-e-protestam-contra-morte-de-moise-323258.html>. Acesso em: 26 de março de 2022.
[46] Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/brasil/imigrantes-ocupam-avenida-paulista-e-protestam-contra-morte-de-moise-323258.html>. Acesso em: 26 de março de 2022.
[47] Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/brasil/imigrantes-ocupam-avenida-paulista-e-protestam-contra-morte-de-moise-323258.html>. Acesso em: 26 de março de 2022.

de segurança pública. O Uol Notícias, ao publicar matéria com o título *Assassinato de jovem congolês destrói imagem de país cordial e hospitaleiro*, relembra alguns casos semelhantes ocorridos recentemente.

> Em 2015, o haitiano Fetiere Sterlin, de 33 anos, foi assassinado com golpes de faca e pedradas em Santa Catarina aos gritos de "vai embora para tua terra, criolo". A família teve de esperar seis dias para sepultá-lo. Outro haitiano, Inolus Pierrelys, 34 anos, morreu em 2019 em Manaus com tiros. Inolus vivia com outros conterrâneos que decidiram sair do Haiti após o terremoto de janeiro de 2010, que devastou a ilha. Ainda em 2019, Kerby Tingue, de 32 anos, foi morto por cinco frequentadores de uma boate em São José, município vizinho de Florianópolis (SC), por urinar do lado de fora do estabelecimento. Depois de espancado, Kerby foi jogado na frente de um caminhão que passava na BR-101. Esses são apenas alguns casos registrados, sem contar os numerosos exemplos de hostilidade a esse grupo no Brasil.
>
> Outros grupos passam pela mesma situação. Em julho de 2018, o senegalês Fallow Ndack, de 33 anos, foi esfaqueado no centro de Cascavel (PR). A comunidade senegalesa também lidou com casos explícitos de racismo. Em 2015, uma mulher atirou bananas contra um grupo de trabalhadores ambulantes no centro de Londrina (PR). A ofensora teria problemas mentais, segundo a polícia, justificativa mais do que velha para crimes dessa natureza. Em 2020, a filha de imigrantes senegaleses, Fatou Ndiaye, de 15 anos, foi alvo de ataques racistas pelos colegas de uma escola de classe média alta no Rio de Janeiro. Ou seja, os ataques não respeitam idade ou condição social, mas tem um alvo direto. Imigrantes negros.[48]

Esses episódios sinalizam que o racismo está no centro das motivações de violência contra imigrantes negros ou oriundos de países considerados pobres.

Também são bastante comuns relatos de violação dos direitos humanos dos imigrantes por meio do trabalho em condições degradantes, aproveitando-se da vulnerabilidade desses sujeitos, inclusive sob ameaças de deportação. Em 18 de março de 2022, a Polícia Civil do estado de São Paulo deflagrou a primeira fase da *Operação Andrápodon*, em duas oficinas de costura clandestinas na região central da capital paulista, libertando 9 bolivianos e 2 paraguaios em situação análoga ao trabalho escravo, em que chegavam a trabalhar 14 horas por dia, permanecendo 24 horas no mesmo local de trabalho e dormindo ao lados máquinas de costura. Segundo reportagem publicada no Jornal da Unesp[49] em maio de 2021, na Grande São Paulo há muitos imigrantes em trabalhos análogos à escravidão, tendo sido resgatadas em 10 anos quase

[48] Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2022/02/02/assassinato-de-jovem-congoles-destroi-imagem-de-pais-cordial-e-hospitaleiro.htm>. Acesso em: 26 de março de 2022.
[49] Reportagem completa em: < https://jornal.unesp.br/2021/05/06/a-grande-sao-paulo-tem-imigrantes-em-trabalho-analogo-a-escravidao/>. Acesso em: 27 de março de 2022.

900 pessoas nessas condições de trabalho. Casos semelhantes se repetem em fazendas de Mato Grosso, de Mato Grosso do Sul, do Pará e de tantos outros estados brasileiros.

Voltando a discussão para o contexto educacional brasileiro, nos últimos anos muito se discute se as políticas afirmativas (política de cotas, por exemplo) seriam um primeiro passo tomado pelo Estado rumo a uma educação intercultural, pois são ações que o Estado efetivamente está realizando para integrar populações excluídas do ensino universitário. No contexto da educação linguística, o Português como Língua de Acolhimento também tem sido foco dessa discussão. Nesse momento, quero apenas chamar atenção para o fato de que no Brasil as medidas de acolhimento linguístico ocorrem, geralmente, no âmbito do voluntariado. Isso acontece na Cidade A, na UPB. O acolhimento linguístico é promovido por professores voluntários, que em sua maioria são estudantes/professores de pós-graduação na própria instituição, ou professores que já terminaram seus cursos e se "encantaram" com a natureza do trabalho humanitário.

Na cidade onde ministrei o curso de português para migrantes, os cursos funcionam com professores voluntários, no período noturno, horário que mais atende o público-alvo, uma vez que muitos trabalham e não conseguiriam frequentar se não fosse em horário não conflitante. O público varia de semestre para semestre, inclusive devido às condições de acesso, como dificuldades financeiras para pagar o bilhete do transporte público. Apenas para exemplificar o perfil dos aprendizes, cito uma turma em que eu ministrei aulas durante o segundo semestre de 2019, quando participei como docente voluntário. Nela, havia alunos do Senegal, da Venezuela, da Colômbia, da Síria e da China. O nível de proficiência também varia, desde alunos que já se comunicam "bem" em língua portuguesa a alunos recém-chegados à cidade.

Na Cidade A, quando se fala de imigrantes ou refugiados, a percepção de acolhimento está relacionado à ideia de itens de primeira necessidade (alimentação, higiene, local de repouso etc.). Muito do que se chama acolhimento humanitário é feito por voluntariados, em parceria com entidades governamentais, como as secretarias de assistência social. Acrescente-a isso o papel das igrejas (católicas e evangélicas) e das associações comunitárias. Assim sendo, o contexto migratório brasileiro exige que pensemos mais demoradamente acerca do sentido de acolhimento que estamos concebendo e acerca da necessidade de uma política migratória mais inclusiva, mais ética e mais comunutária. Mais que isso, devemos nos perguntar: que práticas de acolhimento (humanitário, linguístico, educacional) seriam necessárias para atender às demandas dos migrantes?

## 1.4 Questão 3- Experiências que fizeram ampliar o lócus: o meu, o da pesquisa e o das geo-ontoepistemologias

Como já dito na introdução desta tese, minha experiência no curso de português na perspectiva do acolhimento é aqui mobilizada por expressar pontos de partida e *insights*. Na primeira semana em sala de aula, fui orientado a observar a professora Ana Felipa ministrar sua aula, captando questões que não poderiam ser abordadas, sob o risco de "ofender" ou "afastar" os alunos. Isso me explicou a professora. Sutilmente, fui orientado a não mencionar questões de religião, conflitos políticos dos países de nacionalidade dos alunos (ainda mais se fossem do Oriente Médio), ou questões que pudessem ser consideradas polêmicas. Na semana seguinte, assumi uma turma, na qual ministrei aulas até finalizar o semestre.

Em uma das aulas, uma discussão em particular me possibilitou refletir mais demoradamente sobre não abordar "questões polêmicas". Trago um trecho de um simulacro dialógico ocorrido em uma das aulas que ministrei.

**Aluno de um país africano: -** *no meu país não tem gays.*
**Professor/eu:** - *não compreendi!*
**Aluno de um país africano:** - *sim... não tem gay no meu país, pois quando a gente descobre, a gente mata.*

Nessa aula, havia aprendizes oriundos de países ocidentais e de países não ocidentais (de culturas muçulmanas, por exemplo). Discutíamos diferenças culturais em seus países e no Brasil, com as quais poderiam conviver produtivamente. Na ocasião, o aluno de um país africano relatava um dos fatos que o assustou logo quando chegou ao Brasil. Segundo ele, certa vez quando andava de mãos dadas com seu amigo (também do país africano) em Porto Alegre (cidade em que viveu antes de chagar à Cidade A), ouviu risos e xingamentos. Embora não entendesse a língua portuguesa, percebeu, pelas expressões faciais/corporais e pelo elevado tom de voz, que isso ocorria devido ao comportamento de estarem abraçados ou de mãos dadas, fato que o marcou, já que em seu país tal gesto significa amizade, demonstração de afeto. Inclusive, as conversas são "olho no olho", com proximidade. Tal fato o fez mudar de postura daquele momento em diante, evitando manifestar sua cultura no Brasil, inclusive evitando falar que namora

duas mulheres simultaneamente na Cidade A, embora ambas saibam uma da outra. As namoradas são brasileiras.

Ao ser perguntado qual seria o seu entendimento sobre o episódio em Porto Alegre, o aluno relatou que era compreensível, uma vez que no Brasil há homossexuais. Foi então que se orgulhou[50] que isso não aconteceria em seu país, pois lá não existem homossexuais. Ao ser questionado por um dos colegas de sala como ele sabia que não havia homossexuais em seu país, respondeu, de forma descontraída e aparentemente sem nenhuma malícia, que não existiam porque os matavam, quando descobriam. Em seguida, houve um silêncio meu e dos outros alunos, como se não houvéssemos entendido sua fala. Quando confirmamos que aquilo que escutamos estava correto, o silêncio continuou. Um silêncio como de quem que diz: "não aceitamos essa postura. Reprovamos"! Alguns colombianos e venezuelanos dialogaram em espanhol entre eles, reprovando a atitude do aluno.

Com esse exemplo, minha intenção não é refletir sobre essa diferença cultural específica, mas sim problematizar o mito da monocultura, sobretudo em ambiente de aprendizagem de línguas. Ressalto, já, que minha postura mudou frente à abordagem das diferenças, cabendo questionar-me se as diferenças culturais podem ou precisam ser traduzidas. Mesmo compreendendo que toda tradução é uma violência contra a cultura do Outro, em determinados casos, como neste episódio, com o meu olhar de ocidental (portanto, assumindo minha parcialidade), penso que as diferenças culturais devem ser traduzidas, principalmente quando se trata da defesa da vida e da liberdade de ir e vir. Soa-me inconcebível aceitar a ideia de assassinar alguém em razão de orientação sexual, de religião ou por qualquer outro motivo. No entanto, se tento me posicionar a partir do lócus de enunciação do Outro, essa "certeza" já não existe, mesmo em se tratando de irrenunciabilidade dos direitos humanos ou de sua defesa incondicional, uma vez que isso é uma leitura ocidentalizada.

Pois bem, veio a formação de professores. Em um dos dias de formação, um(a) líder religioso(a) ministrou uma palestra sobre a importância do trabalho voluntário. Logo no início, o/a palestrante enunciou: "- *Servir ao próximo é servir a Deus. Isso é um dom! E, se vocês estão aqui, vocês encontraram seus propósitos"*. Assim, mesmo que discordássemos de alguma fala, não seria de bom tom demonstrar, uma vez que alguns dos locais em que aulas aconteciam eram templos religiosos aos quais

[50] O verbo orgulhar foi a melhor escolha que encontrei para representar o discurso do aluno.

esses/essas líderes estavam ligados/as. Com o passar das aulas como professor voluntário de PLAc na UPB, fiquei pensando como essa perspectiva, uma política linguística pensada no âmbito do Estado colonizador, estava sendo aplicada no meu local. E eu estava sendo replicador! Mais ainda, se imaginarmos que Portugal havia pensado sua política de acolhimento a partir das competências interculturais, de anseios neoliberais, não fazia muito sentido para uma educação problematizadora, contracolonial, antirracista, antipatriarcal.

Desse modo, o Português como Língua de Acolhimento, bem como qualquer outra perspectiva de língua, deve ser problematizada de tempo em tempo e colocada sob suspeita quanto aos seus objetivos éticos e políticos, não podendo dispensar princípios interculturais críticos ou princpíos decoloniais, nem dispensar o lócus de enunciação, se queremos reconstruir uma educação linguística outra.

Na sala de aula de PLAc da UPB, aprendi que o lócus de enunciação do migrante não é suscetível à universalização nem à homogeneização.

**Aluno Omar:** - *não ser fluente em português impede eu de conseguir trabalho melhor.*
**Aluno Juan:** - *aprender português não serve para muita coisa*.

Em uma conversação acerca dos objetivos com o curso de português, Omar, aluno senegalês, relatava-me que ser fluente em língua portuguesa era o que lhe estava impedindo de conseguir um emprego melhor em uma cidade brasileira. Já o Juan, aluno venezuelano que residia na Cidade A há pouco mais de 1 ano, relatou outro contrário, ou seja, que aprender o português não serve para muita coisa, além do que já tinha conseguido, uma vez que outras questões são mais importantes, como o fato de muitos brasileiros terem preconceitos contra negros e imigrantes venezuelanos. Nesse momento, fiquei um pouco em silêncio, pensando o que poderia falar acerca dos dois posicionamentos. Em pensavam em duas posições: uma que tendia a concordar com o Juan e outra que tendia a relativizar, ou seja, que parte substancial da elite ou da classe média brasileira tem comportamento racista e xenófobo. No decorrer da aula, percebi que a fala de Juan estava embasada em suas experiências em Pacaraima, Boa Vista e na Cidade A, sempre recebendo tratamento semelhante e realizando as mesmas atividades laborais, independentemente de qual cidade estivesse no Brasil. E isso, para ele, não estava relacionado com dominar ou não o português, mas sim a questões de preconceitos.

Realmente, a aprendizagem da língua portuguesa por refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade que chegam ao Brasil, e aqui querem continuar suas vidas, não é garantia de direitos (obtenção de visto, por exemplo), nem garantia de melhoria de qualidade vida, como muito se propaga no senso comum, envolto na satisfação do voluntariado, e nos meios acadêmicos influenciados pelo viés humanitário do Acnur. Assim como não é garantia para esses sujeitos conseguirem "melhorar de vida", também não é condição. Não por acaso, é comum presenciarmos imigrantes brancos oriundos do Norte Global, principalmente de países de língua oficial inglesa, chegarem ao Brasil e conseguirem empregos com "altas" remunerações, mesmo sem formação de nível superior e sem conhecimento da língua portuguesa. Em Fortaleza/CE, já presenciei de professor de inglês (mesmo sem formação em nível superior) a gerente de hotel para assuntos internacionais. Na Cidade A, presencio imigrantes venezuelanos e haitianos com formação de nível superior trabalhando nos serviços braçais da construção civil e em serviços gerais de limpeza, mesmo conhecendo "bem" a língua portuguesa. Em concreto, cito o caso de uma advogada venezuelana, que em seu país era uma servidora pública com "alto" cargo e na Cidade A trabalha com faxina. Também cito um hatiano, que em seu país trabalhava como engenheiro civil e na Cidade A trabalha como servente na construção civil. Ambos deixaram para trás suas atividades intelectuais e se submetem a atividades que não condizem com seus potenciais loborais, se consideramos suas formações universitárias.

No Brasil, se o fator conhecimento da língua portuguesa fosse garantia ou condição de sucesso, ascensão social, qualidade de vida etc., muitos brasileiros que têm o português como língua materna não estariam nas piores condições possíveis (em situação de pobreza ou miséria, enfrentando desigualdades e violências abissais). Também não tem a ver com o domínio da "norma culta" (nem com "sotaque", no caso dos migrantes), pois se assim fosse os professores de língua portuguesa (pressupondo que dominam com excelência os aspectos normativos) teriam os melhores salários e as melhores posições sociais. Em verdade, as pessoas marginalizadas estão mais suscetíveis às consequências das desigualdades social e epistêmica, como a pobreza e a violência. Assim, encontram-se os migrantes com essas características, que geralmente são oriundos do Sul Global, com o acréscimo da xenofobia no rol das violências. Portanto, a língua acompanha fatores culturais, históricos e políticos atrelados a relações de poder, que demarcam e acentuam posições sócias.

Com isso, não quero deixar subentendido que a aprendizagem do português por refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade não seja importante. A língua portuguesa para esses imigrantes que decidem continuar suas vidas no Brasil representa uma porta de acesso ao mundo local, podendo significar fator de promoção de justiça social e linguística. Além disso, é importante para exercícios cidadãos, uma vez que muitos dos instrumentos de acesso à cidadania requerem o domínio do português, como acesso à educação básica e superior (exames/testes). Se contextualizado ao lócus do migrante e ressignificado com a interculturalidade crítica (WALSH, 2012), o PLAc pode promover importantes emancipações sociais, éticas e políticas.

Desse modo, o diferencial dessa perspectiva de língua seria justamente poder considerar a relação Sul-Sul como foco geo-ontoepistêmico e pedagógico, o que geralmente não está contemplado na perspectiva tradicional de língua estrangeira, em que o sujeito aprendiz está desvinculado de uma história e de um local específico, sendo mais relevantes os aspectos cognitivos e linguísticos. Em uma sala de aula tradicional de língua estrangeira, com um "bom" planejamento, geralmente os objetivos dos alunos (quanto à aprendizagem) e os objetivos do professor (quanto ao ensino) se correspondem, inclusive porque o conteúdo programático já é distribuído antecipadamente, quase sempre dividido em ementas curriculares, com as devidas produções oral, auditiva, escrita e leitora. Já em uma aula de PLAc, a interculturalidade imprime o imprevisível, requerendo habilidades interculturais paera lidar com as diferenças, com as heterogeneidades e as particularidades *in loco*.

**Professora Ana Felipa:** - *não podemos falar de raça, de religião ou outras questões que possam constranger o migrante ... temos que focar na língua portuguesa, em fazer com que o aluno aprenda a se virar no dia a dia usando a língua*
**Aluno Omar:** - *por que na Cidade A há mais estrangeiro morador de rua que brasileiro?*

A partir da fala de Ana Felipa, fiquei pensando se é isso mesmo que queremos com o PLAc, um português que apague e silencie o Outro, com base em umacolhimento que não considera a diferença, que também é uma forma de violência. Se é por meio da língua que, como afirma Fanon (2008), assumimos um lugar no mundo, qual a natureza da nossa agentividade, em termos freirianos (FREIRE, 2018), quando omitimos a pluralidade, a diferença e, consequentemente, quando negamos o Outro enquanto

Outro? Nesse sendido, o PLAc pode ser lido como uma perspectiva neoliberal de ensino e aprendizagem do português, sem espaço para a interação intercultural. No entanto, quando se muda de postura, pode-se passar de uma pedagogia instrumentalista, como assume ser quando se tenta negar questões inerentes ao lócus de enunciação dos migrantes, para uma pedagogia intervencionista, que questione o *status quo*, uma pedagogia de aprendizagem plural, desaprendizagem e reaprendizagem (WALSH, 2013), indo além do instrumental.

O português instrumental é insuficiente para promover uma formação outra (FREIRE, 2018) em um Brasil tão desigual e carente de justiça social. Mesmo observando pelo prisma do imediatismo ou pela lógica do mercado de trabalho baseado em competências (culturais-linguísticas), que se tornaram um dos lemas do século XXI, o instrumental deixa a desejar.

A universidade ocidentalizada (GROSFOGUEL, 2016) ensina-nos a olhar para frente e esquecer de olhar para trás. Essa ideia de linearidade para o futuro e apagamento do passado está sintetizada no prefixo pós, como em pós-moderno, pós-estruturalismo ou em pós-pandemia. Contudo, não dá para esquecer, por exemplo, os horrores da Segunda Guerra Mundial apenas olhando para o pós-moderno ou Pós-Segunda Guerra. Não é possível esquecer o nosso passado colonial olhando para o pós-colonial, uma vez que vivemos os seus efeitos: o mundo ocidental, imperialista. No ensino e aprendizagem de línguas, essa ideia se manifesta no cognitivismo linguístico, ou seja, a língua pela língua. Olhar para além do ambiente de sala de aula de PLAc significa interagir com o contexto social, político e ético, sem desconsiderar o lócus de enunciação do migrante. Encobrir questões sociais abissais, coloniais, patriarcais, sexistas, sob a justificativa do "acolhimento", da afetividade entre professor-aluno (com a justificativa para "agradá-lo" ou não "espantá-lo"), não deve estar no horizonte do PLAc, se queremos problematizá-lo a partir das pedagogias decoloniais (WALSH, 2016), objetivando a construção de cidadanias problematizadoras (FREIRE, 2018). Além disso, segundo alguns relatos dos alunos, para "se virar no dia a dia", o domínio do português não parece ser tão indispensável, uma vez que há outros recursos disponíveis (amigos/conhecidos, aparatos tecnológicos, entre outros, que ajudam na comunicação/interação com as pessoas locais) e outros repertórios semióticos, que não necessariamente o verbal.

Em uma aula que ministrei, cerca de duas semanas após a fala de Ana Felipa, o Omar, um aluno senegalês, perguntou-me por que na Cidade A havia mais migrantes

em situação de rua do que brasileiros. Novamente, fiquei em silêncio, pois eu mesmo desconhecia essa suposta "realidade". Naquele dia, saí da UPB pensativo! Semanas depois dessa aula, fui algumas vezes ao Centro da Cidade A, especificamente aos finais de semana, observar se realmente havia migrantes em situação de rua. Para minha surpresa, caminhando pela região central, não foi difícil percebê-los em meio aos brasileiros. Descobri ainda que esse cenário se complexificou a partir da pandemia da Covid-19. Em uma ocaisão, conversei com três sujeitos em uma praça da Cidade A, um argentino, um venezuelano e um brasileiro, que se encontravam em situação de rua. Os três sujeitos me relataram que a pandemia agudizou os problemas financeiros que já enfrentavam, não conseguindo mais pagar o aluguel. Havia outros migrantes em situação semelhante, que por algum motivo lhes sobrou a rua como abrigo.

Uma ou duas semanas depois, entrei em contato com alguns órgãos governamentais, para gerar mais informações sobre o problema social. Em conversas com a equipe técnica de média complexidade de uma secretaria competente para lidar com essas questões na Cidade A, os técnicos me relataram que a partir de 2017 houve uma grande demanda por atendimentos a imigrantes venezuelanos em situação de vulnerabilidade, necessitando de abrigo, alimentação, medicamentos, serviços educacionais, apoio para conseguir emprego/trabalho, entre outros serviços. Desde então, a demanda só aumentou, requerendo mais mobilização por parte do órgão para conseguir suprir as necessidades mais emergenciais dessa população. Segundo os técnicos, nesse mesmo período, também se percebeu um aumento de imigrantes em situação de rua, que aparentemente passa despercebido pelo Estado ou mesmo pela sociedade civil em geral.

Como não há dados censitários sobre essa população, foram-me disponibilizadas algumas informações geradas pela própria secretaria. Em 2018, a secretaria implantou o sistema Cloud Secretaria,[51] alimentado pelo Centro Especializado para a População em Situação de Rua, com o objetivo de registrar os atendimentos realizados com a população imigrante na Cidade A. As informações também podem auxiliar no planejamento de medidas assistenciais ou de futuras políticas públicas para o público imigrante e refugiado que escolhe a Cidade A para continuar suas vidas. Como um dos campos do sistema gera dados acerca da população imigrante que se encontra em situação de rua, é possível mensurar ao menos a população atendida.

[51] Nomes fictícios.

De acordo com os registros do sistema,[52] de 2018 a 2021 houve aumento de 373,17% de imigrantes em situação de rua na Cidade A, passando de 83 em 2018 para 595 em 2021, totalizando 512 pessoas em situação de risco. No comparativo de atendimentos registrados de 2018 para 2019, houve aumento de 293,98% (244 pessoas a mais), passando de 83 para 327. De 2019 para 2020, houve um aumento de 3,67% (12 pessoas a mais), passando de 327 para 339. E, de 2020 para 2021, o aumento foi 75,52% (256 pessoas a mais), passando de 339 para 595. O contexto de 2020 para 2021 provavelmente se deu em decorrência da pandemia da Covid-19, em que muitos perderam seus trabalhos ou suas fontes de subsistência. Assim, me relatou um venezuelano que vendia balas no semáforo de uma movimentada avenida da cidade, em janeiro de 2022. Segundo esse venezuelano, que reside na Cidade A desde 2019, a situação piorou drasticamente nos últimos dois anos. Se antes conseguia enviar alguma sobra de dinheiro para parentes na Venezuela, atualmente já não consegue. Inclusive, há dias em que precisa escolher entre comprar alimentação para si e sua esposa ou comprar leite para os filhos pequenos. A seguir, há o Comparativo Imigrante - Cloud Secretaria – que retrata a realidade de atendimentos.

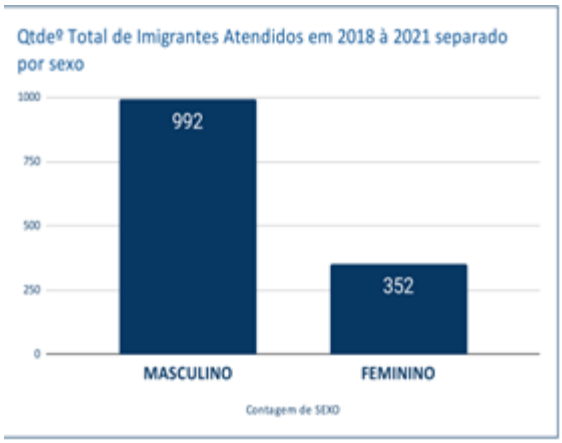
**COMPARATIVO IMIGRANTE -** [redacted]

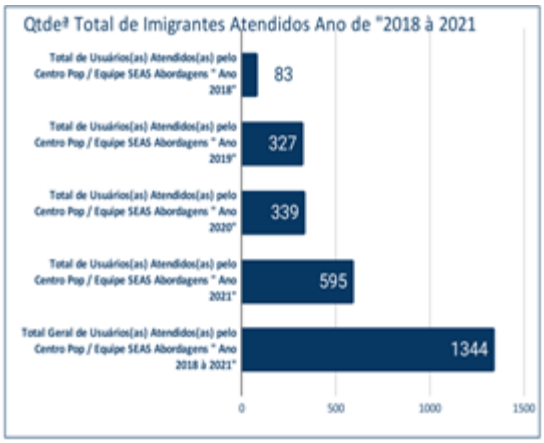
**Bloco I –** [redacted]

| A. Pessoas em situação de rua "Imigrantes" atendidas no Serviço durante o Ano | Ano | Total Geral | Comparativo Ano | Status | Percentual % |
|---|---|---|---|---|---|
| Quantidade e perfil de Pessoas "Imigrantes" Em Situação de Rua Atendidas no Ano | 2018 | 83 | 2018 | Normal | Implatação Sistema Cloud SAS |
| Quantidade e perfil de Pessoas "Imigrantes" Em Situação de Rua Atendidas no Ano | 2019 | 327 | 2018 e 2019 | Aumento | 293,98% |
| Quantidade e perfil de Pessoas "Imigrantes" Em Situação de Rua Atendidas no Ano | 2020 | 339 | 2019 e 2020 | Aumento | 3,67% |
| Quantidade e perfil de Pessoas "Imigrantes" Em Situação de Rua Atendidas no Ano | 2021 | 595 | 2020 e 2021 | Aumento | 75,52% |

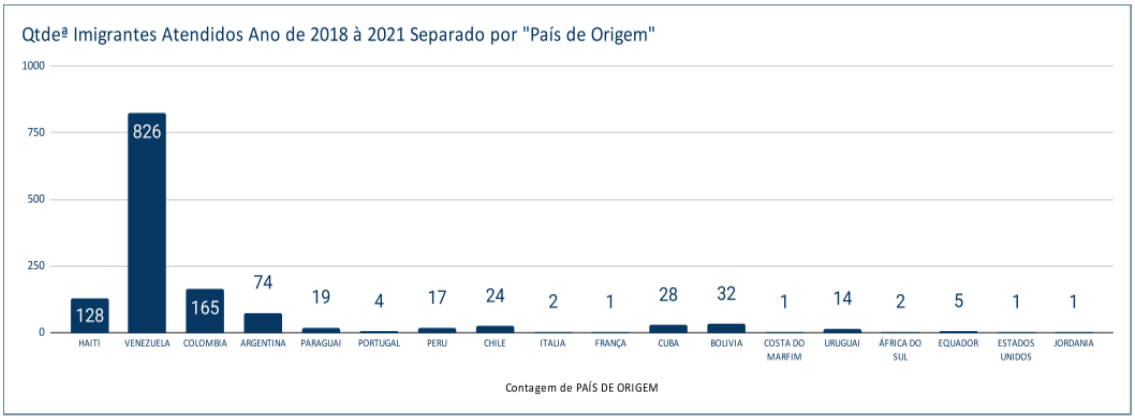
Do total de 1.344 imigrantes em situação de rua na Cidade A abordados pelo Centro, de 2018 a 2021, 992 eram do sexo masculino e 352 do sexo feminino. A seguir, há a quantidade de imigrantes atendendidos de 2018 a 2019, separados por sexo, disponibilizada pela secretaria da Cidade A.

[52] Aqui, trago dados gerados em fevereiro de 2022, referentes a 2018, 2019, 2020 e 2021.




Ainda, de acordo com o sistema Cloud Secretaria, há o registro da quantidade de imigrantes atendidos por país de origem, segundo o qual a Venezuela aparece em primeiro lugar, com 826 imigrantes em situação de rua na Cidade A. Em segundo lugar, aparece o Haiti, com 128; em terceiro, a Colômbia, com 165; em quarto, a Argentina, com 74; em quinto, a Bolívia, com 32. Há ainda, imigrantes de outros países, como Cuba, Chile, Peru, Uruguai e Paraguai. A seguir, há a quantidade de atendimentos de 2018 a 2021 separados por "país de origem", disponibilizada pela secretaria.




Uma das demandas da equipe técnica responsável pelos atendimentos se referia à necessidade de tradutores, pois muitas vezes e língua dificultava o próprio atendimento a esses sujeitos. Nesse sentido, se houvesse uma política pública de acolhumento, o PLAc poderia ser mobilizado para atuar com a população em situação de rua, relatou a equipe técnica da secretaria.

Por um lado, os imigrantes imprimem marcas ao local. Por outro, o local também capta a presença do Outro. É certo que a paisagem linguística está mais diversificada na Cidade A, impactando diretamente o contexto da educação linguística

glocal (MENEZES DE SOUZA, 2018). Já é possível observarmos mobilidades linguísticas/culturais bastante expressivas e também complexas, a exemplo da formação de comunidades de imigrantes em determinadas regiões, com o risco de se transformarem em "guetos" de estrangeiros, sem integração (no sentido de convivência, não de assimilação) à sociedade local. Isso me relatou um senegalês, no começo de 2020, que dividia uma república no Centro da Cidade A com outros nacionais do Senegal, com pouca convivência com os brasileiros. No mesmo período, também me relatou um imigrante haitiano, na região mais periférica da Cidade A, que sua convivência com os brasileiros se restringia ao trabalho, na construção civil. Segundo esse sujeito, a convivência com os seus conterrâneos é "natural", por se sentirem mais perto de casa. Quando conviviam entre eles, é como se houvesse uma parte do Haiti na Cidade A. Já um sujeito venezuelano me relatou que acabam formando um ciclo entre os seus porque as pessoas locais são "fechadas", não gostam muito de conviver, nem de estabelecer amizade com estrangeiros.

A partir desse cenário, já há alguns impactos visíveis no campo da educação linguística. Um desses reflexos tem ocorrido em torno de propostas de reformulação de políticas curriculares, como já se observa no ensino superior de algumas instituições públicas. Por exemplo, em uma IES pública, vinculada a ações de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de Letras, a perspectiva do Português como Língua de Acolhimento teve impactos significativos. No âmbito do ensino, já se criou disciplina de pós-graduação para contemplar esses fenômenos, com foco em questões de português para estrangeiros. No âmbito da pesquisa, diversos estudos em nível de graduação e pós-graduação têm sido feitos, também abordando essa perspectiva. O projeto de maior alcance social se dá na extensão, em que é oferecido o curso de português para estrangeiros, na modalidade acolhimento.

No âmbito das políticas públicas para a educação básica, já se percebe a necessidade de criarem mecanismos que permitam contemplar os estudantes estrangeiros às escolas públicas. Na Cidade A, embora timidamente e sem legislação específica, isso já vem ocorrendo, uma vez que já é comum famílias oriundas de outros países procurarem as secretarias de educação para fazerem o processo comumente conhecido por "nivelamento de ano escolar". No entanto, um dos empecilhos que essas famílias ainda encontram é a impossibilidade de fazer esses testes de nivelamento nas línguas maternas desses estudantes, pois é difícil haver justiça linguística se

disponibilizamos um teste em língua portuguesa para um estudante recém-chegado, por exemplo, do Haiti, cuja língua materna será provavelmente o francês o crioulo haitiano.

No contexto de ensino e aprendizagem de PLAc, considerar o que ficou para trás e a expectativa do que estar por vir é uma perspectiva de justiça linguística, que pode apontar rumos para as epistemologias e pedagogia nas salas de aulas com migrantes, a partir dos locais em que esses sujeitos se encontrem. Os aprendizes em uma língua diferente (em tela, a língua portuguesa), com lógicas/racionalidades, visões de mundo/valores novos para eles, dificilmente vão corresponder realidade social e realidade linguística, se não houver interesses particulares envolvidos, como o desejo de estabelecer residência. Logo, a língua portuguesa que acolhe não pode dispensar o lócus de enunciação, especialmente o dos sujeitos do Sul Global, que são os que mais se encontram em situação de vulnerabilidade social, epistêmica e linguística. Na Cidade A, esse quadro é composto em grande parte por venezuelanos e haitianos.

**Haitianos deixam a Cidade A pela fronteira Brasil-Bolívia**

Nas aulas de PLAc, percebi que muitos migrantes pretendiam continuar suas vidas fora da Cidade A. Assim, as constantes mobilidades (entre estados, cidades e regiões do Brasil) podem impactar a linguagem, especialmente o uso da língua portuguesa apreendida por eles. Primeiro, no contexto migratório, muitas vezes o interesse pela aprendizagem de uma língua está relacionado às necessidades cotidianas, e, quando as pessoas não sabem onde vão viver (inclusive, se vão viver no Brasil), também podem não querer aprender a língua local. Como já vimos, os deslocamentos voluntários aconteciam/acontecem por diferentes razões. De imediato, as econômicas ou laborais me pareceram as principais para os deslocamentos dos imigrantes com os quais conversei.

No primeiro semestre de 2021, ouvi alguns relatos de que nacionais haitianos residentes na Cidade A estavam migrando para Corumbá. Esta é uma cidade situada às margens do rio Paraguai, no extremo noroeste do estado de Mato Grosso do Sul e distante cerca de 420 km da capital estadual - Campo Grande. Apesar de o fenômeno parecer intrigante, considerando o percurso incomum e as características econômicas da região fronteiriça, inicialmente não dei muita atenção, por presumir que seria mais um movimento migratório "normal", como os deslocamentos que acontecem ou entre outras cidades. É importante lembrar que Corumbá faz fronteira terrestre com a Bolívia, nas

cidades Puerto Quijarro e Puerto Suárez. Essa região, além de importante rota para o comércio internacional, pode se tornar porta de entrada para países da região.

Pouco tempo depois, em 31 de agosto de 2021, a Polícia Federal brasileira deflagrou a primeira fase da Operação FO M'ALE, com o objetivo de combater crimes de promoção à migração ilegal em Corumbá. De acordo com o Ministério da Justiça e Segurança Pública, por meio da Polícia Federal, a investigação teve início após denúncias de "que uma pessoa estaria agindo como 'coiote' e facilitando, por meio de solicitação de vantagem econômica, a migração ilegal de cidadãos haitianos pela fronteira Brasil-Bolívia".[53] Observemos o que a Polícia Federal informa sobre como a travessia acontecia:

> O grupo criminoso atuaria explorando um esquema de travessia de haitianos pelo local conhecido como Trilha do Gaúcho, na divisa do Brasil com a Bolívia. Nos períodos da manhã e noite, estes despachantes buscavam meios de atravessar os migrantes, entre eles diversas crianças e mulheres grávidas, sempre exigindo vantagem econômica para tal fim. Já dentro da trilha, os estrangeiros eram auxiliados por "carregadores" de nacionalidade boliviana, que tinham a função de mostrar o percurso correto até o território do país vizinho, além de prestar apoio no transporte das malas dos haitianos.[54]

Durante a investigação, que naquele momento já durava alguns meses, observou-se que passava pela trilha cerca de 150 haitianos por dia. Embora estivessem com a situação migratória legal no Brasil, os migrantes não passavam pelos postos de fiscalização da fronteira para evitar custos financeiros ou possível impedimento de entrada na Bolívia.

[53] Disponível em: <https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/noticias/2021/08/operacao-fo-m2019ale-combate-promocao-de-migracao-ilegal-em-corumba-ms. Acesso em: 29 de março de 2022.

[54] Disponível em: <https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/noticias/2021/08/operacao-fo-m2019ale-combate-promocao-de-migracao-ilegal-em-corumba-ms. Acesso em: 29 de março de 2022.

Imagem disponível na página da Polícia Federal, gerada em 02 de julho de 2021. Nela, observa-se um grupo de haitiano supostamente fazendo a travessia para a Bolívia.[55]

O nome da Operação, segundo a Polícia Federal, foi motivado pela existência da expressão FO M'ALE, falada em crioulo haitiano. "Esta expressão significa 'preciso ir embora', em tradução livre, e aduz a vontade de estas pessoas deixarem o país em busca de novas oportunidades em países como Chile, México e Estados Unidos".[56]

A partir desse momento, comecei a observar se captava algum movimento nesse sentido, indiciando o deslocamento de haitianos residentes na Cidade A. Durante os meses de setembro e outubro de 2021, circulei algumas vezes pelo Terminal Rodoviário da Cidade A, e em quase todos esses momentos percebia que havia haitianos que se deslocavam para Corumbá com passagem só de ida. Gerei esses dados conversando com os próprios haitianos no Terminal, que, apesar de não informarem as razões da viagem, confirmavam que o destino era Corumbá. Isso me fazia pensar que o processo de saída do Brasil pela fronteira da Bolívia continuava mesmo após a Operação, embora sem ter outros dados que embasassem essa hipótese, menos ainda dados que sugerissem que esse movimento aconteceria de forma ilegal, por meio de "contratação" de atravessadores.

[55] Disponível em: <https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/noticias/2021/08/operacao-fo-m2019ale-combate-promocao-de-migracao-ilegal-em-corumba-ms>. Acesso em 02 de abril de 2022.
[56] Disponível em: <https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/noticias/2021/08/operacao-fo-m2019ale-combate-promocao-de-migracao-ilegal-em-corumba-ms>. Acesso em: 29 de março de 2022.

Minha hipótese sobre as possíveis razões que levavam os haitianos residentes na Cidade A a fazerem esse percurso, deixando o Brasil para trás, está relacionada à crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 no começo de 2020, com a consequente piora da situação econômica do país, incluindo a dificuldade para inserir-se e manter-se no mercado de trabalho e o vertiginoso aumento dos preços dos gêneros alimentícios, resultado direto do "boom inflacionário". Essa era uma reclamação constante que eu ouvia de haitianos na Cidade A, ou seja, "que no Brasil ganha-se pouco pelo trabalho e paga-se muito pelos produtos a comprar".

Então, em 03 de dezembro de 2021, a Polícia Federal brasileira deflagrou a Operação FO M'ALE II, desdobramento da anterior, dando continuidade à investigação sobre a promoção de migração ilegal em Corumbá. Dessa vez, detectou-se que um novo grupo criminoso estava atuando na mesma linha, aproveitando-se de lacuna deixada pelo grupo anterior. Segundo a Polícia Federal, o grupo atravessava os haitianos pelo mesmo local, conhecido como "Trilha do Gaúcho", trilha clandestina dentro da mata, em área de segurança nacional, na divisa do Brasil com a Bolívia.

> Nos períodos da manhã e noite, estes suspeitos buscavam meios de atravessar ilegalmente os migrantes, entre eles diversas crianças e mulheres grávidas, sempre exigindo vantagem econômica para tal fim.
> Já dentro da trilha, os estrangeiros eram auxiliados por "carregadores" bolivianos, que tinham a função de mostrar o percurso até o território do país vizinho, além de prestar apoio no transporte das malas dos haitianos, mediante o pagamento de valores abusivos.
>
> Em ocasiões em que os "coiotes" foram acompanhados pelos policiais, foi possível observar que, ao menos uma vez, cidadãos haitianos foram abandonados no meio da rua, após os criminosos perceberem a aproximação da polícia.

Como se percebe pelas operações deflagradas pela Polícia Federal, muitos imigrantes haitianos deixaram o Brasil em 2021 pela fronteira Brasil-Bolívia, objetivando chegar a países como México e Estados Unidos, em busca de melhores condições de vida.

Em 11 de julho de 2021, um mês antes da primeira fase da Operação, o jornal Campo Grande News havia publicado reportagem intitulada *Rumo a "sonho americano", haitianos cruzam MS para alcançar fronteira da Bolívia*, mostrando parte do percurso de um grupo de 27 haitianos no Aeroporto Internacional de Campo Grande, à espera de transporte para Corumbá, objetivando chegar à Bolívia e de lá seguir para os EUA.

Grupo de haitianos no Aeroporto Internacional de Campo Grande na manhã de sexta-feira, 9 de julho de 2021. Fonte: Campo Grande News. (Foto: Marcos Maluf)

Segundo o jornal, era constante a presença de grupos de haitianos no Aeroporto, para alcançar a fronteira com a Bolívia e deixar o Brasil. A reportagem aborda a busca do "sonho americano" por meio do haitiano Jean Fritzer, de 36 anos, que há 8 anos residia no Brasil e iria tentar chegar aos EUA. Além de outros conterrâneos, Jean estava na companhia de duas irmãs.

Jean está no Brasil desde 2013 e agora parte rumo a sonho de morar em Miami. Fonte Campo Grande News. (Foto: Marcos Maluf)

Acerca dos Estados Unidos, Jean afirma o seguinte: "- Miami tem trabalho. Lá é mais fácil para o haitiano. Qualquer coisa eu faço, lavar louça". Segundo informa a reportagem: "Jean afirma que vai até Corumbá, adentra a Bolívia e depois segue viagem por Peru, Colômbia e México. A intenção é chegar a Miami. O viajante não detalha como pretende ingressar nos Estados Unidos".[57]

Em uma rápida pesquisa nos meios de comunicação, percebe-se que esses episódios não estão restritos à fronteira MS-Bolívia, e sim são reflexos de outros casos que ocorrem pelas regiões de fronteira Brasil afora. Em 18 de fevereiro de 2021, a Revista Veja publicou matéria denunciando conflitos entre migrantes na região de divisa tripla entre Brasil-Bolívia-Peru, mais especificamente na fronteira do Brasil com o Peru, nas cidades de Assis Brasil (Acre) e Añapori (Peru), em que a passagem entre os dois países se dá pela Ponte da Integração.

Imigrantes na fronteira no Brasil com o Peru, tentando ingressar no Peru, após este país fechar todas as fronteiras. Fonte: Geraldo Menoscal/Getty Images. Imagem gerada em 29 de janeiro de 2021.

A seguir, trago alguns trechos da matéria produzida por Amanda Péchy e publicada pela Veja, acerca dos conflitos envolvendo imigrantes (em sua maioria

[57] A reportagem completa está disponível em:
< https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/rumo-a-sonho-americano-haitianos-cruzam-ms-para-alcancar-fronteira-da-bolivia>. Acesso em: 03 de abril de 2022.

haitianos), que mais uma vez denunciam a ausência de políticas públicas de acolhimento no Brasil.

> Esta fronteira tornou-se zona de conflito na terça-feira 16, quando quase 500 imigrantes e refugiados em Assis Brasil, a maioria haitiana, tentaram entrar no Peru. Antes disso, o grupo já estava há três dias acampado na ponte, pedindo passagem.
>
> Os migrantes, entre eles mulheres grávidas e crianças, afirmaram que não pretendem estabelecer-se no Peru e só precisavam da permissão de trânsito para se refugiar em um lugar mais seguro.
>
> A maioria está retornando do Sul, Centro-Oeste e Sudeste do país, segundo a prefeitura da cidade acreana, muitos tentando sair do Brasil devido à crise sanitária e econômica gerada pelo coronavírus e usando o estado como porta de saída. Os principais destinos finais mencionados foram o Equador, o México, os Estados Unidos e seus demais respectivos países.[58]

Após o Exército peruano reprimir as tentativas dos imigrantes de cruzarem a fronteira, por meio de confrontos diretos, alguns voltaram para abrigos no Acre e outros permaneceram acampados na ponte. Segundo o prefeito de Assis Brasil, o Governo Federal brasileiro, mesmo ciente da crise, nada fez para minimizar a situação ou intervir com o Governo do Peru, para possibilitar o trânsito dos migrantes.

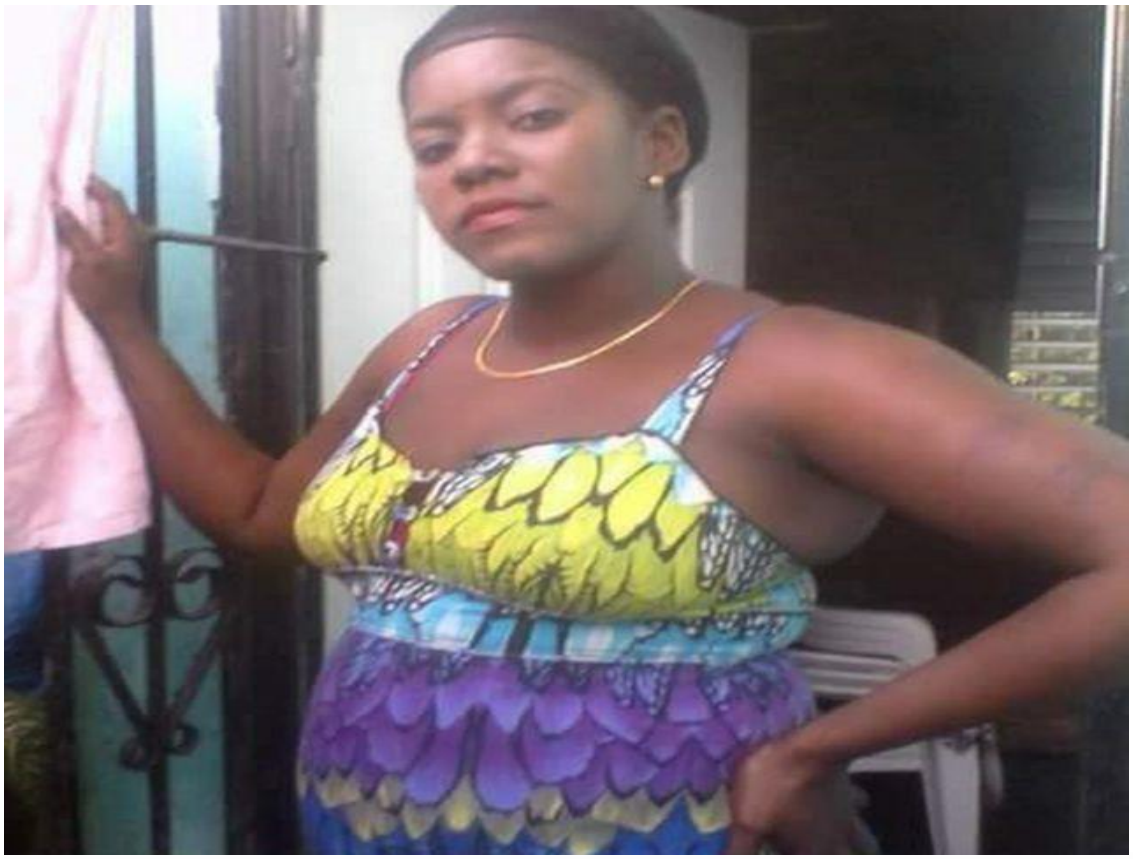
Em março de 2021, a BBC News Brasil publicou reportagem intitulada *Haitianos deixam Brasil em meio à crise econômica e fake news sobre fronteira aberta nos EUA*. A reportagem afirma que os haitianos arriscam uma longa e perigosa jornada de saída do Brasil em busca de melhores expectativas de vida, movidos pela crise econômica brasileira e acreditando que na gestão de Joe Biden (empossado presidente dos EUA em 20 de janeiro de 2021) as fronteiras estariam liberadas, principalmente para mulheres grávidas e com crianças no colo. A reportagem traz um caso trágico que desmitifica o "sonho americano". Trata-se da haitiana Mante "Carol" Dorlean, que aos 33 anos e grávida de 8 meses de gêmeos saiu do Brasil e morreu nas águas do Rio Grande, fronteira do México com os EUA. De acordo com a BBC News:

> Depois de passar dois anos no Brasil perseguindo, sem sucesso, uma vida melhor, Carol entrou no leito do Rio Grande acreditando que nos EUA encontraria o que buscava. Mas ela jamais chegou à margem americana com vida. Seu corpo foi resgatado pela guarda fronteiriça dos EUA no dia 8 de janeiro. Ela se tornou a 18ª pessoa morta por afogamento e hipotermia ali desde outubro de 2020, de acordo com as autoridades americanas.
>
> A trajetória de Carol, da partida do Brasil até sua chegada aos EUA, é exemplar de um movimento que cada vez mais haitianos têm tentado fazer. Onze anos depois do terremoto que

[58] Texto completo disponível em: < https://veja.abril.com.br/mundo/covid-haitianos-exercito-o-que-esta-acontecendo-na-fronteira-com-o-peru/>. Acesso em: 02 de abril de 2022.

> devastou o Haiti e acelerou sua vinda ao Brasil (de acordo com a Polícia Federal, estimados 130 mil haitianos teriam entrado no país entre 2010 e 2018), o grupo faz o movimento contrário.[59]

Gordia Hector Pierre, ex-marido de Carol, que vive na República Dominicana, contou: "Ela cruzou porque sempre teve em mente que os EUA são a terra de onde jorra leite e mel. Todo mundo quer chegar ali".



A haitiana Manite Carol Dorlean morreu em janeiro de 2021, quando tentava atravessar a fronteira do México com os EUA. Fonte: BBC News Brasil. Foto do arquivo pessoal de Carol.

Como se percebe, o contexto de ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento me levou a questões que estão para muito além do instrumental. O ideal de português como língua de integração, de afetividade, de língua que acolhe e protege não se sustenta quando olhamos para o cenário social à nossa volta.

No próximo capítulo, mobilizo geo-ontoepistemologias decoloniais como pontos de partida para trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado na língua/linguagem (MENEZES DE SOUZA, 2019; MENEZES DE SOUZA e DUBOC, 2021), na produção do conhecimento.

[59] A reportagem completa está disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-56342515>. Acesso em: 03 de abril de 2022.

## Capítulo II

### Decolonialidade e epistemologias do sul: pontos de partida para trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado nas geo-ontoepistemologias do saber e da língua

Uma parte deste título é inspirada no pensamento do linguista e filósofo Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, que nos últimos anos vem propondo dois conceitos como opção para pensar o decolonial, qual seja, *trazer o corpo de volta* e *marcar o não-marcado* (MENEZES DE SOUZA e DUBOC, 2021; MENEZES DE SOUZA, 2018).[60] Trazer o corpo de volta tenta resgatar a inseparabilidade entre corpo e mente (emoção/razão), desmitificando a premissa de que conhecimento válido é aquele fruto da razão cartesiana, sustentada na crença de um ponto zero de observação (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Marcar o não-marcado pretende desuniversalizar a geopolítica do conhecimento, evidenciando que todo conhecimento é local e social/cultural.

Nesse sentido, lançar mão de geo-ontoepistemologias que corporifiquem o Outro enquanto Outro e que pressupõem marcar as categorias modernas que a colonialidade escondeu já é o decolonial em ação, pois parte da premissa de que as intersubjetividades pertencem a sujeitos que têm corpos, e que esses corpos estão situados em *loci* de enunciação atravessados por disputas de poder. Recuperar o corpo e marcar o não-marcado carregam a expectativa de desconstruir o universal e o natural, que são úteis para defender a história única e a existência das hierarquias sociais, tentando garantir e manter sob controle os privilégios coloniais, partriarcais, capitalistas.

O capítulo que segue pretende colocar em diálogo diferentes geo-ontoepistemologias, partindo da percepção de que no Brasil os efeitos da colonização não cessaram após 1822, assim como suas estruturas continuaram ditando o padrão colonial de poder, do ser e do saber até nossos dias. O capítulo tenta responder à seguinte pergunta: como historicizar o cenário colonial e que inter-relações são possíveis para pensar um futuro com projetos decoloniais na América Latina, pressupondo nosso lócus de enunciação ou nosso local de agência?

[60] No Capítulo III, retomarei esses conceitos para além de pontos de partida.

## 2.1 O início do sistema-mundo moderno/colonial

Em outubro de 1492, a serviço dos Reis Católicos da Espanha (Fernando e Isabel), o genovês Cristóvão Colombo chegou à região das atuais Ilhas Bahamas, América Central. Em maio de 1498, o siniense Vasco da Gama, após atravessar o temido Cabo da Boa Esperança, desembarcou na atual cidade de Calecute, costa oeste da Índia. Em abril de 1500, o belmontense Pedro Álvares Cabral avistou o acidente geográfico que ficou conhecido como Monte Pascoal, localizado no atual município de Prado, Bahia. Esses atores e eventos costumam ocupar as primeiras páginas da história "oficial" das Américas, como sendo grandes feitos de portugueses e espanhóis do período conhecido como Era dos Descobrimentos.

No começo do século XVI, a ideia de América ou América Latina não existia, conforme demonstram textos históricos e cartografias da época, incluindo registros feitos por viajantes portugueses, espanhóis e franceses que passaram pela região até a primeira década desse século. Walter Mignolo afirma que, "antes de 1492, América no figuraba en ningún mapa, ni siquiera en el de los pueblos que vivían en el valle de Anáhuac (territorio azteca) y Tawantinsuyu (territorio inca)" (MIGNOLO, 2007, p. 28). Segundo o autor, nesse período, América não estava nos mapas porque não existia a palavra e ainda não havia sido concebida a ideia de um quarto continente pela mentalidade europeia. E não constava nos conhecimentos geográficos dos povos originários porque estes não conheciam a extensão da região. Walter Mignolo afirma: "el territorio existía y los pobladores también, por supuesto, pero ellos daban su propio nombre al lugar donde vivían: Tawantinsuyu a la región andina, Anáhuac a lo que en la actualidad es el valle de México y Abya-Yala a la región que hoy en día ocupa Panamá" (MIGNOLO, 2007, p. 28).

De fato, quando Colombo chegou à América ou Cabral ao Brasil, Europa sequer imaginava que pudesse existir um quarto continente a descobrir, pois acreditava que a Terra era uma ilha composta por três partes, Ásia, África e Europa, sendo esta última a parte mais evoluída, por seus valores morais/culturais ali praticados. No pensamento europeu, não existia região desconhecida, e sim havia que encontrar uma nova rota para chegar às Índias, o que se pensava ter sido encontrada na empreitada de Colombo, contornando o Atlântico pelo oeste. Essa crença permaneceu por alguns anos, até que em 1504 o comerciante, navegador e cartógrafo florentino Américo Vespúcio, interessado em exploração de oceanos, sobressaiu-se com a tese de que Cristóvão

Colombo não havia chegado às Índias Ocidentais (como ele imaginava), mas sim a um novo mundo. O cartógrafo florentino expôs suas ideias em uma carta intitulada *Mundus Novus*, em 1504, fazendo análises com base em sua circum-navegação pelo sul da região, inclusive com uma parte da carta dedicada à "natureza e costumes daquela gente". Cristóvão Colombo morreu em 1506 acreditando firmemente que havia chegado à Ásia, inclusive acreditando que havia chegado ao extremo Oriente (Cipango, atual Japão). Vale lembrar que o nome América foi uma homenagem a Américo Vespúcio, feita pelos cartógrafos alemães Martin Waldseemüller e Mathias Ringmann, em *Cosmographiae Introductio*, de 1507, em que a palavra aparece pela primeira vez como designação da quarta parte do mundo.

Já a ideia de América Latina só foi gestada bem mais tarde, durante o século XIX. De acordo com o filósofo uruguaio Arturo Ardao, importante referência sobre o tema, América Latina só foi assim nomeada na segunda metade do século XIX, mais especificamente em 1856, no poema *Las dos Américas*,[61] de autoria do jornalista colombiano José María Torres Caicedo (ARDAO, 1980). No poema, Torres Caicedo utiliza a expressão apenas uma vez (*La raza de la América latina*). A palavra *latina* deixa de ser usada como adjetivo e passa a adquirir valor de substantivo, ou seja, nomeando, apontando para o sentido que compreendemos atualmente. Segundo Walter Mignolo, "lo confuso del asunto es que una vez que el continente recibió el nombre de América en el siglo XVI y que América Latina fue denominada así en el siglo XIX, fue como si esos nombres siempre hubiesen existido" (MIGNOLO, 2007, p. 28).

Para Walter Mignolo (MIGNOLO, 2007), os relatos que falam em descobrimento não pertencem aos habitantes de Anahuac ou Tawantinsuyu, e sim aos europeus. Isso significa que "América nunca fue un continente que hubiese que descubrir sino una invención forjada durante el proceso de la historia colonial europea y la consolidación y expansión de las ideas e instituciones occidentales" (MIGNOLO, 2007, p. 28). Nesse processo de conquista e apropriação, as racionalidades, os conhecimentos e a diversidade de culturas, histórias e línguas dos povos originários não foram levados em consideração. Tão logo portugueses e espanhóis iam conquistando territórios e nomeando o que encontravam à frente, também reivindicavam para si. Exemplo disso foi a nomeação do continente América, bem como a denominação de seus habitantes de índio, como se no "Novo Mundo" não existissem histórias e culturas

[61] Poema disponível em: <https://www.filosofia.org/hem/185/18570215.htm>. Acesso em: 30 de julho de 2021.

anteriores. É verdade que pouco se sabe da história de Abya Yala[62] e de seus habitantes antes de 1492, incluindo o quantitativo de povos que ali viviam. Contudo, o que conhecemos permite afirmar que os povos originários que entraram em contato com o europeu no século XVI foram submetidos a contínuos processos de dominação e aculturação, com vistas à conquista.

Assim sendo, o que não consta nas primeiras páginas (nem nas últimas) da "história oficial dos descobrimentos" é que a expansão marítima europeia representou o início da conquista dos territórios e dos povos das Américas e, posteriormente, da África e Ásia. Foi o início da colonização e, consequentemente, do sistema-mundo moderno (DUSSEL, 1993; MIGNOLO, 2003). Com a colonização, foram forjados e importados novos sistemas de valores, que passaram a vigorar sobre as regiões colonizadas, como o patriarcado, o cristianismo, o capitalismo e o racismo, cujas formas de articulação e o *modus operandi* são completamente novos para os povos locais. A esse respeito, Santiago Castro-Gómez afirma:

> Si hasta antes de 1492 predominaba una visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado, con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa esta visión orgánica empieza a quedar subalternizada. Se impuso poco a poco la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados, y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo. Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las "conexiones ocultas" entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81-82).

A modernidade congrega um conjunto de imaginários que foram se criando no interior e no exterior do que viria a ser a América Latina, culminando na sua invenção mais de dois séculos depois. O imaginário interior foi forjado em torno de um objetivo comum: fazer os habitantes do "Novo Mundo" desejarem alcançar a cultura ou a cosmologia europeia, sob a ótica da salvação. Enquanto o imaginário exterior foi forjado em torno da emancipação, liberdade e algum sentimento de poderio global. O imaginário interno foi alicerçado na violência e na opressão e o externo foi vislumbrado no desenvolvimento, na técnica e racionalidade científica.

A ideia de Brasil que conhecemos também não existia até o século XVI. Sobre o tema, Júlio Roberto de Sousa Pinto e Walter Mignolo argumentam que o "Brasil é parte

[62] Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa algo como "terra viva". A expressão tem sido frequentemente usada como forma de resistência à colonialidade e demonstração de que antes de 1492 existiam civilizações habitando a região.

da modernidade inventada no processo de constituir a si mesma como modernidade" (PINTO e MIGNOLO, 2015, p. 382). Para os autores, "a invenção do Brasil foi precedida pela invenção das 'Índias Ocidentais' e do 'Novo Mundo', este último termo utilizado pelos europeus para designar tudo aquilo que eles não conheciam" (PINTO e MIGNOLO, 2015, p. 382). Argumentam ainda que a ideia de Brasil, junto com a "invenção do 'Novo Mundo', contribuiu para a justificação de um segundo genocídio sobre o qual o imaginário de modernidade foi construído: o genocídio dos africanos escravizados" (PINTO e MIGNOLO, 2015, p. 382). Com isso, a invenção do Brasil se deu, por exemplo, com os portugueses apossando-se das terras, renomeando os lugares, as pessoas, a fauna, a flora e tudo mais que encontravam, espalhando a teologia cristã/católica desde o início. Por todos esses fatores, Walter Mignolo tem razão ao afirmar que "hoy en dia resulta difícil pensar que los incas y los aztecas no vivían en América y más aún que no vivian en América Latina (MIGNOLO, 2007, p. 28). Assim, também é difícil imaginar que os Tupinambá ou os Kaingang não viviam no Brasil.

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (CUNHA, 2012) afirma que, ao chegarem às costas brasileiras, os navegadores portugueses imaginaram ter atingido "o paraíso terreal: uma região de eterna primavera, onde se vivia comumente por mais de cem anos em eterna primavera" (CUNHA, 2012, p. 8). Os modos de vida dos povos originários eram bastante diferentes das maneiras com as quais aqueles europeus estavam acostumados, fazendo até mesmo suspeitar se aqueles indígenas eram seres humanos. Esse dilema só foi resolvido em 1537, quando o Papa Paulo III confirma na bula *Sublimis Deus*: "os índios são verdadeiramente homens e que eles não só capazes de compreender a fé católica, como, segundo nos informaram, anseiam sobremaneira recebê-la". Sobre as primeiras impressões dos portugueses no Brasil, Manuela Carneiro da Cunha afirma: "deste paraíso assim descoberto, os portugueses eram o novo Adão. A cada lugar conferiram um nome - atividade propriamente adâmica - e a sucessão de nomes era também a crônica de uma gênese que se confundia com a mesma viagem" (CUNHA, 2012, p. 8). Era o incío da invenção, do descobrimento, da conquista e colonização do Brasil e o fim da dacadência econômica e moral de Portugal, à custa da exploração do trabalho indígena e posterior escravização africana.

A conquista europeia no continente americano é bastante trabalhada nas obras do filósofo Enrique Dussel, dentre elas, *1492: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade*. A obra é fruto de oito conferências proferidas na Europa, de outubro a dezembro de 1992, em alusão aos 500 anos de chagada do europeu à América. As

primeiras palavras já dão o tom do impacto do que foi a conquista. Dussel inicia afirmando que 1492 "é a data do 'nascimento da Modernidade', embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intra-uterino" (DUSSEL, 1993, p. 8). O ano de 1492 é defendido por Dussel (1993) e outros membros do coletivo *Modernidad/colonialidad* [63] como o início do sistema-mundo moderno, momento em que houve a invasão da primeira leva de europeus no território que hoje conhecemos como América ou América Latina. Segundo Enrique Dussel, a modernidade se originou nos grandes centros medievais livres, como as cidades do Renascimento: Veneza, Gênova, Florença, Pisa. No entanto, como afirma o filósofo, isso só foi possível "quando a Europa pôde se confrontar com o seu 'Outro' e controla-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um 'ego' descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria Modernidade" (DUSSEL, 1993, p. 8). Esse ponto de partida questiona toda a história "oficial" sobre o tema e redefine os pressupostos para outra história da América Latina e, consequentemente, da modernidade.

Para o autor, apesar de a modernidade ter um conceito emancipador racional, "desenvolve um 'mito' irracional, de justificação da violência, que devemos negar, superar" (DUSSEL, 1993, p. 7). Ou seja, Dussel não nega que a modernidade tenha sido imaginada na Europa, mas questiona as razões comumente elencadas para tal fato.

> A modernidade originou-se nas grandes cidades européias medievais, livres, centros de enorme criatividade. [...] De qualquer maneira, esse Outro não foi descoberto como Outro, mas foi "en-coberto" como o "si-mesmo" que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento de 'nascimento' da Modernidade como conceito, o momento concreto da "origem" de "mito" de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de "en-cobrimento" do não-europeu (DUSSEL, 1993, p. 8).

Como Cristóvão Colombo pensava haver chegado à Ásia, desde o início o Outro não foi percebido como Outro, mas sim como o mesmo asiático já conhecido. Conforme Dussel, o Outro não foi "descoberto", e sim encoberto justamente por não ser europeu, independentemente de ter sido lido como asiático. Então, a modernidade tem dois lados, um que Dussel chama de emancipador racional e outro que justifica a violência, sendo este encoberto pela razão moderna.

[63] Vide Escobar (2003).

Nas conferências, Enrique Dussel propõe quatro figuras históricas para compreender o processo colonial na América Latina, diferenciando-as conceitualmente, em ordem diacrônica: invenção, descobrimento, conquista e colonização. São quatros figuras que denotam experiências existenciais distintas. A primeira figura que se apresenta foi inicialmente desenvolvida, em termos de revisionismo da história colonial, pelo historiador e filósofo mexicano Edmundo O´Gorman, fundamentalmente em seu livro *A invenção da América*, no qual problematiza o termo "descobrimento" e em seu lugar propõe "invenção". Dussel (1993, p. 33) considera importante a proposta de Edmundo O'Gorman, identificando como a primeira do gênero, fundamentalmente quando compreende que o sentido ontológico da viagem de 1492 significa introduzir no pensamento ocidental a ideia de que Cristóvão Colombo havia chegado a algum lugar que pertencia a Ásia. No entanto, Dussel também considera a tese de O'Gorman "completamente eurocêntrica" (DUSSEL, 1993, p. 32), quando este propõe que a América foi inventada "à imagem e semelhança da Europa" porque foi encoberta pela possibilidade de a América atualizar a si própria. A leitura da obra de O'Gorman nos leva à conclusão de que "Colombo não descobriu a América, num sentido estrito ontológico – no vocabulário do citado autor" (DUSSEL, 1993, p. 27). Ou seja, antes de ser descoberta, a ideia de América precisou ser inventada e assimilada pelo imaginário europeu. Isso foi um pressuposto hermenêutico condicionante para o europeu quinhentista aceitar a ideia do quarto continente.

Retoricamente, Enrique Dussel chama esse processo de invenção do ser asiático da América, isto é, "inventou-se o 'ser asiático' do encontrado" (DUSSEL, 1993, p. 31). No entanto, "o ser asiático deste continente só existiu no 'imaginário' daqueles europeus renascentistas" (DUSSEL, 1993, p. 32). É então que Dussel propõe sua conceituação de "invenção":

> desejamos indicar por "invenção" a experiência existencial colombiana de dar um "ser asiático" às ilhas encontradas em sua rota para a Índia. O "ser asiático" - e nada mais – é uma invenção que só existiu no imaginário, na fantasia estética e contemplativa dos grandes navegantes do Mediterrâneo. É o modo como "desapareceu" o "Outro", o "índio" não foi descoberto como Outro, mas como o "si-mesmo" já conhecido (o asiático) e só re-conhecido (negado então como Outro): "en-coberto" (DUSSEL, 1993, p. 32).

Dussel afirma que Cristóvão Colombo é o "primeiro homem moderno" (DUSSEL, 1993, p. 32), levando em conta que é o "primeiro que 'sai' oficialmente (com 'poderes, não mais um viajante clandestino como muitos de seus antecessores) da Europa latina –

antimuçulmana – para iniciar a 'constituição' da experiência existencial de uma Europa ocidental, atlântica, centro da história" (DUSSEL, 1993, p. 32).

Após a "invenção", acontece o que Dussel denomina de "descobrimento", que é "a experiência também estética e contemplativa, aventura explorativa e até científica de conhecer o 'novo', que a partir de uma 'experiência' resistente e teimosa [...] exige que se rompa com a representação do mundo europeu como uma das 'Três Partes' da Terra" (DUSSEL, 1993, p. 33). Então, ao descobrir que existe uma quarta parte, acontece uma mudança de mentalidade, de tal maneira que a "Europa renascentista e provinciana, mediterrânea, se transforma na Europa 'centro' do mundo: na Europa moderna" (DUSSEL, 1993, p. 33). Portanto, descobrir, "isto acontecido histórica ou empiricamente de 1502 a 1507, é constatar a existências de terras continentais habitadas por humanos ao oeste do Atlântico até então totalmente desconhecidas pelo europeu" (DUSSEL, 1993, p. 35-36). E isso, sem dúvida, exigiu da Europa uma reinterpretação do mundo, incluindo ressignificar os dogmas teológicos.

Em síntese, a partir de 1492, aconteceu a primeira definição moderna de fronteira (a que realmente foi levada às últimas consequências), a do "Novo Mundo". Este foi dividido entre Portugal e Espanha, com a bênção da Igreja de Roma, como demonstram a bula *Inter Caetera* (assinada pelo papa Alexandre VI, em 1493), o Tratado de Tordesilhas (acordo assinado por Espanha e Portugal, em 7 de junho de 1494) e o Tratado de Madri (acordo assinado por Espanha e Portugal, em 13 de janeiro de 1750). O encontro de dois mundos (ou de um mundo europeu com vários outros mundos) causou a divisão dos seres humanos em tipos: os com alma e os sem alma. Essa divisão foi levada ao extremo, resultando genocídios, epistemicídios/etnocídios e escravizações de seres humanos "sem alma". Pela primeira vez, o Cristianismo conseguiu impor padrões de gênero, sexualidade e autoridade pelo uso da força em larga escala e de forma "permante". Quando o europeu conseguiu inferiorizar aquele que era diferente dele, instaurou-se o racismo. Quando conseguiu êxito com o trabalho forçado e a escravização importada, instaurou-se o capitalismo moderno. Entre 1530 e 1550, estavam criadas as condições para o início da colonização na América portuguesa. Com isso, consagra-se a divisão entre dois mundos: o mundo metropolitano e o mundo colonial (SANTOS, 2019). A visão orgânica de mundo foi aos poucos se dissolvendo e cedendo lugar ao Eurocentrismo (QUIJANO, 1992; AMIN, 1989).

Então, a história contada pelas escolas, universidades, bibliotecas, pelos museus e centros de pesquisa e promovida pelos meios de comunicação (entendendo a

modernidade como sinônimo de desenvolvimento, ciência, técnica ou mesmo de evolução humana) cai por terra. O que Enrique Dussel faz é contar outra história da modernidade/racionalidade e interpretar a América Latina a partir dela própria, sob o ponto de vista de quem sente, vive e experiencia os efeitos da colonização, desmascarando seu lado obscuro: o mito irracional. Dussel (1993) defende que a modernidade, enquanto projeto civilizacional, só pôde ser colocada em curso a partir do momento em que a Europa teve contato com o diferente e pôde controlá-lo, vencê-lo e violentá-lo. Isto é, a Europa colocou ela própria no centro do mundo e escanteou todo o resto do planeta para a periferia da nova geopolítica que estava começando no século XVI. E isso só possível com a conquista da América.

Dito isso, é preciso evidenciar que a modernidade não existe enquanto entidade em si. Uma porção do discurso que chamamos modernidade é na verdade um conjunto de instituições e atores que controlam a autoridade, as subjetividades e o conhecimento, redefinindo o curso das histórias e culturas locais de acordo com seus interesses imperiais. As instituições são marcadas geopoliticamente (com geografias fixas e interesses político-econômicos previamente determinados), tendo sido criadas e mantidas na Europa ocidental por mais de quatro séculos. Do século XVI até o Iluminismo, a geopolítica dividia-se entre Itália (no período do Renascimento), Espanha e Portugal (no período de colonização da América). Do Iluminismo até meados do século XX, a geopolítica esteve sob o controle da Inglaterra, França e Alemanha. A partir de então, a esses três países junta-se EUA. Holanda, apesar de potência colonial, não conseguiu expandir seus domínios na mesma proporção, nem no século XVII (na tentativa de colonizar, por exemplo, o Nordeste brasileiro a partir de 1630), nem no XIX (no fatídico episódio da Partilha da África). A partir da Segunda Guerra Mundial, alguns países passaram a disputar o controle da geopolítica, primeiramente com a chamada Guerra Fria e hoje com a irresponsável "guerra econômica" entre China e EUA e a trágica Guerra da Ucrânia (que tem como elemento central a disputa de poder entre o imperialismo russo e o imperialismo representado pela Otan, sendo os EUA o principal país). Contudo, no campo da racionalidade, a geopolítica do conhecimento continua "bem controlada" por EUA, Inglaterra, França e Alemanha.

Quanto aos atores, estes são marcados corpoliticamente, existindo um padrão de corpo que é permitido pensar e controlar as instituições. Do século XVI até o hoje, em termos racionais, esse padrão tem que ser no mínimo heteronormativo, cristão e norte-eurocentrado. Para desmascararmos esse corpo colonial, basta percebermos que uma de

suas premissas é pensar universal/unívoco. O corpo colonial maneja um vocabulário próprio da modernidade (vocabulário capitalista/neoliberal, racista, sexista, teológico-cristão) e age de acordo com os interesses dos patrões coloniais do poder. Por exemplo, a Unesco não financia projetos educacionais ao redor do mundo (em diversos países da África, Ásia e América Latina) apenas pensando na dignidade da pessoa humana; o FMI e o Banco Mundial não cooperam monetariamente com países dessas mesmas regiões ou apoiam seus projetos apenas objetivando diminuir a desigualdade econômica/social, promover a liquidez nos mercados internacionais ou a estabilização cambial. Ou seja, as instituições e seus intelectuais orgânicos são operadores e mantenedores da globalização do Norte, responsáveis por sua sustentação.

A outra parte do que chamamos modernidade é composta por um conjunto de estratégias de dominação (lembrando que toda forma de dominação é uma violência), o qual serve para manter a matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2010a, p. 12): controle da economia; controle da autoridade; controle da natureza e dos recursos naturais; controle do gênero e da sexualidade; controle da subjetividade e do conhecimento. A primeira estratégia usada pelos colonizadores, ainda no século XVI, foi a inferiorização das subjetividades das sociedades locais das Américas e invalidação dos seus conhecimentos. Assim, antes mesmo de saberem o que fariam no "Novo Mundo", o europeu fez uma das classificações mais importantes, que serviria para justificar a colonização em "escala industrial". Observemos uma versão de como isso ocorreu.

> No melhor dos casos os índios eram considerados "rudes", "crianças", "imaturos" (unmündig) que necessitavam da paciência evangelizadora. Eram bárbaros. José de Acosta define que bárbaros são "os que rejeitam a reta razão e o modo comum dos homens, e assim se comportam com rudeza bárbara, com selvagismo bárbaro" (DUSSEL, 1993, p. 63).
> [...]
> O conceito de "encontro" é encobridor porque se estabelece ocultando a dominação do "eu" europeu, de seu "mundo", sobre o "mundo do Outro", do índio.
> Não podia então ser um "encontro" entre duas culturas – uma "comunidade argumentativa", onde os membros fossem respeitados como pessoas iguais -, mas era uma relação assimétrica, onde o "mundo do Outro" é excluído de toda racionalidade e validade religiosa possível. De fato, esta exclusão se justifica por ser uma argumentação encobertamente teológica: trata-se da superioridade – reconhecida ou inconsciente – da "Cristandade" sobre as religiões indígenas.
> Quer dizer, nenhum "encontro" pôde ser realizado pois havia um total desprezo pelos ritos, deuses, mitos, crenças indígenas. Tudo foi apagada com um método de *tabula rasa* (DUSSEL, 1993, p. 65).

Como percebemos, com a invenção da modernidade, veio junto a tática de classificar para desumanizar. Foi com o ar de classificador natural e de conhecedor de um único mundo possível (talvez por limitação cognitiva) que o europeu se inflou, quando desembarcou nas terras completamente desconhecidas das Américas (desconhecidas para seus horizontes hermenêuticos). Logo nos primeiros anos, o ar de curiosidade presente nos exploradores causado pela "ingenuidade" dos nativos foi substituído pelo desejo de exploração das riquezas locais e aproveitamento da força de trabalho desses povos, culminando na posterior "indústria da colonização", sustentada por dois nefastos institutos: a *dispensabilidade* e a *mercantilização* da vida humana (QUEIROZ, 2020a). De tais institutos, produziram-se o genocídio indígena e a escravização dos negros africanos. Com o genocídio indígena, grupos étnicos inteiros foram completamente exterminados ou dizimados logo nos primeiros séculos de colonização (QUIJANO, 1992; QUEIROZ, 2020a). Já a escravização foi a principal força de trabalho do período, com milhões de africanos tendo sido traficados por mais de três séculos para as Américas. Essa primeira fase da classificação foi fundamental para retirar os traços humanos e justificar a escravização de todos aqueles que poderiam servir de força de trabalho para implantar e sustentar o primeiro mercado global (início do sistema capitalista moderno); fortalecer os privilégios da igreja (teopolítica) e criar a noção de Ocidente (afirmar a superioridade e a centralidade da Europa).

Na América portuguesa, muitos cronistas expuseram a visão da época acerca dos povos originários com os quais se encontraram. Em 1576, quando publicada em Lisboa a *História da província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*, o cronista português Pero de Magalhães de Gândavo constata, a seu ver, graves limitações fonéticas, afirmando que a língua que os nativos falavam por toda a costa carecia de três letras: F, L e R. Constatação essa considerada um espanto para o cronista, pois significava que, se na língua não havia os fonemas /f/, /l/ e /r/, esses povos não tinham Fé, nem Lei, nem Rei. Com esse mesmo espírito de ignorância, Pero Vaz de Caminha, na sua famosa *Carta*, escrita em 1500 e enviada ao rei D. Manuel I, referindo-se a dois nativos que tinham estado no navio, utilizou comparativos que aproximam os nativos à fauna e à flora: "do que tiro ser gente bestial, de pouco saber e por isso tão esquiva. Porém e com tudo isto andam muito bem curados e muito limpos. E naquilo me parece ainda mais que são como aves ou alimárias monteses [...]" (PEREIRA, 1999, p. 47). Registre-se que, para muitos estudiosos do tema, a *Carta* de Caminha é considerada o primeiro documento histórico e literário do Brasil.

O resultado desse processo, ou seja, de mais de três séculos de colonização, de um lado, foi a criação do Estado moderno patriarcal racista colonial capitalista, do qual uma pequena parcela da população se beneficia (a sociabilidade metropolitana); de outro, uma sociedade marginalizada que se submete às maiores atrocidades (a sociabilidade colonial). Ambos os lados são separados pela linha abissal (SANTOS, 2019) da mais profunda desigualdade social e ontoepistêmica. A parte colonizada vive em função de manter os privilégios da minoria metropolitana, produzindo bens que nunca usufruirão e necessitando de favores desse mesmo Estado para sobreviver. É como um conto do final do período medieval de *era uma vez um Estado muito rico que fazia seus próprios credores (adormecidos) acreditarem que eram devedores*. Esse efeito anestésico é causado pela colonialidade. Nesse sentido, a modernidade inventou a linha abissal que estrutura o mundo, do século XVI até hoje. Seguindo o entendimento de autores vinculados à decolonialidade, na sua vertente latino-americana, como Enrique Dussel (DUSSEL, 1993), Walter Mignolo (MIGNOLO, 2015), Ramón Grosfoguel (GROSFOGUEL, 2016) e Santiago Castro-Gómez (CASTRO-GÓMEZ, 2007), defendo que só é possível compreender a modernidade quando vinculada à colonialidade, formando a categoria de análise *modernidade/colonialidade*.

A formulação do conceito *colonialidade* se dá em um artigo do sociólogo peruano Aníbal Quijano, intitulado *Colonialidad y modernidad/racionalidad*, em 1989, republicado em 1992 na revista *Perú Indígena* e no livro *Los Conquistados: 1942 y La Poblacion Indígena de Las Américas*. No artigo, primeiramente, diferencia-se *colonialismo* de *colonialidad*. Quijano denomina colonialismo o evento histórico em que "fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes" (QUIJANO, 1992, p.11). Como sabemos, a relação de dominação direta já não existe na América Latina desde o século XIX (à exceção de alguns territórios que não lograram independência, como a Guiana Francesa e a Martinica, que aqui não são foco de análise). Segundo o autor, como sucessor do regime de colonialismo, surgiu o imperialismo. Este significa "una asociación de intereses sociales entre los grupos dominantes (clases sociales y/o 'etnias') de paises desigualmente colocados en una articulación de poder, mas que una imposición desde el exterior (QUIJANO, 1992, p. 11).

Por sua vez, a colonialidade é um conjunto de sistemas de dominação mais abstrato. "Con la conquista de las sociedades y las cuIturas que habitaban lo que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que

culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta" (QUIJANO, 1992, p. 11). Ou seja, quando começa a colonização, inicia-se também o sistema-mundo moderno. Assim, as sociedades vítimas da colonização continuam controladas pelos países imperialistas, que geralmente são os antigos países colonizadores, à exceção dos EUA. Essa dependência Aníbal Quijano nomeia de *colonialidade do poder*, indicando que os efeitos da colonização não cessaram com a desvinculação político-jurídica entre as metrópoles europeias e suas ex-colônias. Inclusive, ressalta Quijano (1992, p. 12), "la relación entre la cultura europea, llamada tambien 'occidental', y las otras, sigue siendo una relación de dominación colonial". Vejamos nas palavras do próprio autor:

> La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo mas general de dominación en el Mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones, ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. Las relaciones coloniales de periodos anteriores, probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueron la piedra angular de ningún poder global (QUIJANO, 1992, p. 14).

Nesse artigo, além de diferenciar colonização de colonialidade, Quijano formula a tese de que a colonialidade é parte constitutiva da modernidade, havendo mais que simplesmente uma estreita relação de dependência. O autor identifica que a colonialidade se forma no mesmo momento histórico em que a Europa construía um complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade. No cenário que despontava no século XVI, a Europa colocava a si própria como paradigma universal do conhecimento, concebendo o restante do mundo como sua periferia. Nesse paradigma, o conhecimento é total e pensado na relação sujeito-objeto. De acordo com Quijano, a simultaneidade entre a "colonialidad y la elaboración de la racionalidad/modemidad no fue de ningún modo accidental, como lo revela el modo mismo en que se elaboró el paradigma europeo del conocimiento racional" (QUIJANO, 1992, p. 14). Com isso, compreende-se que a modernidade/colonialidade forma-se nos contextos e espaços de colonização, a partir das experiências/vivências coloniais, ao contrário da retórica moderna, que defende a formação da modernidade nos grandes centros europeus, desvinculada da expansão colonial, fruto quase que exclusivamente da superioridade de seu povo, cuja mentalidade se encontraria em estágio superior. Ressalta-se: Quijano formulou a noção de colonialidade a partir da teoria da dependência e da tradição marxista que dominava os estudos sociológicos da época, mas acrescenta a noção de

raça como elemento caracterizador e categorizador da América Latina. Logo, modernidade/colonialidade tem o elemento raça como constitutivo, e isso tem caráter revolucionário.

De acordo com Walter Mignolo (MIGNOLO, 2017b), grande divulgador das ideias de Quijano, a colonialidade é o lado mais escuro da modernidade. A afirmação de que a colonialidade é constitutiva da modernidade denota que uma prática não existe sem a outra, são partes que se respondem obrigatória e reciprocamente, de modo que "não há modernidade sem colonialidade" (MIGNOLO, 2017b, p. 2). Desse modo, a "colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada" (MIGNOLO, 2017b, p. 2). Obviamente, tal percepção não é visível para os deslocados de uma crítica de vertente decolonial, pós-colonial ou do Sul. Para aqueles que não partem da premissa de que a colonização foi fundamental para a configuração da modernidade, a colonialidade aparece como inexistente no nível da consciência. Nesse sentido, Walter Mignolo afirma que a modernidade "é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a colonialidade" (MIGNOLO, 2017b, p. 2). Com isso, condiciona-se o desenvlvimento da modernidade pensada na Europa à colonialidade praticada na América, isto é, o enriquecimento da Europa a partir do século XVI corresponde diretamente aos horrores da colonização.

Na última seção do artigo, *La reconstitución epistemológica: la descolonización*, Quijano propõe o que considero estar na base das propostas decoloniais latino-americanas: a descolonização do conhecimento e uma proposta intercultural. Observemos nas palavras do próprio autor, quando propõe o caminho para a "destruição" da colonialidade do poder: "en primer término, la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural" (QUIJANO, 1992, p. 19). De acordo com o autor, não temos que recusar a ideia de totalidade (ponto de partida do universalismo) para nos desvincularmos da modernidade europeia, "lo que hay que hacer es algo muy distinto: liberar la producción del conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea" (QUIJANO, 1992, p. 19). Segundo Quijano, a ideia de totalidade está presente em todas

as racionalidades conhecidas fora do Ocidente, com a diferença de que a noção de totalidade nessas racionalidades carrega a heterogeneidade como premissa.

> Fuera de "Occidente", en virtualmente todas las culturas conocidas, toda cosmovisión, todo imaginario, toda producción sistemática de conocimiento, estan asociadas a una perspectiva de totalidad. Pero en esas culturas, la perspectiva de totalidad en el conocimiento, incluye el reconocimiento de la heterogeneidad de toda realidad; de su irreductible caracter contradictorio; de la legitimidad, esto es, la deseabilidad, del carácter diverso de los componentes de toda realidad, y de la social en consecuencia. Por lo tanto, la idea de totalidad social, en particular, no solamente no niega, sino que se apoya en la diversidad y en la heterogeneidad históricas de la sociedad, de toda sociedade (QUIJANO, 1992, p. 19).

É importante ressaltar que a compreensão do autor acerca de totalidade se dá considerando o seu caráter fragmentário, heterogêneo e processual, diferentemente do universal, que compreende a ideia de completude, homogeneidade e terminativo.

Em última instância, modernidade/colonialidade é o espaço-tempo em que ocorre o processo de dominação e opressão das subjetividades e da violência sistemática como método de atuação. Esse espaço-tempo é controlado geo-ontoepistemicamente pelos agentes coloniais, iniciando-se em 1492 e vigorando até hoje por meio da matriz colonial do poder. Com diferenças pontuais, modernidade/colonialidade (QUIJANO, 1997, 2000; MIGNOLO, 2003) também é desenvolvida como sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1974) ou sistema colonial, capitalista e patriarcal (SANTOS, 2019). Walter Mignolo ressalva que o seu uso de sistema-mundo considera a diferença colonial (indispensável para o pensamento fronteiriço), que não foi considerada por Immanuel Wallerstein na década de 1970 (MIGNOLO, 2003). Ramón Grosfoguel utiliza o *longo século XVI* para denominar o período que se estende por duzentos anos, de 1450 a 1650: "o longo século XVI é uma formulação do historiador francês Fernand Braudel, que influenciou o trabalho do estudioso do sistema-mundo, Immanuel Wallerstein (1974)" (GROSFOGUEL, 2016, p. 26). De modo geral, os autores vinculados ao coletivo *Modernidad/Colonialidad* concordam em considerar as experiências coloniais na América condição *sine qua non* para a formação da modernidade europeia, cuja colonialidade é de fato sua parte constitutiva.

Para Mignolo (2017a, p. 13), colonialidade é sinônimo de matriz colonial do poder "o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade" (MIGNOLO, 2017a, p. 13). Como já observado, o conceito matriz

colonial do poder foi desenvolvido em trabalhos posteriores ao artigo de Quijano, para referir-se ao controle da economia, da autoridade, da natureza e os recursos naturais, do controle do gênero e a sexualidade e da subjetividade e do conhecimento, consistindo então em um conjunto de domínios que perpassa todas as esferas do humano.

Também, podemos entender matriz colonial do poder como a submissão dos países do Sul ao imperialismo euronortecêntrico, em todas as suas esferas – da vida humana aos recursos naturais. O imperialismo exerce uma força invisível distribuída entre figuras bastante conhecidas do discurso moderno. Dentre essas figuras, podemos citar a ciência (enquanto racionalidade abstrata, para controlar a geo-ontoepistemologia – sujeito e conhecimento), o direito (legitimação do uso da força por grupos com privilégios) ou direito internacional (uso da força em âmbito internacional, para controlar a terra, o espaço, a água, o petróleo, as florestas, entre outros recursos naturais), a disciplina (geografia, história, linguística, entre outras, para controlar o discurso), a democracia e os direitos humanos (para justificar guerras, intervenções militares, embargos econômicos etc.), a educação (para controlar as pedagogias neoliberais, a exemplo das competências necessárias para o século XXI elencadas pela Unesco), o desenvolvimento e o progresso (controle da economia, por meio de instituições, como FMI, Banco Mundial ou Fórum Econômico Mundial). Em síntese, Washington, D. C.; Nova York; Paris, Bruxelas, Genebra, Davos, Londres, Berlim e Frankfurt (leia-se: FMI, Banco Mundial, Banco Central Europeu, Comissão Europeia, Fórum Econômico Mundial, ONU/Unesco etc.) definem e controlam a geopolítica global, sustentando a relação Centro-Periferia.

Em outros termos, o sistema-mundo (MIGNOLO, 2003) é composto por dois mundos, o do ser e o do não-ser (FANON, 2008),[64] sendo dividido pela linha abissal radical (SANTOS, 2019) e sustentado pela modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2015, 2010a). No sistema-mundo, passa-se de uma visão orgânica de mundo, com a presença de várias civilizações, para uma visão ocidentalizada de mundo, na qual só é possível sobre/con/viver uma única civilização. A modernidade/colonialidade carrega em sua espinha dorsal um conjunto de sistemas de dominação (patriarcado, capitalismo, racismo, teologia cristã etc.) que governa o mundo de 1492 até hoje. As relações assimétricas entre os diferentes lados dos sistemas caracterizam a vida humana em duas

[64] No Capítulo III, tratarei da colonialidade do ser e do saber.

categorias: a de seres humanos humanizados (que habitam o mundo do ser) e a de seres desumanizados (que habitam o mundo do não-ser).

Portanto, com o fim da colonização na América Latina, encerrou-se o vínculo de subordinação jurídica entre Colônia e Metrópole, mas o cenário local não mudou de estrutura (nem de patrão, nem de gênero, nem de crença/religião/ nem de corpo), de forma a desmanchar a linha abissal e deixar de ser operado pela colonialidade. Após 1822, a elite portuguesesa, que se tornou brasileira, continuou em seus lugares de poder, os negros escravizados ou libertos continuaram a compor a grande força de trabalho. As estruturas coloniais, patriarcais e capitalistas se rearticularam e continuaram seu curso.

## 2.2 Decolonialidade e América Latina

Primeiro, quero evidenciar que existem diversas decolonialidades ou diferentes perspectivas que podem ser lidas/interpretadas como decoloniais, em diferentes partes do mundo, a exemplo das decolonialidades africanas, asiáticas, do Leste europeu. Aqui, enfoco a vertente decolonial da América Latina. Por decolonialidade da América Latina, entendo a revisão geo-ontoepistemológica da história moderna/colonial feita por latino-americanos (*jus soli*, *jus sanguini* ou diaspóricos) ou latino-americanistas (a exemplo da intelectual norte-americana Catherine Walsh), que reconhecem a modernidade e colonialidade como ponto de partida do sistema-mundo (MIGNOLO, 2003), concebendo o projeto civilizatório moderno atrelado a uma matriz colonial do poder. Assim, os autores vinculados a essa vertende passaram, de forma sistemática, a revisitar a geo-ontoepistemologia da historia colonial produzida até então e a questionar o papel dos atores e das instituições nesse cenário. Minha contribuição neste tópico pretende oferecer algum subsídio histórico-filosófico para compreendermos como a América Latina ensaiou promover um *giro decolonial* (MALDONADO-TORRES, 2007).

Gabriela Veronelli afirma que o giro decolonial "apresenta-se como um espaço para o desenvolvimento de teorias críticas que não se encaixam numa história linear de paradigmas modernos" (VERONELLI, 2021, p. 82-83). Ainda, de acordo com autora:

> O giro decolonial movimenta-se em duas direções simultaneamente. Uma delas é analítica: articulada em torno à noção de colonialidade do poder, descrevendo o legado vivo do colonialismo espanhol e português do século XVI nas sociedades contemporâneas, sob a forma de uma organização racializada da sociedade que sobreviveu ao colonialismo formal e foi

> integrada às sucessivas ordens sociais. A outra direção é programática e articula-se em torno à noção de decolonialidade. O propósito global, horizontal e de longa duração que se pretende alcançar é decolonizar todas as áreas da matriz colonial do poder para liberar a plenitude das relações humanas (MIGNOLO, 2013). Dito de outra forma, o giro decolonial não pretende negar as contribuições que a modernidade eurocêntrica trouxe à história da humanidade, mas sim abrir espaço para perspectivas epistêmicas e experiências de vida outras4 que emanam de uma multiplicidade de subjetividades que a relação modernidade/colonialidade ignorou, deslocou e subalternizou intencionalmente a nível global (VERONELLI, 2021, p. 83).

A decolonialidade, consequência do giro decolonial, é uma corrente de pensamento surgida a partir das margens do sistema-mundo. Inicialmente, a perspectiva decolonial foi pensada por um pequeno grupo de intelectuais latino-americanos, radicados nos EUA (a exemplo de Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Nelson Maldonado-Torres, entre outros) ou situados na própria América Latina (Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Santigo Castro-Gómez). Catherine Walsh é um exemplo de deslocamento do Norte para o Sul. Norte-americana de nascimento e de formação acadêmica, deslocou-se para o Equador e hoje é uma das principais referências, com a perspectiva de pedagogias decoloniais (WALSH, 2013, 2016, 2017), pensando a interculturaliade como fundamento de um pensamento outro: um aprender a desaprender para reaprender de modo outro. Inclusive, um dos programas principais de doutorado na região sob essa perspectiva foi pensado por ela, *Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos*, na Universidad Andina Simón Bolívar (Quito, Equador).

Poderia começar essa versão a partir de 1992, quando Walter Mignolo toma contato com o artigo de Aníbal Quijano, que apresenta o conceito *colonialidad del poder*. Nesse momento, muitos países da América do Sul viviam a redemocratização, após os longos "anos de chumbo", e o mundo vivia a apreensão do final da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991. No entanto, retrocedo minha análise em algumas décadas, para entendermos com a genealogia dos poderes e a arqueologia dos saberes (CASTRO-GÓMEZ, 2005) se rearticularam na região. A partir da década de 1950, mormente com a entrada de 1960, a América Latina passa por novos "encontros" violentos de *historias locales* e *diseños globales* (MIGNOLO, 2003), de maneira a reconfigurar o curso da sua história cultural e econômica. Nesse período, a América do Sul fez parte do projeto estadunidense como estratégia para vencer a "guerra capitalista" que travara com a então URSS, razão essa também das grandes catástrofes sociais e políticas ocorridas do período. No campo político, a Revolução

Cubana (1953-1959) e as ditaduras militares do Cone Sul a partir dos anos de 1960 (na Argentina, no Brasil, Uruguai, Chile, entre outros países) redefiniram a nossa geopolítica. A destituição de Fulgencio Batista em 1959 foi o estopim para a agência norte-americana mais incisiva nessa parte do continente, resultando nas sangrentas ditaduras militares. As ditaduras foram articuladas pelas elites locais insastifeitas com perda de privilégios e apoiadas pelo imperialismo norte-americano, na tentativa de impedir a independência política de países da região e contra os avanços na área social.

Nesse período, as mobilizações de classes trabalhadoras urbanas e rurais (por melhores condições de trabalho e moradia, em decorrência do rápido processo de urbanização, e por reforma agrária) e de movimentos estudantis foram algumas reações da sociedade civil às graves crises econômicas e políticas enfrentadas na América do Sul. Se por um lado a mobilização das classes operárias e dos movimentos sociais em prol de direitos individuais, coletivos e sociais conseguiu avanços significativos; por outro, as repressões estatais impuseram retrocessos que até hoje sentimos os seus efeitos, impactando racional e emocionalmente as vidas locais. Como respostas a esses retrocessos, diversas estratégias foram imaginadas, nas diferentes esferas da sociedade.

Com as questões sociais exigindo resposta também do campo intelectual, a América do Sul viu-se obrigada a reinventar-se, reinscrevendo um novo alicerce epistêmico, o que posteriormente ficou conhecido por *giro decolonial*, "pero un giro como ninguno otro", como propôs Maldonado-Torres (2007). Nas palavras de Nelson Maldonado-Torres: "el giro de-colonial implica fundamentalmente, primero, un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento, y luego, la transformación de la idea al proyecto de la de-colonización" (MALDONADO-TORRES, 2007, 159). Segundo o autor, os princípios do giro decolonial e a ideia de descolonização se fundam sobre:

> el "grito" de espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida, que viene a transformarse, en parte, en mundo de la muerte, o en mundo de la vida a pesar de la muerte. La idea de la de-colonización también expresa duda o escepticismo con respecto al proyecto colonial. La duda de-colonial es parte fundamental de la de-colonización. Es ésta la que Césaire toma como punto de partida en su Discurso sobre el colonialismo, para responder críticamente al uso del escepticismo en la tradición cartesiana (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 159).

O contexto que antecede e, de certa forma, permite o giro decolonizador é diverso e complexo. No campo religioso-político, a teologia da libertação destaca-se como proposta ligada à Igreja Católica para responder a problemas das populações mais

vulneráveis, como o aumento da violência, da fome e do desemprego. No campo pedagógico-político, destacam-se a pedagogia crítica de Paulo Freire e a metodologia investigação-ação participativa de Orlando Fals Borda, visando à emancipação social e intelectual das populações rurais e das periferias urbanas. No campo sociológico-econômico, a teoria da dependência, na vertente de Aníbal Quijano, propõe uma nova leitura da América Latina, questionando antecipadamente a globalização como alternativa à desigualdade social. No campo sociológico-político, destaca-se a sociologia da libertação de Orlando Fals Borda, propondo uma *ciencia propia* para combater o colonialismo intelectual. No campo filosófico-político, destaca-se a filosofia da libertação representada por Enrique Dussel, questionando profundamente a relação "centro-periferia" na produção e interpretação do conhecimento e propondo a transmodernidade para superar a modernidade ou a pós-modernidade.

No campo literário, o antecessor do giro decolonial mais impactante foi o que ficou conhecido como *boom latino-americano* ou *la mundialización de la literatura de América Latina*. O movimento foi o mais importante da América Latina, em termos de convergência entre criação de uma espécie de identidade literária, reconhecimento internacional e de conjunção de forças que refletem ficcionalmente a realidade social. O realismo mágico, ou *real maravilloso,* foi a resposta latino-americana à literatura fantástica europeia. Conjugando originalidade e visão editorial, o *boom latinoamericano* fez não só a literatura latino-americana ficar conhecida em diversas partes do mundo (Europa, EUA, por exemplo), mas também fez com os próprios latino-americanos se reconhecessem naquela forma de expressão, em que se refletia sobre os problemas locais a partir dos seus modos de vida. O movimento foi representado principalmente por Gabriel García Márquez (Colômbia), Julio Cortázar (Argentina), Carlos Fuentes (México) e Mario Vargas Llosa (Peru), embora haja muitos outros que também fizeram parte, como Alejo Carpentier (Cuba), Juan Carlos Onetti (Uruguai), Jorge Luis Borges, Ernesto Sábato (Argentina) e Juan Rulfo (México).

Esses movimentos tiveram como base, direta ou indiretamente, intelectuais comprometidos com a emancipação social e epistemológica. Suas produções foram inspiração para o desenvolvimento de um pensamento antieurocêntrico nas ciências humanas (história, sociologia, antropologia, filosofia, pedagogia, entre outras) e nas práticas dos movimentos sociais. Não há como reler a América Latina, a partir das lentes decoloniais, sem compreender a importância desses atores que recusaram o eurocentrismo como base de seus pensamentos, propondo novas geo-

ontoepistemologias para pensar os problemas locais, influenciando todo o Sul. Por isso mesmo, considero necessário abordar algumas dessas ideias que marcaram estruturalmente a história cultural e os movimentos sociais na região, configurando uma genealogia da decolonialidade.

Reitero que a ideia aqui não é aprofundar na formação do grupo *Modernidad/colonialidad*, do qual fizeram parte muitos dos pensadores decoloniais. O que pretendo é somente oferecer um panorama do período, objetivando contextualizá-lo como parte da vanguarda epistêmica latino-americana. Para conhecer mais sobre o coletivo, indico dois textos de Arturo Escobar, o livro *Mas allá del Tercer Mundo: globalización y diferencia*, publicado em 2012, especialmente o terceiro capítulo; e o artigo *Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano*, publicado em 2003, que "presenta y examina críticamente el trabajo de un grupo de investigadores en Latinoamérica y en los Estados Unidos que están elaborando una novedosa interpretación de modernidad, globalidad y diferencia" (2003, p. 51). Apesar de atualmente a rede dos estudos decoloniais ser de certa maneira ampla, as ideias gravitam em torno do pensamento de três autores: Enrique Dussel, a partir do conceito de transmodernidade (DUSSEL, 1993) e o movimento filosofia da libertação (DUSSEL, 1977), Anibal Quijano, com as categorias colonialidade do poder e raça (QUIJANO, 1992, 1997, 2000) e a teoria da dependência (QUIJANO, 1977, 1993); e Walter Mignolo, com o pensamento fronteiriço e sua diferença colonial (MIGNOLO, 2003).

Esses intelectuais, atuantes em diferentes disciplinas (Aníbal Quijano era sociólogo; Enrique Dussel é filósofo; Walter Mignolo, simioticista/semiólogo; Catherine Walsh, pedagoga; Arturo Escobar, antropólogo; Ramón Grosfoguel, sociólogo, entre outros), partem de um ponto comum: a ideia de que os efeitos da colonização não cessaram com a independência jurídico-política. Nas palavras de Arturo Escobar, "su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos" (ESCOBAR, 2003, p. 53). Por exemplo, Mignolo (2003) percebe o pensamento fronteiriço como uma consequência lógica da diferença colonial e ao mesmo tempo com uma resposta à colonialidade.

Walter Mignolo aponta que as bases históricas da decolonialidade situam-se na *Conferência de Bandung*, realizada na cidade de Bandung, Indonésia, em 1955, e na

*Conferência dos Países Não-alinhados*, ocorrida em Belgrado, capital da então Iugoslávia, em 1961 (MIGNOLO, 2017a, 2015). Apesar de nesse ponto haver terreno fértil para ampliar a discussão acerca das bases históricas (de fato, uma das bases é a Conferência de Bandung, contudo há outras), quero focar a questão geo-ontoepistêmica. Segundo Mignolo (2017a), a base epistêmica da decolonialidade é a publicação de *Os condenados da terra*, em 1961.[65] Aqui, quero retroceder e adiantar alguns anos. Assim, como bases geo-ontoepistêmicas do pensamento decolonial, além de *Os condenados da terra* (FANON, 1968), acrescento *Economía de la sociedade colonial: ensayo de historia comparada de América Latina* (BAGÚ, 1949); *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987); *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual* (FALS BORDA, 1970) e *Filosofia da libertação na América Latina* (DUSSEL, 1977). Também retomarei *Colonialidad y modernidad/racionalidad* (QUIJANO, 1992).[66]

Começo marcando 1949 como o primeiro momento de uma das bases geo-ontoepistêmicas da decolonialidade na América Latina. Nessa data, foi publicada *Economía de la sociedade colonial: ensayo de historia comparada de América Latina*, do historiador e sociólogo marxista argentino Sergio Bagú, inaugurando um novo pensamento sociológico na região, ao considerar a economia praticada nas colônias de Espanha e Portugal como capitalismo. Ou seja, Bagú afirma que o tipo de economia praticado nas colônias era mercantil, e não feudal. Ora, se a economia nas colônias já era capitalista, o capitalismo, o colonialismo, o patriarcado, o racismo se constituem simultaneamente, no mesmo espaço-tempo, caracterizando e criando um novo modelo de mundo, e não simplesmente copiando/importando o modelo espanhol e português para as Américas.

Ao contrário desse entendimento, temos a tradição histórico-sociológica que entende que a economia praticada na América Latina no período colonial era feudal ou simplesmente continuidade do que já era praticado no "Velho Mundo", desconsiderando as práticas mercantis nos ambientes colonizados como um dos pilares indispensáveis do capitalismo moderno. De acordo com o economista e sociólogo italiano Giovanni Arrighi (ARRIGHI,1996), o ciclo sistêmico de acumulação (o capitalismo) começa a se formar em decorrência da expansão financeira ocorrida depois da expansão comercial europeia no fim do século XIII e início do século XIV, destacando como elemento mais

[65] Sobre esse tema, escrevi em outro momento (QUEIROZ, 2020a).
[66] Obviamente, o fundamental é a ideia contida nessas obras, e não elas em si. Abordo essas publicações, apenas por uma questão cronológica.

relevante desse período "a súbita intensificação da concorrência intercapitalista" (ARRIGHI, 1996, p. 90). Segundo o autor, "em parte alguma essa intensificação foi mais evidente que no enclave capitalista do norte do Itália, que se tornou o principal centro da expansão financeira" (ARRIGHI, 1996, p. 90). Ou seja, para essa escola italiana, o capitalismo não é elemento novo, mas sim um elemento do sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1974), tomado quase como universal, logo foi utilizado/aproveitado pelos europeus como sistema econômico na empreitada colonial no "Novo Mundo".

No entanto, Bagú coloca as práticas mercantis coloniais dos séculos XVI e XVII como um aspecto imprescindível para a invenção ou o desenvolvimento do capitalismo moderno, rechaçando a tese de que a estrutura econômica das colônias era apenas uma extensão do que se praticava nas metrópoles europeias, questionando a ideia de que seria apenas uma espécie de feudalismo colonial. Como lembra Bagú (1949), no século XVI nenhum país se encontrava em condições de empreender uma colonização na futura América, nem tinha experiência para organizar uma economia colonial em tão vasto território e em tão grande escala. Ainda, tampouco a técnica europeia estava desenvolvida o suficiente para explorar as riquezas que havia nas terras do além-mar, nem o mercado europeu poderia absorvê-las.

Para sustentar a tese de que a economia colonial era capitalista, e não feudal, Bagú (1949) demonstra os elementos da configuração capitalista, são eles: acumulação do capital, o capital financeiro, a produção para o mercado, o comércio, o caráter complementar da produção, o salário, a cidade e o campo. Segundo o autor, a escravidão existiu na América para acelerar o processo capitalista, era uma instituição capitalista, e não feudal. Portanto, o predomínio da escravidão e do salário (e a pouca importância da servidão) "nos confirma en la creencia de que el régimen colonial del trabajo se asemeja mucho más al capitalismo que al feudalismo" (BAGÚ, 1949, p. 78).

> Estamos ahora en condiciones de ofrecer una respuesta a los interrogantes que abrimos al iniciar el capítulo. El régimen económico luso-hispano del período colonial no es feudalismo. Es capitalismo colonial. Cuando los historiadores y economistas dicen que el feudalismo, agonizante en Europa, revivió en América, se refieren, a hechos ciertos: el traslado de algunas instituciones ya decadentes en el viejo mundo; el florecimiento de una aristocracia constituida por elementos desplazados de allá; ciertas características de las grandes explotaciones agrarias, ganaderas y mineras, que hemos analizado y que evocan las condiciones de dependencia de siervo a amo y la beligerancia señorial de la época feudal. Pero todos esos hechos no son suficientes para configurar un sistema económico feudal (BAGÚ, 1949, p. 87).

Essa interpretação da história colonial é importante por colocar simultaneamente em perspectiva as grandes mudanças ocorridas na Europa no século XVI, com a expansão marítima e a conquista da América, cujo resultado foi a invenção do Eurocentrismo ou Ocidente. Essa leitura foi feita por Quijano (1992). Nesse período, é justamente com as descobertas de novas rotas no Atlântico e com as experiências da colonização que a Europa dá os primeiros passos efetivamente para deixar de ser periferia do Oriente (este com forte poderio militar, e não só mercantil), desviando o tráfico de especiarias da Índia por outras rotas e passando posteriormente a depender cada vez menos de seus produtos. Essa linha de interpretação é bastante desenvolvida também por Dussel (1993). Com isso, Europa começa a dominar o Oriente e explorar as riquezas encontradas no "Novo Mundo", primeiramente controladas por Espanha, depois por Portugal.

Samir Amin (AMIN, 1989), renomado economista egípcio, ao construir sua leitura crítica do eurocentrismo, afirma: "con el Renacimiento, desde el siglo XVI, se inician simultáneamente el desarrollo capitalista y el cuestionamiento del sistema de pensamiento medieval" (AMIN, 1989, p. 63). Entende que o capitalismo produziu um corte decisivo na história universal, colocando-se como o único progresso de forças produtivas. Para o autor, em todos os sistemas sociais conhecidos, o fator econômico era transparente, ou seja, o destino da produção era objetivo, via-se de imediato. Com o capitalismo, o fator econômico perde essa transparência, devido à generalização do mercado, uma que vez o produto final escapa da mão do produtor e a força de trabalho se torna também mercadoria. Samir Amin pontua: "en efecto, el capitalismo ha transformado la estructura de las relaciones entre los distintos aspectos de la vida social (la organización económica y el régimen político, el contenido y la función de las ideologías) y los ha reorganizado sobre bases cualitativamente nuevas" (AMIN, 1989, p. 17).

Um dos pontos importantes da obra é quando Samir Amin entende que as conquistas de territórios fora da Europa estão na base do desenvolvimento do sistema capitalista, em sintonia com Sergio Bagú. Para o economista egípcio, o Renascimento não é só o começo da transformação radical que dará a forma do mundo moderno, mas também é "el punto de partida de la conquista del mundo por la Europa. La coincidencia entre la fecha de 1493, que es la del descubrimiento de América, y de los comienzos del Renacimiento no es fortuita" (AMIN, 1989, p. 73). Dessa forma, a conquista da

América, com base no trabalho forçado e mão de obra escrava, com as riquezas encontradas e o cultivo produtivo da terra, deu passaporte para a Europa expandir seu projeto civilizatório, transformando o Renascimento na modernidade/racionalidade, que por sua vez originou a modernidade/colonialidade. Em *Geopolítica do imperialismo contemporâneo*, Amin afirma que "o capitalismo sempre foi, desde suas origens, um sistema polarizante por sua própria natureza, isto é, imperialista" (AMIN, 2006, p. 1).

Assim sendo, a tese de Sergio Bagú foi um divisor de água para os intelectuais da região, influenciando o pensamento de sociólogos e economistas como Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes e Celso Furtado. Para Bagú, as colônias de Espanha e Portugal na América constituíam o capitalismo colonial (uma espécie de primeira fase do capitalismo moderno) e complementavam a economia europeia, cuja acumulação de capital serviu de base para a passagem do feudalismo para o capitalismo industrial. Nessa linha de raciocínio, vale ressaltar, por exemplo, os brasileiros Caio Prado Júnior e Celso Furtado, que interpretavam a colonização da América portuguesa como parte da economia da metrópole, ou seja, como constitutiva da engrenagem europeia e não apenas como uma economia de pouca importância.

O segundo momento que quero marcar é 1961, data da publicação de *Os condenados da terra*. A obra, publicada postumamente, foi escrita às pressas por Frantz Fanon nos últimos meses de 1961, que também foram seus últimos meses de vida (Fanon morreu em decorrência de leucemia, em 6 de dezembro de 1961, aos 36 anos). Prefaciada por Jean Paul Sartre, influenciou (e influencia até hoje) as mais importantes gerações do pensamento negro, de movimentos sociais, de intelectuais progressistas em diversas regiões do mundo lusófono, francófono, hispanófono e anglófono em diferentes continentes. Sua influência se estende para diversos campos do saber, da teoria literária à filosofia política, incluindo os estudos pós-coloniais e culturais, além de alicerçar os estudos decoloniais. N'*Os condenados da terra*, Fanon problematiza o pensamento geo-ontoepistêmico de uma América Latina sob alienação colonial, refletindo profundamente as questões identitárias do negro; questiona a situação dos intelectuais colonizados e reflete demoradamente sobre o problema colonial, causador dos traumas psicocoloniais. E o mais importante da obra: o homem colonizado e os problemas coloniais são pensados a partir do seu interior, pois Fanon experimenta emocional e existencialmente esses problemas. Na obra, identificamos alternativas para a colonização: a descolonização. A descolonização na prática, e não na teoria, já que

para Fanon não basta mudar a forma de pensar o mundo, é preciso agir para haver mudanças no "mundo real".

A relevância maior de *Os condenados da terra* para a genealogia decolonial se dá fundamentalmente ao instalar uma nova geopolítica do conhecimento e uma corpopolítica para o sujeito colonizado, criando uma fenomenologia do sujeito colonizado. De acordo com Mignolo (2010b), o mais produtivo no pensamento de Fanon é sua continuidade na produção caribenha, sobretudo no Caribe francês e inglês. Por exemplo, "sus críticas a Freud [...] provienen de sus experiencias de psicoanálisis con musulmanes. Su crítica a Marx proviene de su conocimiento y experiencia de la esclavitud en las plantaciones, más que la del obrero en las fábricas" (MIGNOLO, 2010b)[67]. Lewis Gordon, no Prefácio de *Pele Negra, máscaras brancas*, lembra que nas décadas de sessenta e setenta Fanon era bastante estudado na América do Sul, situação contrária do que acontecia nos Estados Unidos, em que um professor universitário poderia até perder o emprego, caso o abordasse. De acordo com Lewis Gordon, "no Chile, por exemplo, as ideias de Fanon estavam sendo ensinadas nas salas de aula, e uma leitura cuidadosa da *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire revela o quanto essa obra sofreu influência de Fanon" (FANON, 2008, p. 11).

O terceiro momento é 1970, data da primeira publicação de *Pedagogia do oprimido*, nos EUA. A obra teve sua escrita entre 1964 e 1968, época em que Paulo Freire encontrava-se exilado no Chile. Como defendi em outros momentos, "Freire desenvolveu as bases teórico-político-filosóficas para uma pedagogia crítica e entrelaçou as dimensões política e pedagógica" (QUEIROZ, 2020a, p. 77), ressignificando a concepção de conhecimento (como sendo sempre social e circunscrito a uma comunidade cultural) e de pedagogia (como sendo epistemologia e metodologia indispensáveis de uma prática). Em última instância, *Pedagogia do oprimido* instaurou a pedagogia crítica freiriana a partir das éticas dos oprimidos e de geo-ontoepistemologias indígenas de *aprendizagem com* (apesar de Freire ter tido pouca experiência com os indígens), uma aprendizagem a partir do local do aprendiz, por meio das palavras geradoras. A teoria-prática ou ciclo da *ação-reflexão-ação* torna-se central e indispensável em sua pedagogia, em que ensino e aprendizagem são apenas momentos de um processo mais amplo, ocorrendo continuamente.

[67] Este texto, *Walter Mignolo: la colonialidad en cuestión*, é uma entrevista concedida a Norma Fernandez. Não tem paginação.

Catherine Walsh[68] tem enunciado em seus textos que foi Paulo Freire, "probablemente más que cualquier otro intelectual del siglo XX, que dio los fundamentos para pensar la pedagogia políticamente, para entretejer lo pedagógico-político y lo político-pedagógico" (WALSH, 2013, p. 37-38). Nesse sentido, pedagogia não é entendida como transmissão de conhecimento, em que o aluno é considerado passivo ou *tabula rasa* (o que chamou de *educação bancária*), mas sim é compreendida como prática/metodologia/percurso no processo de aprender a desaprender para reaprender a partir de outras inscrições. De acordo com Boaventura de Sousa Santos, na pedagogia de Paulo Freire, a educação popular é o ponto de partida, "propõe uma mudança paradigmática inspirada pela teologia da libertação e pelo marxismo: transformar a educação [...] num processo de conscientização" (SANTOS, 2019, 356 – 357). Portanto, continua Santos (2019, p. 357), "a conscientização deve ser entendida como um processo que facilita a mobilização das classes populares e torna mais difícil a sua manipulação pelas elites".

A posição política/pedagógica adotada por Freire em *Pedagogia do oprimido,* se entendida isolada de um contexto mais amplo de produção e da vida do autor, pode ser considerada radicalismo, em que levaria o aprendiz a uma nova doutrinação; dessa vez, marxista (QUEIROZ, 2020b). Nesse sentido, Brian Street afirma: "Até mesmo Paulo Freire (1985), o militante mais influente e radical do letramento, tendia a acreditar que pessoas sem o letramento do tipo ocidental são incapazes de 'ler o mundo'[...]" (STREET, 2014, p. 36-37). No entanto, Freire prega o contrário: defende que a leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra.[69] Precisamos recordar que, no período de escrita de *Pedagogia do oprimido,* o pedagogo encontrava-se em exílio, em que certamente os ânimos estavam fortemente marcados pela sensação de injustiça e desigualdade ou mesmo atravessados pela sensação de impotência, desespero e medo. A América do Sul estava sendo tomada por ditaduras militares, inclusive a instalação da ditadura no Brasil foi o motivo de seu exílio, em 1964, após sair da prisão. Então, os dizeres a que Brian Street se refere provavelmente são frutos de uma interpretação marxista da época, que tendia acentuar a ideia de que a dominação de uma elite "letrada" sobre uma população "não alfabetizada", que parecia não ter consciência do aparelho ideológico do Estado, produz alienação histórica, econômica, cultural etc.

[68] Catherine Walsh conviveu com Paulo Freire nos EUA na década de 1980. Nesse período, quando Freire desenvolvia trabalhos na Universidade de Massachussetts, Walsh o auxiliava com trabalhos de educação popular junto a comunidades de porto-riquenhos.
[69] Vide Queiroz (2020b).

Na própria *Pedagogia do oprimido*, Freire afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". E em vários textos posteriores, a exemplo de *Pedagogia da autonomia* (1996) e *Pedagogia da tolerância* (obra póstuma, publicada em 2005), Freire admite que o papel da educação é problematizar o cotidiano, o mundo, as realidades, é "rigorizar" o conhecimento de tal forma que se criem condições para que os aprendizes se conscientizem e se compreendam como seres históricos e culturais. Em Freire, alfabetização deve lida como sinônimo do que hoje denominamos letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011). Em *Pedagogia da tolerância*, ao falar sobre cidadania, Freire afirma que o "alfabetizador tem muita possibilidade de trabalhar em favor da produção de cidadania, que tem sido negada às grandes massas populares" (FREIRE, 2018, p. 157). Na continuidade, Freire afirma: "ao ensinar a leitura e a escrita da palavra, o alfabetizador tem o dever político de trabalhar no sentido de produção da cidadania com os que estão faltosos dos direitos e deveres de cidadão" (FREIRE, 2018, p. 157-158). Dessa forma, arremata Boaventura de Sousa Santos, "o projeto de Paulo contém uma proposta epistemológica de construção e de apropriação do conhecimento a partir da experiência existencial dos alfabetizandos" (SANTOS, 2019, p. 357). Desse modo, não é justo propagar Paulo Freire como um teórico radical, não no sentido de extremismo (QUEIROZ, 2020b).

O quarto momento também se dá em 1970. Nessa data, *Ciencia propia y colonialismo intelectual*,[70] de Orlando Fals Borda, foi publicada pela primeira vez, na Colômbia, respondendo "la necesidad de articular alguna respuesta intelectual, con consecuencias práticas, a las urgencias existentes" (FALS BORDA, 1971, p. 10). Orlando Fals Borda, nascido em Barranquilla/Colômbia, em 1925, é um dos mais importantes sociólogos da América Latina no século XX, tendo contribuído decisivamente para a formulação da *sociologia da libertação* e da metodologia *investigação-ação participativa* (IAP), tornando-se conhecido como um dos pensadores ao lado de Paulo Freire, sendo referência indispensável para a educação popular, fundamentalmente para a nova sociologia latino-americana e para os pesquisadores participativos do Sul.

O contexto colombiano certamente influencia a postura política e a formação intelectual de Fals Borda. Em diversos textos, o autor trabalha violência (abordada em

[70] *Ciencia propia y colonialismo intelectual* é a obra clássica de Orlando Fals Borda, equivalente à *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire.

texto de 1962, *El conflicto, la violencia y la estructura social colombiana*), questões agrárias (abordadas em texto de 1957, *Conducta política como reflejo de lo agrario*) e do campesinato (abordado em texto de 1975, *La descomposición del campesinado*). Talvez daí venha seu engajamento com a emancipação social, seu compromisso com uma ciência diferente (expresso no texto de 1970, *La crisis, el compromiso y la ciencia*; e o clássico *Ciencia propia y colonialismo intelectual*) e a vontade de transformar a realidade social de riqueza agrícola e exploração humana (expresso no texto de 1979, *Cómo investigar la realidad para transformarla*). A metodologia IAP, desenvolvida a partir das experiências práticas, entrelaça a relação pesquisa social e realidade social, visando promover engajamento político e conscientização intelectual dos "oprimidos", para reconstruir uma nova realidade social a partir das classes populares.

Em *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Fals Borda questiona a subserviência intelectual nas ciências sociais e propõe uma *ciência própria* para pensar a América Latina. Questiona a importação de métodos e fórmulas eurocêntricas para se fazer pesquisa social na América Latina. Fals Borda defende a educação popular e uma nova forma de fazer pesquisa social como ponto de partida de uma sociologia da libertação, que é sua proposta para o problema do colonialismo intelectual e, por consequência, para os problemas de dominação e opressão enfrentados pela população mais pobre da região. O título do segundo capítulo de sua obra clássica é exatamente a pergunta: "¿Es posible una sociología de la liberación?

> La vía propia de acción, ciencia y cultura, como acaba de verse, incluye una formación de una ciencia nueva, subversiva y rebelde, comprometida con la reconstrucción social necesaria, autónoma, frente a aquella que hemos aprendido en otras latitudes, y que es la que hasta ahora ha fijado las reglas del juego científico, determinando los temas y dándoles prioridades, acumulando selectivamente los conceptos y desarrollando técnicas especiales, también selectivas, para fines particulares (FALS BORDA, 1971, p. 22).

Como vemos, Fals Borda responde que é possível criar uma sociologia da libertação, mas não sem antes conceber uma ciência realmente interdisciplinar: uma ciência nova. Para Fals Borda, não é possível alcançar uma ciência nova sem deixar de lado as premissas funcionalistas (a moda eurocêntrica da época nas ciências humanas) e as "manias metodológicas" norte-americanas e europeias. Portanto, a ciência própria consiste em uma ciência rebelde, subversiva e comprometida: uma ciência que seja útil

à causa revolucionária e que se baseie na própria realidade social, com suas crises e suas questões.

*Ciencia propia y colonialismo intelectual* (FLAS BORDA, 1970) é anterior inclusive à *Filosofia da Libertação na América Latina* (DUSSEL, 1977), sendo uma das propostas pioneiras do chamado pensamento crítico latino-americano a contrapor à proposta eurocêntrica. Portanto, assim como Paulo Freire é o pai da pedagogia crítica (nos moldes da educação popular pensada a partir das classes populares), Fals Borda é o pai da sociologia crítica, nos moldes da investigação-ação participativa, entrelaçando o sociológico e o político, concebendo-a simultaneamente como uma metodologia de investigação, uma estratégia educativa e uma ação política. O pensamento crítico latino-americano, sem dúvida, tem em Orlando Fals Borda um indispensável agente.

O quinto momento é 1977, data da publicação de *Filosofia da Libertação na América Latina*, no México. Nesse momento, Enrique Dussel já se encontrava no exílio, em decorrência da ditadura militar na Argentina. Entendo que essa obra sela o início de um ciclo de vanguarda epistêmica, com ecos filosóficos, sociológicos, teológicos, políticos até hoje, principalmente para a formulação do projeto decolonial, na década de 1990. Logo nas *Palavras preliminares*, Dussel proclama a "filosofia da libertação, filosofia pós-moderna, popular, feminista, das juventudes, dos oprimidos, dos condenados da terra, condenados do mundo e da história" (DUSSEL, 1977, p. 7). O autor ressalta que o livro foi "escrito da periferia para homens de periferia, dirige-se contudo também ao homem do centro, como filho alienado que protesta contra o pai que vai ficando velho" (DUSSEL, 1977, p. 7), ou seja, é uma obra seminal para o pensamento decolonial do porvir, que critica as genealogias do poder colonial. A obra de Dussel é anterior inclusive ao *Orientalismo* (SAID, 1978), de Edward Said. A obra do palestino é aceita pela crítica como marco dos estudos pós-coloniais.

Nesse momento, ressalto um ponto dessa obra de Dussel: a ideia de que seu uso de pós-modernidade não é continuidade da modernidade, nem parte dela (DUSSEL, 1993, 2016). Em verdade, o sentido de pós-modernidade empregado pelo autor é de transmodernidade (termo esse cunhado por ele posterior à escrita de *Filosofia da Libertação*). Então, quando Dussel advoga por uma filosofia pós-moderna, está advogando por uma filosofia transmoderna (DUSSEL, 2016). Explicando de outra forma, na Europa e nos Estados Unidos, está-se começando a utilizar o termo pós-moderno – Lyotard (2009), Vattimo (2002), Anderson (1999), entre outros - para designar "uma realidade ou estágio temporal do ponto de vista histórico, sociocultural

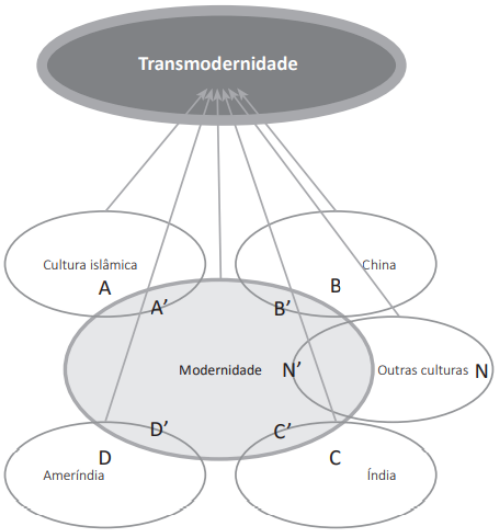
ou político" (QUEIROZ, 2020a, p. 34). Contudo, o filósofo da libertação não estava utilizando com o sentido desses autores. Dussel usava pós-modernidade para significar temporalidades e espacialidades que não poderiam ser interpretadas por parâmetros modernos. Enquanto pós-modernidade empregada pelos europeus é ainda um estágio da modernidade: "o pós-modernismo é uma fase final da cultura moderna euro-americana, o "centro" da Modernidade" (DUSSEL, 2016, p. 63).

Então, se consideramos que nós, do Sul, construímos e vivemos histórias a partir de inscrições em culturas e cosmologias locais (como as indígenas, afrodescendentes e mestiças), podemos conceber que vivemos além ou aquém da modernidade. Logo, nossas histórias não podem ser compreendidas ou interpretadas por meio de princípios pós-modernos, tampouco podem ser produzidas a partir das lógicas racionais positivistas. E é nessa perspectiva que Dussel (1993) propõe o conceito transmodernidade como um projeto de futuro.

> Para la superación de la "Modernidad" (no como Post-modernidad, que ataca a la razón en cuanto tal, desde el irracionalis- mo de la inconmensurabilidad, sino como Trans-Modernidad, que ataca como irracional a la violencia de la Modernidad, en la afirmación de la "razón del Otro"), será necesario negar la negación del mito de la Modernidad (DUSSEL, 1993, p. 176).

Assim sendo, a transmodenidade é colocada como alternativa à pós-modernidade, com outros parâmetros para compreendermos as sociedades que se situam além ou aquém-Ocidente. Cabe salientar que o projeto transmoderno é para todo o Sul, ou para todas as culturas que não se encaixem na modernidade. Assim também pensa Arturo Escobar (ESCOBAR, 2003). Portanto, trata-se de um "projeto mundial de libertação (y no como proyecto universal unívoco, que no es sino la imposición violenta sobre el Otro de la razón particular de Europa, del machismo unilateral, del racismo blanco, de la cultura occidental como la humana en general)" (DUSSEL, 1993, p. 177). Para melhor exemplicar, observemos o modelo proposto por Enrique Dussel.

ESQUEMA 1
MODELO APROXIMADO PARA COMPREENDER
O SENTIDO DA TRANSMODERNIDADE




(DUSSEL, 2016, p. 63)

Portanto, a transmodernidade abarca outras racionalidades e concebe lógicas plurais, enxergando os saberes locais como projetos geo-ontoepistêmicos válidos, existentes, presentes. Na perspectiva transmoderna, os saberes são ecológicos, inclusivos, interculturais e colaborativos; as racionalidades são pluriversais (DUSSEL, 2016). Portanto, é preciso compreender que a "Transmodenidade indica todos os aspectos que se situam 'além' (e também, cronologicamente, 'anteriores') das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais" (DUSSEL, 2016, p. 63).

> Assim, o conceito estrito de "transmoderno" indica essa novidade radical que significa o surgimento – como se a partir do nada – da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, other location (Dussel, 2002), do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única (DUSSEL, 2016, p. 63).

Seguindo Dussel (1993, 2016), Walter Mignolo também compreende a pós-modernidade como uma fase final da modernidade (MIGNOLO, 2003), uma vez que os autores que discorrem sobre esse paradigma o fazem a partir do próprio sistema em que estão criticando, ou seja, são eurocêntricos.

Para Ramón Grosfoguel, frente ao desafio colocado pela modernidade, "Dussel propõe a transmodernidade como projeto para dar conta do processo incompleto de decolonização" (GROSFOGUEL, 2016, p. 44), a exemplo do papel que exerce na ressignificação de temas como direitos humanos, direitos universais, democracia, dentre outros. Para Grosfoguel (2016), a transmodernidade pede diálogos interfilosóficos, defende a diversidade epistêmica sem o relativismo epistêmico e "reconhece a necessidade de um projeto global compartilhado contra o capitalismo, o patriarcado, o imperialismo e o colonialismo" (GROSFOGUEL, 2016, p. 45). Além disso, clama por pluralidade de soluções, em que "muitos decidem por muitos" e não regimes em que "um define pelos outros". Nos diálogos Sul-Sul ou periferia-periferia, a transmodernidade ajuda a visibilizar as comunidades inferiorizadas.

Por fim, retomo o artigo de Aníbal Quijano, *Colonilidad y modernidad/racionalidade*, como uma das bases epistêmicas da decolonialidade (sobretudo como marco acadêmico, inclusive para a invenção do conceito *decolonialidade)*. Como discorri sobre esse trabalho na seção anterior, aqui quero apenas ressaltar que o próprio conceito *colonialidad* já é o decolonial em ação, como já desenvolvi em outro momento (QUEIROZ, 2020a). Assim também pensa Walter Mignolo: "la conceptualización misma de la colonialidad como constitutiva de la modernidad es ya el pensamiento de-colonial en marcha" (MIGNOLO, 2008, p. 249).

> El argumento básico (casi un silogismo) es el siguiente: si la colonialidad es constitutiva de la modernidad y la retórica salvacionista de la modernidad presupone la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (de ahí los *damnés* de Fanon), esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial (MIGNOLO, 2008, p. 249).

Essa energia de descontentamento, segundo o autor, traduz-se em projetos decoloniais. O conceito *colonialidad* é decolonial na medida em que rejeita a noção de totalidade eurocêntrica como base universal da construção do conhecimento e propõe a descolonização epistêmica como alternativa (QUIJANO, 1992). É decolonial porque é um elemento novo para se pensar a América Latina e todo o Sul, a partir da vinculação da modernidade à colonialidade.

O conceito *colonialidad* é importante do ponto de vista intelectual porque é a partir do momento em que a colonialidade é posta às claras e é desmascarada que se abre espaço para o pensamento decolonial. Por isso, o artigo de Quijano é uma espécie

de “cartada final” no processo de desmascaramento. Como consequência lógica, cria-se o conceito *decolonialidad* para referir-se a toda e qualquer prática de resistência à matriz colonial do poder. O projeto decolonial não tem a intenção de reverter os efeitos da colonização, pois já não é possível, mas objetiva servir de base para pensar e agir no mundo de um modo outro, visa diminuir as desigualdades globais (MIGNOLO, 2003) e a fomentar princípios de justiças sociais, busca produzir alternativas geo-ontoepistêmicas e práticas para construir sociedades de conhecimentos plurais e participativos, com éticas comunitárias e locais. Um projeto decolonial está para muito além da ideologia e do discurso, é uma postura perante a vida e o mundo.

Do ponto de vista da agência, a decolonialidade começou ainda no século XVI, quando os indígenas e os escravizados na América resistiram à dominação, à opressão e à violência impostas pelos colonizadores. Posteriormete, a decolonialidade também se desenvolveu na África e na Ásia, quando diversos grupos locais resistiram ao investimento europeu (empreitadas dos imperialismos britânico e francês) contra a existência de outras formas de vida. Na América portuguesa, a resistência indígena à invasão europeia ocorreu de diversas formas, uma delas foi a guerra. Por exemplo, os Tupinambá são relatados por cronistas do século XVI como um povo belicoso e extremante destrutivo, como os famosos relatos de Hans Staden. Um dos estudos mais abrangentes acerca do povo Tupinambá foi realizado pelo sociólogo Florestan Fernandes (FERNANDES, 1952), publicado em 1952, denominado *A função social da guerra na sociedade tupinambá*. Os Tupinambá, como aponta Florestan Fernandes, possuíam grande eficiência e habilidade para a guerra, com técnicas e armamentos bem desenvolvidos, como as armas de tiro (arco e flecha), gases nocivos (fumaça de pimenta), armas de choque (sendo o tacape a principal) e armas de proteção (como o escudo e a palissada). Ou seja, era uma sociedade bastante organizada e desenvolvida do ponto de vista da técnica, que certamente resistiu à colonização, lançando mão de todas as táticas de que dispunha.

Os africanos na qualidade de escravizados também resistiram, desde a captura e entrada nos fétidos e sujos navios negreiros. No Brasil, durante o período de escravidão, que durou mais de três séculos, houve diversos núcleos de resistência espalhados por todas as regiões, principalmente no Nordeste e na região das antigas Minas Gerais. Um dos mais conhecidos foi o Quilombo dos Palmares, que se localizava na Serra da Barriga, atual município de União dos Palmares, Alagoas. O Quilombo foi formado ainda no século XVI e destruído em 1695 (data da morte de Zumbi, em 20 de

novembro) pelas tropas comandadas pelo bandeirante paulista Domingos Jorge Velho. Segundo Edison Carneiro (CARNEIRO, 1946), no Brasil o recurso mais utilizado pelos negros escravizados era a fuga para o mato, daí o resultaram os quilombos. Para o autor, o "movimento de fuga era, em si mesmo, uma negação da sociedade oficial, que oprimia os negros escravos, eliminando a sua língua, a sua religião, os seus estilos de vida" (CARNEIRO, 1946, p. 13-14). Quanto aos quilombos, estes eram "uma reafirmação da cultura e do estilo de vida africanos". Ainda, "os quilombos, dêste modo, foram - para usar a expressão agora corrente em etnologia - um fenômeno contra-aculturativo, de rebeldia contra os padrões de vida impostos pela sociedade oficial e de restauração dos valores antigos" (CARNEIRO, 1946, p. 14). Então, podemos dizer que, onde houve escravização, houve resistência.

A opção decolonial é uma concepção outra de mundo, a partir de outras cosmologias e racionalidades. Na intenção de ser didático, em Queiroz (2020a) defini decolonizar como sendo "verbo de ação que significa tensionar as relações de poder em todos os espaços sociais, lutar continuamente por justiça social e resistir a todas as formas de colonização e dominação" (QUEIROZ, 2020a, p. 62). Enquanto que decolonialidade é "substantivo que serve para nomear as práticas resultantes das tensões, lutas e formas de resistência, questionando e desestabilizando as estruturas da arquitetura das relações de poder" (QUEIROZ, 2020a, p. 62). Por sua vez, decolonial é adjetivo que caracteriza a natureza da práxis, assumindo caráter pluriversal. Assim sendo, o decolonial promove rompimentos com a lógica do pensamento universal, simétrico, linear e eurocentrado. As epistemologias decoloniais servem para abarcar todo o Sul ou todo o mundo não eurocêntrico. É um conceito criado no Sul para preencher provisoriamente uma lacuna analítica, do ponto de vista intelectual, e para satisfazer parcialmente uma necessidade existencial, do ponto de vista do estar-sendo, do sentir e do agir no mundo.

Walter Mignolo, em *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonilidad* (MIGNOLO, 2010a), afirma que o surgimento da geopolítica e da corpopolítica do conhecimento introduz uma fratura no pensamento moderno, sobretudo na teologia e na egopolítica, evidenciando a diferença colonial nas sociedades colonizadas. Para o autor, a gramática da decolonialidade se encontra em construção em todo o planeta, "comienza en el momento en el que actores que habitan lenguas y subjetividades racializadas y negadas en su humanidad, toman consciencia de los efectos de la colonialidad del ser y del saber

(MIGNOLO, 2010a, p. 112). A colonização do ser e do saber opera de cima para baixo, "desde el control de la autoridad (política) y de la economía" (MIGNOLO, 2010a, p. 112); e a descolonização do ser e do saber opera de baixo para cima, "de la sociedad civil activa y la sociedad política radical, hacia el control imperial de la autoridad y la economía" (MIGNOLO, 2010a, p. 112).

Por exemplo, o conhecimento produzido por Nêgo Bispo é o decolonial em ação, é um movimento epistêmico construído de baixo para cima. Nêgo Bispo, nascido no Vale do Rio Berlengas, no estado do Piauí, educado por mestras e mestres de ofícios, é morador do Quilombo Saco-Cortume e representa a voz da resistência na prática da contra-colonização, para quem o presente atua como interlocutor do passado e locutor do futuro (SANTOS, 2015). Nêgo Bispo produz conhecimento a partir da sua realidade, é tradutor intercultural brasileiro, tradutor intercultural da ancestralidade afro-brasileira e tradutor intercultural do Quilombo Saco-Cortume.

Nelson Mandela é outro exemplo que pode ser interpretado como fenômeno decolonial, do ponto de vista da resistência e da reexistência. Mandela nasceu na pequena vila de Mvezo (atual província de Cabo Oriental, África do Sul), em 1918. Mandela lutou a favor das classes trabalhadoras e contra o regime do *apartheid* no seu país durante anos, defendendo a igualdade racial, tornando-se símbolo da luta antirracista e dos direitos humanos. Por muito tempo, Mandela e o Congresso Nacional Africano (CNA) defenderam a resistência pacífica e a desobediência civil ao *apartheid*. Mudaram de estratégias quando passaram a sofrer sucessivas e violentas repressões pelo Estado sul-africano, como o Massacre de Sharpeville, em 1960. Em decorrência de sua luta, Mandela foi preso em 1962 e condenado à prisão perpétua em 1964, passando 27 anos em diversas prisões. Após ser solto, em 1990, ganhou o Prêmio Nobel da Paz em 1993 e foi eleito presidente da África do Sul em 1994 (com mais de 60% dos votos), transformando-se em um símbolo mundial de resistência, coragem, integridade e engajamento em prol da conciliação. Nesse sentido, aquele que é considerado por muitos como o mais importante líder da África negra foi vítima de atrocidades cometidas pelo projeto moderno/colonial. Mandela tornou-se, no mínimo, um exemplo para a humanidade repensar modelos civilizacionais.

Do ponto de vista da reexistência, a opção decolonial nos coloca a refletir sobre o paradigma no qual nos encontramos atualmente. Tal paradigma pode fazer algum paralelo ao que aconteceu no campo político (também social e ético) após a Segunda Guerra Mundial, com grande influência para o Sul. Em 1955, o mundo ocidental vivia

no fogo cruzado entre a prática capitalista e a ideologia comunista, impondo a cada indivíduo, sociedade ou país a escolha de um dos lados: capitalismo ou comunismo. Naquele momento, e com consequência até hoje, uma das repostas mais emblemáticas ocorreu na Conferência de Bandung, na forma de anacoluto. Na Conferência, em vez de o bloco de países ali reunidos escolher ou o capitalismo ou o comunismo, a opção foi pela descolonização como objetivo a perseguir.

Hoje, os desafios que se colocam centram-se na vida e no modelo de civilização que queremos. No modelo atual, as escolhas que temos nos direcionam para a esfera do "quando" e do "como" vamos nos destruir. Por exemplo, invadimos as florestas, os oceanos de imediato em prol do desenvolvimento ou invadimos com o discurso da sobrevivência humana? Se quiséssemos responder a essas escolhas ao modo de Bandung, em vez de escolhermos qualquer um dos binarismos que nos são apresentados pela matriz colonial do poder, poderíamos seguir Humberto Maturana e apontarmos a matrística (MATURANA, 2009) como modelo de sociedade a perseguir.

Portanto, o pensamento decolonial pode ser colocado em prática por meio de projetos que imaginem mundos ou formas de vida possíveis, como alternativas à modernidade. A justiça geo-ontoepistêmica relocalizada, conforme as éticas locais, pode ser um dos objetivos a ser perseguido. Assim, como Enrique Dussel afirma que a transmodernidade é um projeto de futuro, Walter Mignolo informa que a decolonialidade é uma gramática em construção em todo o mundo. Em última instância, a decolonialidade, com todas as suas questões pertinentes, precisa estar sempre em construção e pensando futuros mais inclusivos, mais cooperativos e mais orgânicos, em articulação com todas as formas de vida existentes no planeta, inclusive coexistindo com os recursos naturais não vivos. Como o pensamento decolonial sempre será uma postura, também sempre será uma opção. Não se deve querer transformar essa opção em unicidade, pois seria um novo universal.

## 2.3 Epistemologias do Sul

Entre os intelectuais que utilizam *epistemologias do Sul* como metalinguagem para tentar compreender as histórias locais nas sociedades subalternas dos diferentes continentes, o mais reconhecido é o português Boaventura de Sousa Santos, que há mais de quatro décadas desenvolve trabalhos em torno do tema, criando vocabulários que

tentem abarcar e explicar as experiências dos oprimidos pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado. Curiosamente, Boaventura situa-se geograficamente no Norte, é professor jubilado da Universidade de Coimbra/PT e *Distinguished Legal Scholar* da Universidade de Wisconsin-Madison/EUA e da Universidade de Warwick/UK. Porém, sua produção, sobretudo nas últimas décadas, apresenta-se como a de um enunciador que identificou o Sul, voltou-se para o Sul e aprendeu com o Sul.

O Sul a que me refiro é o Sul Global cujos sujeitos são vítimas das maiores desigualdades, imagináveis e inimagináveis. Aqui, no Sul, a pobreza e a violência se mostram verdadeiramente como elas são. Em termos didáticos, geograficamente o Sul Global geralmente está situado em regiões que foram colonizadas por países europeus ou que deles sofrem diretamente os seus efeitos, como é o caso de toda a América Latina (América do Sul, América Central e a parte mexicana da América do Norte), da África, de grande parte da Ásia e da Oceania. Países como Austrália e Nova Zelândia sofreram a colonização com objetivos diferentes. Geopolítica e corpopoliticamente, o Sul Global é formado por grupos sociais que são vítimas da opressão patriarcal, racial e capitalista. Por isso, é preciso analisar as relações de dominação em cada contexto geopolítico. Por exemplo, no continente americano, é cabível a compreensão do Brasil como sendo Norte Global em relação aos demais países da América do Sul, mas sendo Sul Global em relação a Estados Unidos e Canadá.

Então, ressaltando as contradições internas, pode existir um Norte dentro do Sul (Sudeste brasileiro em relação às outras regiões), um Sul dentro do Norte (países do Leste europeu em relação à Europa ocidental) e um Sul dentro do Sul (Norte e Nordeste brasileiros em relação com o próprio país). Walter Mignolo chama essas contradições de colonialismo interno (MIGNOLO, 2000), compreendendo a colonialidade em ação dentro dos Estados nacionais, organizando as hierarquias sociais. A diferença colonial transformou-se e reproduziu-se, criando instrumentos nacionais para a expansão e organização da dominação moderna em âmbito dos Estados. Assim sendo, entendo questões do Sul como todos os problemas derivados do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado (na terminologia das epistemologias do Sul), ou derivados da modernidade/colonialidade ou do sistema-mundo moderno (na terminologia dos estudos decoloniais). Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos afirma:

> Meu argumento é que essa realidade é tão verdadeira hoje quanto era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano,

> de tal modo que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas (SANTOS, 2007, p. 76).

Talvez, por isso, Boaventura propôs a seguinte definição em 1995: "uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul" (SANTOS e MENESES, 2010, p. 9). Essa compreensão advém fundamentalmente a partir do reconhecimento do Outro como complementar ao Eu. As epistemologias do Sul, enquanto corrente de pensamento, têm suas raízes nas duas últimas décadas do século XX. Nesse momento, Boaventura começou a sistematizar uma crítica sobre a crise da ciência moderna, evidenciando as fragilidades de uma razão erigida sobre as noções de totalidade, universalidade e racionalidade abstrata - afastada do social e do senso comum. Em 1985, na *Oração da Sapiência*, proferida para a abertura do ano letivo da Universidade de Coimbra, posteriormente transformada no livro *Um discurso sobre as ciências*, com primeira edição de 1987, Boaventura afirma:

> Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser (SANTOS, 2010, p. 5).

Percebeu-se que o contexto social e político impôs que se fizesse uma revisão na forma de fazer ciência, baseada em outros princípios éticos. Se a ciência tinha feito progressos importantes, como revolucionar os meios de comunicação (com a criação de computadores, Internet, telefones etc.) e os meios de transporte (carros confortáveis, aviões etc.), também produziu muitos instrumentos de destruição em massa, como se viu durante a Segunda Guerra Mundial e durante os anos que seguiram. Com isso, entendeu-se que o mundo estava refém dos próprios instrumentos que havia criado em nome do progresso, como as armas químicas com grande poder de destruição global. Além disso, apesar dos grandes avanços, problemas básicos ainda continuavam, e cada vez mais acentuados e em expansão, como o desemprego em massa, a miséria, a exploração do trabalho, guerras e disputas por territórios, por insumos etc. Enfim, parte da comunidade científica entendeu que a ciência não concentrou seus esforços em problemas que de fato possibilitassem a produção de "conhecimento prudente para uma vida decente" (SANTOS, 2010, p. 37), mas sim em interesses particulares e obscuros.

Então, foram sendo construídas alternativas epistemológicas e práticas para repensar o mundo. N'*O fim do império cognitivo: a afirmação dos saberes do Sul*, um de seus últimos livros, e que reúne de forma sistematizada os principais pontos de sua teoria, Boaventura coloca na órbita do debate um conjunto de saberes e estratégias, visando refletir sobre a descolonização epistemológica e a emancipação social dos povos oprimidos ao longo dos últimos cinco séculos em todos os continentes, principalmente nas Américas do Sul e Central, na África e na Ásia. Nos primeiros três séculos da colonização, o foco da conquista foi a América Latina. Nesse período, o controle da força era exercido por Portugal e Espanha. A partir do século XIX, o foco foi na África e na Ásia. Em paralelo ao colonialismo, já se tem o imperialismo. Lembremos como Quijano entende o imperialismo: uma associação de interesses de grupos sociais de países dominantes, interesses que são sempre externos. Para isso, as estratégias já estavam mais "sofisticadas", não era somente o uso direto da força ou da autoridade. A ciência exercia esse papel fundamental: não por acaso, os padrões científicos, filosóficos e literários desses países se tornaram modelos a serem seguidos.

As epistemologias do Sul colocam em evidência o Sul anti-imperial. Nas palavras de Boaventura: "trata-se antes de identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão" (SANTOS, 2019, p, 18). Aqui, pontuo uma discussão interessante. No final do inverno de 2019, escutando uma palestra de Casé Ankatu, o importante líder indígena dizia que preferia a expressão *saberes indígenas*, mas iria utilizar o termo *epistemologia*, por questões vinculadas à validade do conhecimento na comunidade científica ocidental. Ou seja, sintetizava Casé, o termo *saberes* conota conhecimento menor e epistemologia denota conhecimento científico.

Nesse mesmo sentido, Boaventura pontua que incialmente o termo *epistemologia* estava relacionado à crítica do conhecimento científico, mas atualmente "tem a ver com a análise das condições de produção e identificação do conhecimento válido, bem como da crença justificada. Possui, por conseguinte, uma dimensão normativa" (SANTOS, 2019, p. 19). Então, para Boaventura, as epistemologias do Sul "consideram crucial a tarefa de identificar e discutir a validade de conhecimentos e de modos de saber não conhecidos como tal pelas epistemologias dominantes" (SANTOS, 2019, p. 19). Ainda, segundo o autor, as epistemologias do Sul concentram-se em conhecimentos "inexistentes" produzidos por sujeitos "ausentes" (premissas da

sociologia das ausências), devendo invocar necessariamente ontoepistemologias outras. Ou seja, deve-se considerar que "esses sujeitos são produzidos como ausentes através de relações de poder muito desiguais, resgatá-los é um gesto eminentemente político" (SANTOS, 2019, p. 19). Portanto, o fim do império cognitivo invoca o fim da hegemonia das epistemologias, metodologias e pedagogias abissais, ao passo que a afirmação dos saberes do Sul invoca a emergência de epistemologias, metodologias e pedagogias pós-abissais.

> As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Chamo o vasto e muito diverso âmbito dessas experiências de Sul anti-imperial. Trata-se de um Sul epistemológico, não-geográfico, composto por muitos suis epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas conta o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (SANTOS, 2019, p. 17).

Portanto, o Sul é fundamentalmente anti-imperial, antieurocêntrico e contracolonial. Cultiva um racionalismo de baixo para cima, e não reconhece o racionalismo de cima para baixo como verdade absoluta.

Assim, podemos entender as epistemologias do Sul como sendo uma resposta ao estilo ocidental, tanto no âmbito intelectual quanto no âmbito das práticas. No intelectual, são uma resposta às instituições modernas, em especial a universidade liberal (séculos XIX e XX) e neoliberal (século XX e XXI), com seus modelos abissais de produção de conhecimento. No campo das práticas, visam promover articulações e emancipações, visibilizar lutas sociais e validar saberes historicamente desconsiderados. Conforme Boaventura, as espistemologias do Sul têm como objetivo "permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus termos, pois apenas desse modo serão capazes de transformar de acordo com as suas próprias aspirações" (SANTOS, 2019, p. 17).

Quanto às estratégias principais das epistemologias do Sul, o autor definiu a "linha abissal e os vários tipos de exclusão social que ela cria; a sociologia das ausências e a sociologias das emergências; a ecologia de saberes e a tradução intercultural, a artesania das práticas" (SANTOS, 2019, p. 41). Nesse momento, não abordo a tradução intercultural, uma vez que no Capítulo III há um tópico dedicado a ela. Para Boaventura, a ciência moderna é um pensamento abissal, nunca reconheceu a existência da linha abissal enquanto aquilo que divide o mundo em dois: o *deste lado da*

*linha* e o do *outro lado da linha*. "Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis" (SANTOS, 2007, p. 3). Segundo Boaventura, "as distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'" (SANTOS, 2007, p. 3). Desse modo, no pensamento abissal, não existe a possibilidade da copresença, da coexistência ou da convivência entre os diferentes. Isso implica que apenas o que está do *lado de cá* é percebido e válido; e o que existe do *lado lá* é tido como invisível, inválido e submergido na invisibilidade proposital. Como reafirma o autor: "a divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente" (SANTOS, 2007, p. 3-4).

A linha abissal está na origem das assimetrias das sociedades coloniais. Para identificarmos, devemos ter como premissa que não fomos sempre modernos: o mundo não foi sempre colonial, patriarcal, racista ou capitalista. O pensamento não foi sempre binário: a separabilidade entre corpo e mente não existe desde sempre. As vidas não-humanas nem sempre foram para servir o homem. As vidas do Sul não foram sempre *commodity*/mercadoria. Obviamente, que formas de vida transmodernas (DUSSEL, 2016) não foram aniquiladas por completo. Ainda existem grupos espalhados por alguns rincões da geografia terrestre que vivem sob outras cosmologias, que não são as ocidentais, a exemplo dos maoris da Nova Zelândia, dos beduínos nos desertos do Oriente Médio e do Norte da África, dos Yanomami na Amazônia brasileira e venezuelana, dos três últimos sobreviventes do povo Piripkura[71] em Rondônia ou de outros *indígenas isolados* na Floresta Amazônica. Esses povos sobreviventes não são civilizações, e sim culturas que resistiram ao genocídio e epistemicídio arquitetado e praticado pelo Estado ao longo dos últimos 500 anos. Portanto, para que a civilização ocidentalizada "reinasse", todas as outras existentes no planeta até 1500 foram destruídas e as culturas sobreviventes foram subalternizadas e forçadas a se adaptar às formas de vida eurocentradas ou se isolassem do resto do mundo.

Como a linha abissal é o limite entre o Sul Global e o Norte Global, é possível percebê-la a partir da sociologia das ausências e das emergências, com seus conhecimentos e sujeitos ausentes (SANTOS, 2007). Boaventura entende a sociologia das ausências como a "cartografia da linha abissal. Identifica as formas e os meios pelos

[71] Fonte: <https://amazoniareal.com.br/a-luta-de-rita-piripkura-para-salvar-seus-parentes/>. Acesso em: 27 de fev. de 2022.

quais alinha abissal produz a não-existência, a invisibilidade radical e a irrelevância" (SANTOS, 2019, p. 49). Já a sociologia das emergências "implica a valorização simbólica, analítica e política de formas de ser e de saberes que a sociologia das ausências revela estarem presentes no outro lado da linha abissal" (SANTOS, 2019, p. 53). Fazendo um paralelo com a perspectiva decolonial, a sociologia das ausências busca desmascarar a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade, deslocando as exclusões abissais do âmbito do natural para o político. Enquanto a sociologia das emergências busca tornar visíveis as pedagogias decoloniais (WALSH, 2013), para identify-interrogate-interrupt (MENEZES DE SOUZA e DUBOC, 2021) a dominação e a opressão modernas.

A sociologia das ausências e das emergências é a resistência e a reexistência do Sul anti-imperial. É o eco abafado e distante das vozes subalternas (feministas, negras, comunitárias, entre outras) que tentam se colocar lado a lado, apresentando-se como opções "igualmente" válidas no rol das cosmologias, das racionalidades ou das ciências. Mais que isso, são as vozes da ancestralidade ou da fronteira dizendo por elas mesmas que não foram destruídas, que sobreviveram ao enforcamento secular promovido pela colonialidade. Segundo Boaventura, "tornar possível a passagem da vitimização à resistência é, afinal, a tarefa política mais importante da sociologia das ausências: desnaturalizar e deslegitimar mecanismos específicos de opressão" (SANTOS, 2019, p. 53). É desse ponto que surgem as ausências e as emergências como proposta para decolonizar, despatriarcalizar e descapitalizar, a partir das experiências populares, carregando consigo expectativas anti-imperialistas.

A partir do trabalho do sociólogo das ausências e das emergências, torna-se viável a ecologia de saberes, que inclui a ecologia racional e, consequentemente, a ecologia cosmológica. Ou seja, visibilizam-se histórias locais, e estas devem ser compreendidas na copresença. Na ecologia de saberes, a pluriversidade é a retórica e a emancipação é a lógica. De acordo com Boaventura, a ecologia de saberes compreende dois momentos, um primeiro em que se identificam "conjuntos de conhecimentos que, trazidos à discussão numa dada luta social, poderão destacar dimensões importantes de uma luta ou de uma resistência concretas" (SANTOS, 2019, p. 59). E um segundo momento, em que a ecologia de saberes "deve ser complementada com a tradução intercultural e a tradução interpolítica" (SANTOS, 2019, p. 59).

Então, como poderíamos fomentar formas de vida ecológicas no século XXI? A justiça social pode ser uma alternativa? A justiça social pode ser uma alternativa, mas

deve caminhar lado a lado com a justiça geo-ontoepistêmica. Justiça social afastada de princípios decoloniais, como interculturalidade, torna-se ideal romântico, uma vez que ela se mostrará metropolitana. Em verdade, os modelos ocidentais são excelentes exemplos de sociedades que se sustentam (ou se destroem, depende da perspectiva) a partir das injustiças sociais, fazendo valer o que nos governa: a justiça dos poucos é construída a partir das injustiças para com a maioria. No sistema-mundo moderno/colonial, a justiça (a econômica, por exemplo) para uns implica necessariamente injustiça para outros. O que chamamos de justiça é na verdade a chancela do Estado para que grupos privilegiados política e economicamente (com os quais o Estado é cúmplice desde a origem) explorem a maioria da população (todos aqueles que estão *do outro lado da linha*).

Uma maneira de incentivar a ecologia de saberes é perceber o conhecimento inscrito em geopolíticas e corpopolíticas, e a partir daí perseguir a justiça social ou geo-ontoepistêmica. De acordo com a interpretação de Milton Santos, o mundo tal como se mostra ser é bastante diferente do mundo tal como ele é ou de como pode ser.

> De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de uma percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização (SANTOS, 2018, p. 18).

Abordando um dos pilares da modernidade (o capitalismo), em particular um de seus efeitos mais visíveis (a globalização), Milton Santos sente a perversidade na sua pela negra e alma subalterna. Nesse sentido, a globalização, em sentido lato, pode ser entendida como sinônimo de capitalismo, que causa tanta desigualdade e violência. Segundo Milton Santos, no primeiro mundo (*tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula*), algo semelhante à estética da crueldade, "um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta, quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas" (SANTOS, 2018, p. 19).

No segundo mundo (*o mundo tal como é: a globalização como perversidade*), pontua-se que para a maior parte da humanidade "a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades" (SANTOS, 2018, p. 19). Para exemplificar ou corroborar sua tese, Santos (2018, p. 19-20), como se estivesse falando nos dias de hoje, aponta o crescente desemprego de forma crônica, o aumento da pobreza e a perda da qualidade

de vida das classes médias, a generalização da fome e do desabrigo em todos os continentes, a tendência de queda dos salários, a instalação de novas doenças e o reaparecimento de velhas doenças, a permanência da mortalidade infantil permanece apesar dos avanços médicos, a educação de qualidade torna-se cada vez mais distante e o alastramento de males espirituais e morais, como a corrupção. Com isso, a "perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas" (SANTOS, 2018, p. 20). E num terceiro mundo (*um mundo como ele pode ser: uma outra globalização*), podemos entender como a reinvenção da globalização, uma espécie de contraglobalização ou globalização contra-hegemônica, no sentido de ser formulada a partir das histórias locais. O terceiro mundo de Milton Santos é a decolonialidade em ação.

Em decorrência desse modelo de sociedade (capitalista-neoliberal), nas últimas décadas, mais acentuadamente nas regiões rotuladas de pobres ou emergentes, vemos crescentes explosões de problemas sociais extremamente complexos e estruturais do ponto vista da gestão estatal nos moldes da necropolítica (MBEMBE, 2018), visando à aniquilação das populações consideradas economicamente improdutivas e à permanente marginalização de populações consideradas socioculturalmente indesejadas (negros, pobres, migrantes, entre outros). Como uma alternativa para combater essa gestão necropolítica, tem sido feito um debate em torno do tema *justiça social*, com suas diversas vertentes (justiça econômica, cognitiva, territorial, entre outras), buscando sempre um "conhecimento prudente para uma vida decente" (SANTOS, 2010, p. 37).

Embora a discussão seja relevante, a meu ver, grande parte da crítica contemporânea não tem debatido seriamente a raiz do problema. Por exemplo, não basta questionar a globalização, pois esta é apenas uma das faces do capitalismo. Também não basta negar o capitalismo, pois este é apenas um dos pilares do sistema-mundo. Lembremos que o sistema-mundo é formado pela matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2015), ou pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado (SANTOS, 2019). Assim, é um conjunto de domínios que se retroalimentam, com várias faces. Não adianta identificar-interrogar-interromper isoladamente apenas uma de suas faces. Identificar e interrogar isoladamente as políticas neoliberais, sem observar que estas fazem parte do modelo capitalismo e que este faz parte da modernidade/colonialiade, não apenas não cumprirá as expectativas, mas também as fortalecerá. O que é preciso, por exemplo, para interromper o etnocídio e o epistemicídio iniciados no século XVI

(que vigoram até hoje) e instalar saberes ecológicos? Partindo da perspectiva decolonial, uma resposta categórica seria: interromper a matriz colonial do poder. Para Quijano(1992, p. 19), "la altemativa, en consecuencia, es clara: la destruccion de la colonialidad del poder mundial". No entanto, isso já não é uma possibilidade factível!

Pensar justiça social implica pensar justiça geo-ontoepistêmica. E esta só é possível se houver relocalização das epistemologias do Norte Global para o particular. Uma das formas de quebrar o "ciclo vicioso" do epistemicídio é por meio de interconhecimentos, interdiálogos e interpráticas, sendo necessário reinterpretar as ciências humanas, com consequências práticas, a partir do reconhecimento da linha abissal (SANTOS, 2019) ou da matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2015), que atuam em todo o Sul. Como já sabemos, o Sul é o lugar da sociabilidade colonial, situado do *outro lado da linha*, na qual imperam as ausências. Problemas sociais, como exclusões e violências, são produzidos justamente para serem invisíveis, e assim colocarem em foco as sociedades metropolitanas. No Sul, as culturas habitam uma espécie de limbo, que é a zona do não-ser (FANON, 2008). Fato é que, para as sociedades vítimas da colonização, os efeitos da colonialidade sempre serão feridas abertas. Não podem ser revertidos. Contudo, podem ser identificados, interrogados e interrompidos.

Quanto à artesania das práticas, conforme Boaventura, esta "consiste no desenho e na validação das práticas de luta e de resistência levadas a cabo de acordo com as premissas das epistemologias do Sul" (SANTOS, 2019, p. 61-62). Podemos entendê-la também como o planejamento de estratégias das lutas emancipatórias a partir do entendimento de que as consequências coloniais são apenas a ponta do *iceberg*, e que para chegar à raiz dessas consequências é preciso identificar as opressões. Boaventura enfoca três tipos de articulações principais: "(1) a articulação entre diferentes lutas que resistem, todas elas, contra exclusões abissais; (2) a articulação entre diferentes lutas que resistem, todas elas, contra exclusões não-abissais" (SANTOS, 2019, p. 62). Por fim, "(3) a articulação entre lutas contra exclusões abissais e lutas contra exclusões não-abissais" (SANTOS, 2019, p. 62). A artesania das práticas também está para muito além de um vocabulário, caminha no campo das interlutas. É uma rearticulação de histórias e culturas subalternas, a partir do pressuposto de que saberes e práticas pré-coloniais foram apagados e substituídos por versões produzidas pelo colonialismo.

Como o colonizador apagou as histórias locais e contou sua versão da história? As línguas são um terreno fértil para apagamento de determinados saberes e sua substituição por outros (a tradução foi um dos métodos utilizados). A partir da língua do

colonizador, nasce uma história, uma cultura, uma subjetividade e um sujeito. E a língua do colonizado passa a ser negada enquanto língua, consequentemente suas histórias, culturas e subjetividades também são enconbertas. O colonizador português aproveitou-se da diversidade linguística existente no "Novo Mundo" para impor a sua como "código" comum a "todos", facilitando a expansão cultural e colonial.

## 2.4 Língua/linguagem: um pensamento outro, uma lógica outra

A decolonialidade também tem ganhado espaço nas pesquisas da área de educação linguística ou linguística aplicada. Em muitos países da América do Sul (a exemplo do Brasil, Peru, Equador e da Bolívia), o decolonial tem sido bastante mobilizado para questionar o colonialismo interno (MIGNOLO, 2000) por meio da linguagem, pensando como questões de língua podem contribuir para a emancipação social e intelectual do sujeito minoritarizado, visando reconstruir sociedades pautadas em princípios de justiça social. No Brasil, não é novidade que a língua tem imprimido traços da colonialidade na vida das pessoas, principalmente quando se pensa no apagamento das culturas indígenas e africanas, que fazem parte constitutivamente da formação social, histórica e cultural do país, mas que o Estado insiste em negá-las. As línguas indígenas sobreviventes do genocídio secular, a presença das línguas africanas na língua portuguesa, as línguas de fronteiras, as línguas dos imigrantes passaram e estão passando por um processo que John Mugane (MUGANE, 2006) chama de *morte linguística na vida*, quando habitam o limbo linguístico, não conseguindo existir para além do doméstico. Assim, esses trabalhos que mobilizam o decolonial para repensar a sociedade a partir da língua têm denunciado a violência linguística praticada no Estado.

A *morte linguística na vida,* de algumas línguas, é consequência direta da *diferença linguística*. O que estou chamando diferença linguística é o reflexo da diferença colonial (MIGNOLO, 2003) agindo sobre o ser e o saber. A diferença colonial, tal como concebida por Walter Mignolo, "es el espacio en el que se articula la colonialidad del poder. Es también el espacio en el que se está verificando la restitución del conocimiento subalterno y está emergiendo el pensamiento fronterizo" (MIGNOLO, 2003, p. 8). Mas não é só isso, a diferença colonial é fundamentalmente o "espacio en el que las historias locales que están inventando y haciendo reales los diseños globales tienen que adaptarse e integrarse o en el que son adaptados, rechazados o ignorados"

(MIGNOLO, 2003, p. 8). Segundo Walter Mignolo, o pensamento fronteiriço é consequência lógica da diferença colonial, ou seja, "el lugar de enunciación fracturado desde una perspectiva subalterna define el pensamiento fronterizo como uma respuesta a la diferencia colonial" (MIGNOLO, 2003, p. 8). Assim, a diferença colonial é uma *brecha* (WALSH, 2013) para os sujeitos desterritorializados reexistirem, agenciarem e produzirem enunciações com potencialidades emancipatórias para si mesmos.

De modo reflexo, a diferença linguística é um dos espaços onde se articula a colonialidade do ser (MALDONADO-TORES, 2007) e do saber (LANDER, 2000), uma vez que o conhecimento não pode ser separado da língua/linguagem e do sujeito que a possui. Quando pensamos na estratégia utilizada para anestesiar as línguas locais e expandir a língua colonial como parte essencial do processo de colonização das subjetividades, o colonizador lançou mão da gestão necrolinguística (MUGANE, 2006), como um dos *modi operandi* da linguística moderna. Nesse sentido, a diferença linguística criou a linha abissal entre as línguas domésticas e as línguas metropolitanas. Estas são as línguas de prestígio social, que habitam o *lado de cá* (existência). Já as línguas minoritarizadas habitam o *lado de lá* (inexistência), realocadas para uma espécie de limbo linguístico, que somente pode ser acessado na esfera do doméstico (nas senzalas, na lavoura, nos quilombos, nas aldeias, nas fronteiras), não tendo espaço nos ambientes urbanos, muito menos na burocracia do Estado.

A partir da diferença linguística, as línguas domésticas possibilitam o linguajamento, bilinguajamento ou plurilinguajamento (MIGNOLO, 2003), que é o pensar entre-línguas, o pensar fronteiriço (MIGNOLO, 2003). No Brasil, o limbo linguístico é composto pelas línguas indígenas, línguas de fronteiras, línguas de migrantes e pelas variedades regionais da língua portuguesa (as que não são consideradas norma culta). Essa analítica não é particular do caso brasileiro, mas de todas as sociedades forçadas ao colonialismo europeu, ou, se quisermos, ao imperialismo norte-americano, a partir da Segunda Guerra Mundial.

Nos termos acima, já é possível afirmar que conceber língua/linguagem a partir da perspectiva decolonial é fundamentalmente compreendê-la como um fenômeno que habita a fronteira (MIGNOLO, 2015). Por isso mesmo, as desigualdades sociais radicais (SANTOS, 2019), ocasionadas também pelas desigualdades geo-ontoepistêmicas, que por sua vez perpassam as línguas, afetam-nos de forma particularmente perversa, destruindo (ou intencionando destruir) as formas de vida que (nós, do Sul) construímos. E um dos reflexos do pensamento fronteiriço é justamente a linguística fronteiriça, a

partir da qual podemos compreender a língua/linguagem como um produto intercultural crítico (WALSH, 2009) em constante transformação sócio-histórica, atravessada pela geopolítica e pela corpopolítica, capaz de criar, expressar e representar formas de vida de uma determinada comunidade no tempo e no espaço. Pensar com a língua ou a partir da língua significa ir muito além da concepção de linguagem como código que permite acessar a realidade desenhada. Significa imaginar, desenhar e produzir mundos possíveis e possibilitar que os sujeitos representem esses mundos a seu modo. Por isso, discutir língua na perspectiva intercultural é tão relevante, sobretudo em momentos em que as fronteiras epistêmicas estão cada vez mais permeáveis. Discutir o lugar da língua na sociedade é também discutir o lugar do sujeito enquanto ser social, histórico e cultural, uma vez que esse sujeito também é linguagem.

Então, convergindo com muitos estudiosos da linguagem (MOITA LOPES, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2019; MENEZES DE SOUZA e DUBOC, 2021; TAKAKI, 2012, 2019), acredito ser necessário repensar uma educação linguística que se aproxime de geo-ontoepistemologias decoloniais ou de epistemologias do Sul, que estão subjacentes às formas de expressão/sentir. Uma educação linguística que se aproxime de pedagogias de fronteira e possibilite aos sujeitos enxergarem-se como seres genealogicamente inscritos em racionalidades locais. Uma educação linguística concebida a partir de perspectivas de transmodernidade (afastando-se da Modernidade), de pluriversalidade (afastando-se da universalidade) e de interculturalidade (afastando-se do culturalismo), cuja significação se produza na aprendizagem com a língua ou a partir da língua, e não na aprendizagem da língua ou sobre a língua. Uma educação linguística ancorada em princípios freirianos (FREIRE, 2018), cuja leitura do mundo preceda a leitura da palavra e cujo trabalho com a produção de cidadania e com a produção crítica faça parte do dia a dia do educando, de modo a ressignificar a realidade.

Como informa Lynn Mario T. Menezes de Souza, um dos enfoques decoloniais na língua/linguagem deve-se dar no trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado, ou seja, no historicizar e localizar os saberes. Marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta são a corpopolítica na língua. Nesse prisma, há um componente novo na América Latina, que não existia antes do século XVI, e que é encoberto na tradição eurocêntrica: a ideia de racismo linguístico. Ainda hoje, os debates nas ciências sociais são bastante influenciados pelos conceitos marxistas, sendo um dos mais importantes o de *classe social*, desenvolvido tendo a Revolução Industrial como pano de fundo. Porém, nas

sociedades escravizadas das Américas, o racismo é um elemento central para estruturar tais sociedades e para compreendermos as negações geo-ontoepistêmicas e as desigualdades sociais estruturais, sem o qual não podemos entender as sociabilidades coloniais, nem suas línguas. Então, o racismo linguístico é chave-interpretativa para refletirmos sobre questões de linguagem, sem perder de vista que a partir do século XVI a classificação e hierarquização das línguas, das crenças e dos modos de vida dos nativos ocorreram na perspectiva do colonizador, por meio do método da tradução cultural malversada.

Em se falando de linguagem, a chicana Glória Anzaldúa capta bem esse espírito de resgate do corpo, relocalizando-no no seu devido lugar fronteiriço (que está para além do contexto feminista norte-americano). Em *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, de 1987, a consciência mestiça é expressa na forma de verso e prosa por meio de uma terceira língua criada por ela (à maneira do terceiro espaço, de Homi Bhabha), na qual inglês, espanhol, náhuatl, mexicano nortenho, tex-mex, chicano e pachuco servem para expressar as experiências. Com essa obra (não excluindo outras), o hibridismo cultural tem sua inscrição chancelada no seio das geo-ontoepistemologias decoloniais e pós-coloniais. Em síntese, é um texto mestiço sobre corpos de todas as raças, de todos os gêneros, de todas as identidades. Abaixo, reproduzo um dos trechos de bastante força emocional, localizado no capítulo 7, intitulado *La conciencia de la mestiza / Hacia una nueva conciencia.*

**La encrucijada/ The crossroads**

Se está sacrificando un pollo
en una encrucijada, un sencillo montículo de tierra
un santuario de barro a Eshu,
el dios yoruba de la indeterminación,
que bendice su elección de camino.
Ella emprende su viaje.

> Su cuerpo es una bocacallhe. La mestiza ha pasado de ser la cabra del sacrificio a convertirse en la sacerdotisa que oficia en la encrucijada.
>
> Como mestiza, no tengo pais, mi patria me expulsó; sin embargo, todos los países son míos, porque yo soy ya hermana o la amante en potencia de toda mujer. (Como lesbiana, no tengo raza, mi propria gente me repudia; pero soy todas las razas porque lo queer de mí existe en todas las razas. No tengo una cultura porque, como feminista, desafío las creencias culturales-religiosas colectivas, creadas por hombres, de los Indo-hispanos y Anglos; sin embargo, soy una persona culta porque estoy participando en la creación de otra cultura más, una nueva historia para dar cuenta del mundo y de nuestra participación

> en él; un nuevo sistema de valores con imágenes y símbolos que nos conecten a unas personas con otras y con el planeta. Soy un amasamiento, soy una acto de amasar, de unir y juntar que no solo ha creado una criatura que cuestiona las definiciones de luz y de oscuridad y les asigna nuevos significados (ANZALDÚA, 2016, p. 137-138).

A partir de Anzaldúa, Walter Mignolo criou o seu bilinguajamento, linguajamento ou plurilingajamento (MIGNOLO, 2003). É importante ressaltar que o bilinguajamento em nada se assemelha com o bilinguismo. Neste, o falante possui dois ou mais sistemas linguísticos diferentes e muda de um para o outro conforme a necessidade linguística. O bilinguajamento, no qual não faz sequer sentido falar em sistemas diferentes, está ligado a experiências, a modos de agir e ser no mundo (está para muito além de estilo de vida), é a língua fronteiriça ou a terceira língua (repito, não se trata de sobreposição ou substituição de sistemas linguísticos). O plurilinguajamento é a maneira de expressão do ser fronteiriço. De acordo com Mignolo (2003), Gloria Anzaldúa "desarrolló, en los albores del sistema, la habilidad para revelar el lenguajeo que se oculta tras la lengua y el bilenguajeo como condición fundamental del pensamiento fronterizo" (MIGNOLO, 2003, p. 328).

A noção de linguajamento talvez seja o que mais se aproxime da linguagem de Anzaldúa. Ela própria explica no Prefácio de *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*.

> El salto de "código" en este libro desde el inglês al español castellano al dialecto del Norte de México al tex-max a una pizca de náhuatl a una mezcla de todos ellos, esto refleja mi idioma, un nuevo idioma – la lengua de las tierras fronterizas -. Ahí, en la juntura de culturas, las lenguas se entre-polinizan y adquieren nueva vitalidade; mueren y nacen. Hasta este momento, esta lengua niña, esta lengua bastarda, el español chicano, no há recebido la aprobación de ninguna sociedad. Pero los y las chicanas ya no pensamos que tenemos que mendigar entrada, que siempre tenemos que hacer el primer movimento – para traducir a los anglos, mexicanos y latinos - , con una desculpa saliendo de nuestra boca a cada peso. Hoy pedimos un encuentro a mitad de caminho. Este libro es nuestra invitación para ustedes – de las nuevas mestizas (ANZALDÚA, 2016, p. 36).

Em *Como domar uma língua selvagem*, Anzaldúa lembra-nos das humilhações que sofria no ambiente escolar nos Estados Unidos por tentar falar espanhol. Ser flagrada falando essa língua no recreio era motivo de levar "três bolos na mão com uma régua afiada". Vejamos um dos relatos da autora (ANZALDÚA, 2009, p. 305 – 306).

> Eu me lembro de ser mandada para o canto da sala de aula por "responder" à professora de inglês quando tudo o que eu estava tentando fazer era ensinar a

> ela como pronunciar meu nome. “Se você quer ser americana, speak ‘American’. Se você não gosta disto, volte para o México, que é o seu lugar.”
>
> “I want you to speak English. Pra encontrar bom trabalho tem que saber hablar el inglés bien. O que vale toda a sua educação se você fala inglés com um accent’”, diria minha mãe, mortificada porque eu falava inglês como uma mexicana. Na Pan American University, eu e todos os estudantes chicanos fomos obrigados a pegar duas disciplinas de prática oral de língua. O propósito delas: livrar-nos de nossos sotaques.
>
> Ataques à forma de expressão de alguém com o intento de censurar são violações à Primeira Emenda. El Anglo con cara de inocente nos arrancó la lengua. Línguas selvagens não podem ser domadas, elas podem apenas ser decepadas.

Com esse espírito, interseccionando ser e saber, podemos recorrer a diversos movimentos dessa natureza, que questionam a lógica da dominação, da opressão e da violência, que também refletem a língua/linguagem. Assim, talvez seja preciso escutar mais as feministas Audre Lorde, quando diz que “não há hierarquias de opressão” (LORDE, 1983); bell hooks, quando nos ensina a transgredir (HOOKS, 2013) ou quando afirma que “um preceito central do pensamento feminista moderno tem sido a afirmação de que todas as mulheres são oprimidas” (HOOKS, 2015, p. 197); Lorena Cabnal, líder feminista comunitária na Guatemala e indígena maya-xinka, quando diz que ser “mulher, indígena e feminista comunitária é uma provocação” ou ainda quando defende que o feminismo comunitário “es una recreación y creación de pensamiento político ideológico feminista y cosmogónico, que ha surgido para reinterpretar las realidades de la vida histórica y cotidiana de las mujeres indígenas, dentro del mundo indígena” (CABNAL, 2010, p. 12); Angela Davis quando entrelaçou, em 1981, o feminismo, racismo, a luta de classe com a luta pelos direitos civis, como liberdade e sufrágio, com vistas a uma educação para emancipação (DAVIS, 2016); Jacqui Alexander, ativista e intelectual afro-caribenha, quando propõe as pedagogias de cruzamento (ALEXANDER, 2005).

Também é preciso escutar as feministas indígenas da Bolívia. Silvia Rivera Cusicanqui é uma teórica da subalternidade, socióloga, historiadora e ativista aimará boliviana que questiona o discurso e os paradoxos da modernidade (CUSICANQUI, 2012), além de percorrer a micropolítica andina em busca de etnografar e compreender atos micropolíticos como formas elementares de insurgência cotidiana (CUSICANQUI, 2018). Julieta Paredes, também aimará boliviana, é uma feminista comunitária, que a partir da teologia da libertação enveredou para o feminismo, que para ela tem a ver com

o seu corpo negado, ignorado e invisibilizado (PAREDES, 2010). Observemos um trecho de uma entrevista concedida em 2019, na qual relata que teve sua língua negada.

> Eu, como aimará, tive que com quatro ou cinco anos deixar de falar em aimará, precisamente porque iria ingressar na escola e meu pai – agora não o julgo, mas houve um tempo em que tive muita raiva – me proibiu de falar nosso idioma porque não queria que eu tivesse um jeito indígena e que se notasse que eu vinha do povo originário – como se eu não tivesse a minha cara como prova de que venho do povo aimará. Então, pelo nosso bem, se fazia isso. Às vezes, os pais e as mães tinham essa ideia. O que eu faço com meu corpo é transformá-lo num instrumento de luta e, por outro lado, um instrumento de reflexão, como aimará e lésbica, porque esse é outro elemento também importante para minha vida (PAREDES, 2019, p. 27).

Como se percebe a língua perpassa todas as esferas do sujeito.

Escutar o africano Amílcar Cabral e os caribenhos Aimé Cesàire e Frantz Fanon é mister de todo estudioso de práticas decoloniais. Em *Pedagogia da tolerância*, Paulo Freire se refere a Amílcar Cabral como pedagogo da revolução, "quer dizer, ele teve, ele encarnou perfeitamente o sonho de libertação de seu povo, e os procedimentos político-pedagógicos para a realização desse sonho" (FREIRE, 2018, p. 118). Cabe lembrar que Amílcar participou da concepção dos movimentos de libertação das ex-colônias portuguesas na África. Em outro momento, Paulo Freire afirma que com Amílcar Cabral aprendeu "como um educador progressista precisa de fazer-se simples, sem porém jamais virar simplista" (FREIRE, 2018, p. 130). E isso lhe pareceu "fantástico", inclusive fazendo-o refletir sobre um educador progressista e um educador revolucionário, diferenciando-os.

Já Frantz Fanon, além ter sido um dos principais responsáveis por instaurar a geopolítica e corpopolítica do sujeito colonizado, em *Pele negra, máscaras brancas* traçou o limite entre a pele colonizada e o branco colonizador, por meio da linguagem. Como escrevi em outro momento (QUEIROZ, 2020a), essa obra problematiza "questões altamente filosóficas, psicológicas, sociais, autobiográfico-reflexivas, políticas sobre a (não/auto)consciência negra, temas bastante desconfortáveis para o homem branco (colonizador, dominador) encapsulado no pensamento eurocêntrico" (QUEIROZ, 2020a, p. 59). Fanon considera a dimensão da linguagem como sendo fundamental para entender como o homem negro compreende a si próprio e o Outro. O martinicano instaura uma sociogênese da linguagem enquanto lugar de enunciação, marcado pela história e pela cultura, em que dominação, alienação, raça, ideologia, gênero são cruciais para compreender o lugar do negro na zona do não-ser, ou seja, o

negro não é pura e simplesmente um homem, o negro é um homem negro, com implicações diferentes para as formas de autorrepresentação.

Fanon está mais interessado em "liberar o homem de cor de si próprio" (FANON, 2008, p. 26) e em produzir um sociodiagnóstico por meio da sociogênese, observando a compreensão total da realidade e como a sociedade não escapa das suas próprias ideologias. E, nesse processo, a linguagem é elemento-chave. De acordo com Fanon (2008, p. 33), "falar é existir absolutamente para o outro", pois é somente por meio da linguagem que os sujeitos passam a existir no mundo das representações sociais e culturais. Com essa afirmação, pode-se entender que a língua produz e carrega não só as identidades, mas também constrói a própria história do indivíduo enquanto ser coletivo situado na comunidade cultural. Assim sendo, falar é "sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização" (FANON, 2008, p. 33), e não somente dominar estruturas linguísticas (conhecer a fonética, a morfologia, a sintaxe, a semântica ou saber situar-se pragmaticamente). Falar é assumir-se como pertencente a uma determinada sociedade e cultura, no tempo e no espaço, é assumir-se portador de visões de mundo, com discursos e ideologias marcados por traços de algum estrato socioeconômico, geopolítico, étnico-racial.

O menosprezo linguístico é apenas uma das heranças da colonização. Fanon expõe que o negro antilhano é mais branco na medida em que fala a língua francesa, tomando para si a posição metropolitana por meio da linguagem. Tal fato refere-se a questões identitárias, quando os sujeitos não se reconhecem como tal e querem tornar-se metropolitanos. Ou seja, desejam ser o que nunca serão (do ponto vista do Outro), não possuem consciência de que não precisam do aval do Outro para serem e sentirem-se seres humanos, nem precisam adotar a língua francesa como ilusão de privilégios. Com esses exemplos, percebe-se que de fato a língua denota e conota o mundo a que o sujeito pertence ou quer pertencer. Essa situação é mais visível em comunidades plurilíngues, em que nos lugares de destaque social normalmente se dá preferência para a língua do Estado ou da antiga metrópole colonizadora (se for o caso), relegando as línguas domésticas aos limbos do poder.

Fanon rejeita veementemente a sub-rogação das línguas locais pela língua metropolitana como artimanha para autoafirmação, fato que ocorre nas Antilhas, corroborado pelas escolas antilhanas. Segundo o autor, embora houvesse um grande escritor/poeta escrevendo em patoá, muito se duvidaria da qualidade da criação poética dessa língua.

> Nas Antilhas não há nada igual. A língua oficialmente falada é o francês. Os professores vigiam de perto as crianças para que a língua crioula não seja utilizada. Deixemos de lado as razões evocadas. Aparentemente o problema poderia ser o seguinte: nas Antilhas como na Bretanha há um dialeto e há a língua francesa. Mas a situação não é a mesma pois os bretões não se consideram inferiores aos franceses. Os bretões não foram civilizados pelo branco (FANON, 2008, p. 42).[72]

O que se percebe em Fanon é que o problema da língua é uma consequência colonial, é uma fissura colonial aberta, em que a língua-identidade não é aceita como tal, necessitando de uma língua-alteridade para o sujeito colonizado representar como sua. Fanon explica que, quando alguém encontra um alemão ou russo falando francês mal, tenta-se ajudar por meio de gestos, sem esquecer que esse sujeito possui uma língua própria, um país, uma profissão, talvez engenheiro ou advogado. Porém, "no caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem 'um longo passado histórico" (FANON, 2008, p. 46). Logo, a língua porta posições raciais e de poder, marcas socioeconômicas, geográficas, podendo assumir lugar de dominação ou de conscientização. A língua pode assumir posições da história e cultura civilizacionais ou identidades da história e cultura subalternas, a depender das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo. Assim, como afirma Fanon, "há uma relação de sustentação entre a língua e a coletividade" (FANON, 2008, p. 49) e "um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito" (FANON, 2008, p. 34).

Trazendo essa discussão para o contexto brasileiro, em P*edagogia da tolerância*, Paulo Freire descreve como se manifesta a posição do dominador, "seja ele uma pessoa, seja ele um grupo, seja ele uma classe, seja ele uma massa ou, dependendo, seja ele uma nação diante do dominado" (FREIRE, 2018, 28). Observemos a análise do autor:

> A pergunta que se faz é sobre a relação dialética entre espoliadores e espoliados. Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não

[72] Neste trecho, transcrevo na íntegra a nota do tradutor Renato da Silveira: "Fanon não tinha conhecimento de que os bretões são uma minoria étnica oprimida dentro do território da França metropolitana, com sua língua proibida de ser ensinada nas escolas públicas durante décadas, e portanto condenada ao desaparecimento. A resistência cultural dos bretões só começou na década de 1970" (FANON, 2008, p.42).

> consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado (FREIRE, 2018, p. 28).

No campo da violência simbólica, pouca coisa é (se é que existe) mais cruel que dizer a alguém que sua língua não é língua, que sua cultura não é cultura, que o sujeito não é o que é, que o seu mundo não existe. É difícil dizer que os seres humanos não são humanos, justamente por não compartilharem o mesmo sistema de valores metropolitanos que o europeu (a mesma cultura, a mesma língua, as mesmas crenças, mesmo modelo de subordinação política, mesmo conjunto de regras de conduta etc.). E foi exatamente isso que fizeram os europeus quando chegaram às Américas: classificaram os nativos que habitavam a região como não-humanos ou humanos de segunda classe.

Paulo Freire observa que, na colonização, o colonizador tenta convencer que colonizados não têm história: "o branco trouxe a História na mão, e a História é sua, e deu de presente porque 'quer bem' ao desgraçado do negro, a História de branco" (FREIRE, 2018, p. 29).

> Na História dele vem a cultura do branco, vem a religião do branco, vem a compreensão do mundo branco também; a língua do branco é a única que é língua, porque o que os negros falam é dialeto. Língua mesmo só a do colonizador, a do colonizado pé dialeto, um negócio ruim, fraco, inferior, pobre, incompetente, não é capaz de expressar a beleza, a ciência. Isso só de pode fazer na língua do civilizado, língua branca que é melhor, mais bonita, porque por trás dessa branquitude tem tanto Camões como Beethoven. Observem que é essa a concepção branca do Brasil mestiço. Essa é a concepção branca do Brasil mestiço com relação às culturas negras ou à dos índios do Brasil (FREIRE, 2018, p. 29-30).

Glória Anzaldúa denomina esse contexto de "terrorismo linguístico", em que nos fazem sentir vergonha da nossa própria língua, cultura ou modo de ser: os sem-língua.

> Deslenguadas. Somos los del español deficiente. Somos la pesadilla linguística de ustedes, lo que les parece una aberración en el habla su mestizaje linguístico, el objeto de su burla. Como nosotras y nosotros hablamos con lenguas de fuego, se crucifica a nuestra cultura. Racial, cultural y linguisticamente somos huérfanos, hablamos una lengua huérfana (ANZALDÚA, 2016, p. 109).

Ainda nesse campo, o linguista Lynn Mario T. Menezes de Souza, em muitos de seus trabalhos, problematiza questões de língua a partir da escrita indígena. Por exemplo, no texto *Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá*, publicado em 2001, coloca em evidência a escrita multimodal dos Kaxinawá.

Questiona a lógica da escrita como produto autossuficiente que sirva para qualquer língua ou cultura, rejeitando a noção de que é a partir da escrita que ocorre o desenvolvimento do pensamento abstrato ou evolução cultural de uma sociedade. Critica a "grande divisa" criada para separar *oralidade vs. escrita*, gerando o que denomina *habitus grafocêntrico*, produzindo exclusão abissal de todas as práticas culturais que se situam fora desse escopo. No trabalho em questão, o autor evidencia que a "visão grafocêntrica de uma cultura indígena no Brasil leva a uma visão deficiente e deficitária dessa cultura" (MENEZES DE SOUZA, 2001, p. 172).

> Deficitária porque vê essa cultura como um exemplo clássico de uma "oralidade" sem escrita; deficiente porque essa visão é incapaz de perceber a complexidade de práticas culturais dessa cultura, marcadas por uma sinestesia que vai muito além da dicotomia oralidade/escrita, e incapaz de ser explicada à luz dessa dicotomia (MENEZES DE SOUZA, 2001, p. 172).

Nessa pesquisa, realizada com a comunidade indígena dos Kaxinawá, no Acre, identificam-se alguns aspectos interessantes a serem observados, pois evidenciam outras práticas de escrita, diferentes das valorizadas pelo *habitus* grafocêntrico. O aspecto mais importante é revelado pela própria concepção de escrita, sugerindo a necessidade de mudança do *habitus* grafocêntrico, para tentar entender as diferentes práticas culturais indígenas no Brasil, que, segundo o autor, são heterogêneas e sinestésicas nas suas relações com a escrita. Sendo que "tal mudança de perspectiva, junto a uma perspectiva etnográfica [...], pode interromper talvez séculos de violência simbólica [...] praticada essas culturas" (MENEZES DE SOUZA, 2001, p. 172). De acordo com Lynn Mario, o "que mais caracteriza a produção escrita dos Kaxinawá, tanto em português quanto em Kxinawá, é o fato de que a escrita alfabética vem acompanhada por uma profusão de textos visuais, na forma de desenhos mono ou policromáticos" (MENEZES DE SOUZA, 2001, p. 176).

> Com isso podemos concluir que a escrita apenas alfabética, sem nenhum dos dois tipos de desenhos não pode ser considerada um texto propriamente dito (isto é, algo que contém uma mensagem) para os kaxinawá, uma vez que, se a escrita alfabética aparecer sozinha, numa folha de papel, ela passaria a adquirir o valor de ***kenê*** (lembrando que "escrita" em Kaxinawá é ***kanê***); dessa forma, tal texto indicaria apenas uma experiência, ou possibilidade de expressão, sem nenhuma mensagem. Daí a necessidade dos Kaxinawá de acrescentar no número uma figura ou conjuntos de figuras de ***dami*** a uma escrita alfabética. Esses usos de kenê e dami na escrita multimodal dos Kaxinawá demonstram como, fiel a sua ideologia, esse povo não aprendeu a escrita passivamente como uma mera tecnologia, mas ao contrário como faz com tudo que vem de fora deixou momentaneamente transformar pela

> escrita, para em seguida se apropriar e transformar a própria escrita adaptando-a e moldando-a à imagem de sua própria cultura (MENEZES DE SOUZA, 2001, p. 187).

Observa-se que a escrita por meio de desenho exerce papel fundamental para representar o sistema de ancestralidade desse povo, o que está longe de ser meramente complementar ou ilustrativo. Logo, não é possível usar apenas o sistema alfabético para que a "escrita tenha valor de escrita" para os Kaxinawá. Além disso, se a cosmologia kaxinawá tem importância central na produção escrita, as formas de leitura estão intimamente ligadas a essa visão etnocosmológica, ou seja, os modelos ocidentais de leitura, compreensão ou interpretação não funcionam para a leitura dos kaxinawá. Portanto, precisamos reaprender a ler e passar do *habitus* grafocêntrico para o *habitus* etnográfico, se quisermos acessar tal cultura e aprender com ela.

Em texto publicado em 2003, *Que história é essa? A escrita indígena no Brasil*, Lynn Mario afirma que a escrita propriamente alfabética, "representando principalmente a fala e o som, foi introduzida no Brasil pela colonização européia, e desde o século XVI está presente de alguma forma nas comunidades indígenas" (MENEZES DE SOUZA, 2003).[73] Fato é que a tradição escrita ocidental, quando alcança os povos indígenas, altera não só a relação linguístico-cognitiva dos indígenas com as suas próprias línguas, mas também altera as relações socioculturais dessas comunidades, uma vez que se cria a diferenciação entre aqueles "que sabem" e aqueles "que não sabem", desconsiderando os que não se convertem à cultura da escrita alfabética linear europeia.

> A questão da autoria na tradição oral também difere fundamentalmente da do texto escrito. Numa cultura oral, as narrativas apresentadas em performances orais são vistas como sendo da propriedade coletiva da comunidade e herdadas dos antepassados; são aprendidas através da memória e passadas de geração em geração. O contador não se vê como criador da narrativa, e sim como uma espécie de transmissor; ou seja, ele é um elo numa cadeia infinita de repetidores ao longo das gerações (MENEZES DE SOUZA, 2003).

Assim sendo, como informa Lynn Mario, a noção de autoria também é bastante diferente nos textos orais indígenas e na tradição grafocêntrica. Na tradição oral indígena, é uma questão coletiva, comunitária.

[73] A versão consultada não está paginada. Disponibilizo o endereço para *download* do texto completo: <https://nec.furg.br/acervo/dispon%C3%ADveis-on-line.html>. Acesso em: 02 de nov. 2021.

Nara Hiroko Takaki, linguista que também questiona as formas de operação da linguística ocidental, está interessada em éticas pós-coloniais e suas implicações (TAKAKI, 2012), para pensar a comunidade científica na área de linguagens. A inclusão da intersubjetividade dos participantes e o reconhecimento da coexistência de distintas perspectivas metodológicas estão no rol de suas preocupações geo-ontoepistêmicas. A autora aponta "a importância da qualidade do diálogo entre O Eu e O Outro como uma relação ética que possibilita ampliar as perspectivas de pesquisa em letramentos e sociedade em meio à crescente heterogeneidade" (TAKAKI, 2012, p. 87). Em verdade, a autora está em busca de geo-ontoepistemologias plurais, inclusivas, participativas e colaborativas para as pesquisas em línguas e letramentos, questionando éticas históricas (TAKAKI, 2019) e o fazer linguístico que reproduz o *status quo*. Ecoando Edward Said, para a autora, "uma aprendizagem advinda da opressão colonial deveria fazer emergir comunidades éticas e politicamente abertas rumo a uma maior dimensão internacional" (TAKAKI, 2012, p. 90).

A relação dialógica entre o Eu e o Outro é uma constante nos textos de Takaki (2019, 2015, 2013, 2012), perpassando diferentes relações éticas em meio às complexas transformações socioculturais da sociedade do século XXI. Os letramentos críticos constituem, para a autora, não somente uma possibilidade de questionar o presente, mas também a proposição de agências críticas rumo a uma sociedade consciente de seus "gargalos" históricos os quais precisa enfrentar, como o problema colonial. Para Takaki (2019), os letramentos críticos são complexos porque apontam pelos menos três características: "primeiro, as maneiras de nos conscientizar a respeito do fato de que usos de língua/linguagem produzem e reproduzem desigualdades sociais nos modos de viver em sociedade" (TAKAKI, 2019, p. 170). Segundo, porque, "ao confrontarmos as diferentes perspectivas desses modos de viver, precisamos recuperar a dimensão do espaço e tempo no ato de leitura das mesmas" (TAKAKI, 2019, p. 170). E a terceira característica refere-se à língua enquanto prática social e à importância de se desenvolvem "éticas de decisão sobre o que pode ser mais ou menos benéfico a nós todos, considerando a convivência com o movimento das identidades, perspectivas, vontades e ações locais-globais" (TAKAKI, 2019, p. 170). Portanto, as crises éticas, frente à crise de leitura que atravessa o século XXI, constituem importantes temas de pesquisa para Nara Hiroko Takaki.

Recorrendo aos estudos de Ziberman e Silva (1988), Takaki (2011) faz questão de lembrar que somente na década de 1970 a leitura e a interpretação alcançaram o

*status* de tema de investigação teórica e metodológica. Antes disso, "o mérito dos estudos de leitura em geral concentrava-se basicamente em questões relativas à alfabetização, às preferências do leitor e aos estudos literários" (TAKAKI, 2011, p. 5). Constatada a crise de leitura nesse campo, continua a autora, "atualmente, pesquisas acerca de leitura e interpretação procuram seguir orientações de caráter transdisciplinar pela própria natureza heterogênea e, consequentemente, interpretativa da linguagem" (TAKAKI, 2011, p. 5). De fato, durante séculos a fio, os textos foram encarados enquanto entidades autônomas, nos termos Brian Street (STREET, 2014). N'*Os limites da interpretação*, Umberto Eco invoca os direitos do texto para limitar o processo interpretativo e rever sua própria ideia de *obra aberta*, sugerindo que os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto, mas não necessariamente com os direitos do autor. Então, quais seriam os direitos do texto e do autor? Há que se falar em direitos do leitor?

Lynn Mario, ao tentar compreender os processos de letramento no mundo globalizado do século XXI, propondo uma redefinição para o *crítico*, de modo a conceber o leitor como sujeito corresponsável pela invenção e compreensão de um texto (MENEZES DE SOUZA, 2011). Nesse sentido, amparado precipuamente em conceitos freirianos e foucaultianos, Menezes de Souza (2011) sugere que tanto o autor quanto o leitor são igualmente responsáveis pelos processos de significação, não se falando mais em direitos do autor, mas sim em *foco no contexto e na produção de significação*. Nessa perspectiva, os sentidos de um texto são sempre parciais, circunscritos a determinados contextos históricos, sociais, temporais e pertencentes a uma comunidade cultural específica. Portanto, uma interpretação minimamente plausível deve considerar os potenciais objetivos do autor e do leitor, as genealogias sócio-históricas dos produtores de significação (autor e leitor) e o contexto social (político, cultural e ideológico) em que textos, autores e leitores estão inseridos no momento da produção de significação.
Isso também é questão de língua/linguagem!

## 2.5 A questão da língua no Brasil: a diferença linguística

Em qualquer sociedade, questões de língua são também questões sociais. No Brasil, a relação entre língua e sociedade é complexificada pelas características históricas e pelos efeitos da colonização, do capitalismo e do patriarcado. Assim,

compreender a questão da língua no Brasil exige conceber a *diferença linguística* como ponto de partida.

Há poucos registros documentados sobre a América "pré-colombiana" ou sobre o Brasil "pré-cabralino". No geral, são as hipóteses que norteiam a história da região no período anterior a 1492, embora sejam hipóteses muito bem fundamentadas, inclusive baseadas em história oral e vestígios materiais que de alguma maneira sobreviveram à conquista europeia. A ausência de fontes e a insuficiência das pesquisas causam divergência sobre quase todas as questões aventadas, inclusive sobre quem eram os povos que habitavam a região. A reconhecida arqueóloga Niéde Guidon, no artigo *As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia)*, afirma que ainda existe parte da comunidade científica "reticente a aceitar o fato de que o Homem penetrou no continente americano há mais de 30 mil anos, já que sua chegada à América do Sul não poderia ser mais antiga do que 12 mil anos" (GUINDON, 1992, p. 37). No entanto, pesquisas realizadas por Niéde Guidon e sua equipe nos sítios arqueológicos localizados no sudeste do Piauí, na área arqueológica de São Raimundo Nonato, apontam para a presença humana na América há pelo menos 70 mil anos. Guidon (1992) conclui, com bases em evidências científicas sólidas, que o Brasil foi ocupado em época bastante remota. "Todo o país já estava ocupado desde há 12 mil anos. A população era densa, pelo menos na região Nordeste, a partir de 8 mil anos" (GUIDON, 1992, p. 53). Segundo a autora, a "agricultura apareceu entre — 4 mil e — 3 mil, sendo praticada em todo o território nacional desde — 2 mil anos, mesmo que de uma maneira restrita" (GUIDON, 1992, p. 53). Outras atividades também podem ter surgido bem antes do que é datado pela história oficial, como a técnica de fabricação de vasilhas em cerâmica fora da Amazônia, que parece ter sido constante desde há 3 mil anos (GUIDON, 1992).

De fato, há muita divergência nos dados produzidos sobre esse período. Ainda na década de 1990, Niéde Guidon sugeria que "um projeto de âmbito nacional deveria ser criado para pesquisar, de modo intensivo e estruturado, as origens pré-históricas dos grupos indígenas brasileiros" (GUIDON, 1992, p. 52). Manuela Carneiro da Cunha afirma que pouco se sabe da história indígena, "nem a origem nem as cifras de população são seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto: hoje está mais clara, pelo menos, a extensão do que não se sabe" (CUNHA, 1992, p. 12). Segundo essa autora, "os estudos de casos existentes na literatura são fragmentos de conhecimento que permitem imaginar mas não preencher as lacunas de um quadro que gostaríamos fosse global" (CUNHA, 1992, p. 12). Darcy Ribeiro

(RIBEIRO, 1995) acredita que os grupos indígenas encontrados pelos portugueses, no litoral brasileiro, eram fundamentalmente do tronco tupi, somando talvez 1 milhão, divididos em dezenas de grupos menores, compreendendo entre 300 e 2 mil pessoas. De forma mais abrangente, para além do litoral, Antônio Houaiss (HOUAISS, 1985) calcula que existia no Brasil cerca de 8 ou 9 milhões de indígenas. Apesar da problemática, há algum consenso ao se afirmar que, no início da colonização portuguesa, havia no que hoje é o território brasileiro mais de 3 milhões indígenas e mais de mil línguas faladas por esses povos (MATTOS E SILVA, 2000).

No que se refere à questão linguística, os estudiosos do tema afirmam que na América portuguesa falava-se a *língua geral* nos séculos XVI e XVII. No entanto, não é tão simples como pode parecer. Para um estudo mais abrangente sobre o tema (que não é meu objetivo nesta pesquisa), indico os estudos realizados pelo renomado linguista Aryon Rodrigues, como *Línguas brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*, publicado em 1986. Nessa obra, Aryon Rodrigues afirma que o termo *língua geral* foi inicialmente empregado por portugueses e espanhóis para caracterizar línguas indígenas com grande difusão em uma região, como o quéchua no Peru (chamado de língua geral ainda no século XVI) e o guarani no Paraguai (chamado de língua geral no início do século XVII). Contudo, no Brasil, os portugueses demoraram para empregar o termo, embora a língua dos Tupinambá fosse amplamente falada (do litoral de São Paulo ao litoral do Nordeste), inclusive com direito a uma gramática, produzida pelo Padre José de Anchieta. Como informa Aryon Rodrigues, essa língua ficou conhecida como *Língua Brasílica*, e não como língua geral.

> Já no século XVI a Língua Brasílica passou a ser aprendida pelos portugueses, que de início constituíam pequena minoria junto aos índios Tupinambá. Como grande parte dos colonos vinham para o Brasil sem mulheres, passaram a viver com mulheres indígenas, com a conseqüência de que a Língua Brasílica (isto é, o Tupinambá) veio a ser a língua materna de seus filhos. Essa situação atenuou-se em alguns lugares, com o aumento da imigração portuguesa e com a dizimação dos índios, mas intensificou-se em outros. Foi nas áreas mais afastadas do centro administrativo da Colônia (que era a Bahia) que se intensificou e generalizou o uso da Língua Brasílica como língua comum entre os portugueses e seus descendentes - predominantemente mestiços - e escravos (inclusive africanos), os índios Tupinambá e outros índios incorporados às missões, às fazendas e às tropas: em resumo, toda a população, não importa qual sua origem, que passou a integrar o sistema colonial. A essa língua popular, geral a índios missionados e aculturados e a não-índios, é que foi mais sistematicamente aplicado o nome de Língua Geral (RODRIGUES, 1986, p. 101).

Como sabemos, a colonização do Brasil se tornou sistemática a partir de 1532, com a fundação da Vila de São Vicente (no atual estado de São Paulo), por Martim Afonso de Souza. Em *As línguas gerais sul-americanas* (1996), Aryon Rodrigues afirma que o grupo que chegou à Vila de São Vicente com Martim Afonso de Souza era exclusivamente masculino, chegando o primeiro casal português apenas em 1537. Segundo o autor, "mesmo com a chegada subsequente de outros casais, ou com a chamada das esposas portuguesas por alguns colonos, o afluxo continuou sendo de homens sós, que passavam a viver com mulheres indígenas" (RODRIGUES, 1996, p. 8). Dessa situação de contato resultou uma população mestiça, cujos filhos dos homens portugueses e das mulheres indígenas falavam a língua das mães, o tupi. Ainda, segundo o autor, "por muito mais de cem anos continuou o idioma das primeiras mães a ser a língua dos paulistas" (RODRIGUES, 1996, p. 8). Aryon Rodrigues afirma:

> A expressão *língua geral* tomou um sentido bem definido no Brasil nos séculos XVII e XVIII, quando, tanto em São Paulo como no Maranhão e Pará, passou a designar as línguas de origem indígena faladas, nas respectivas províncias, por toda a população originada no cruzamento de europeus e índios tupi-guaranis (especificamente os tupis em São Paulo e os tupinambás no Maranhão e Pará), à qual foi-se agregando o contingente de origem africana e contingentes de vários outros povos indígenas, incorporados ao regime colonial, em geral na qualidade de escravos ou de índios de missão" (RODRIGUES, 1996, p. 6).

Assim, podemos afirmar que a comunicação em massa passou a ser por meio de uma *língua geral* (resultado do contato da língua europeia com as indígenas), uma espécie de língua franca que se falava pela costa brasileira entre colonizadores e indígenas. A *língua geral* foi possível em razão da proximidade tipológica das línguas indígenas, que pertenciam ao tronco tupi. Esse meio de comunicação foi o mais utilizado até meados do século XVIII, quando Marquês de Pombal, por meio do Diretório dos Índios (1755) e do Alvará de 1758, proibiu o ensino de tupi e instituiu o português com única língua do Brasil, na crença de que poderia ajudar a "civilizar" os nativos.

Rosa Virgínia Mattos e Silva afirma que, até meados do século XVIII, o território brasileiro foi caracterizado pelo *multilinguismo generalizado* (MATTOS E SILVA, 2000). Para a autora, no período colonial o cenário linguístico principal era composto pelas *línguas gerais indígenas*, pelo *português europeu* e pelo que chamou *português geral brasileiro*. Este teria como falantes principais "os indígenas remanescentes que integraram à sociedade colonial e os africanos e afro-descendentes que, num crescendo, serão de 42%" (MATTOS E SILVA, 2000, p. 19). A partir desse

período, segundo a linguista, o Brasil passou de um *multilinguismo generalizado* para um *multilinguismo localizado*, uma vez que, embora a língua portuguesa fosse a língua oficial e "amplamente majoritária no Brasil, persistem/resistem entre 150 a 180 línguas autóctones indígenas, também consideradas nacionais, usadas por uma população à volta de 260.000 indivíduos" (MATTOS E SILVA, 2000, p. 13). Dante Lucchesi (LUCCHESI, 2015) afirma que o cenário de multilinguismo generalizado começa a enfraquecer a partir dos últimos anos do século XVII. O autor estabelece o período de *multilinguismo generalizado* entre 1532, início da colonização efetiva, e 1695, data da destruição do Quilombo de Palmares. Aponta como motivo desse enfraquecimento "um expressivo avanço da língua portuguesa, que resultou do vertiginoso crescimento demográfico da América Portuguesa" (LUCCHESI, 2015, p. 86).

No já referido artigo de Rosa Virgínia, publicado em 2000, *Uma interpretação para a generalizada difusão da língua portuguesa no território brasileiro*, a autora argumenta o seguinte:

> com base em fatores sócio-históricos ou da história social brasileira, a "voz" africana e dos afro-descendentes, adquirindo necessariamente, como veremos, a língua dos colonizadores, a portuguesa, como língua segunda, na oralidade do quotidiano diversificado e multifacetado, sem o controle normativizador explícito da escolarização, reestruturou o português europeu, que no Brasil começa a chegar em 1500 e sucessivamente ao longo do período colonial e, no século XIX, em contingentes significativos, com a emigração (MATTOS E SILVA, 2000, p. 13).

Não há precisão oficial quanto à data do início da escravidão no Brasil. Segundo Lucchesi (2009), "oficialmente, o tráfico negreiro para o Brasil é autorizado por um alvará de D. João III, datado de 29 de março de 1549, facultando aos donos de engenho do Brasil o resgate de escravos da Costa da Guiné e da Ilha de São Tomé" (LUCCHESI, 2009, p. 45). A partir desse período, a importação de africanos na condição de escravos "para o Brasil cresce de forma vertiginosa, principalmente em Pernambuco e na Bahia, onde, já no final do século XVI, os africanos ocupavam majoritariamente a base da sociedade colonial brasileira; situação que iria se acentuar no século XVII" (LUCCHESI, 2009, p. 45). Ainda, segundo Lucchesi, a língua geral não teve muita importância no dia a dia dos escravos: "é possível que os primeiros escravos africanos tenham tido contato com a língua geral, mas, com a redução da presença indígena na zona açucareira, os escravos, desde cedo, passaram a ter contato com o português" (LUCCHESI, 2009, p. 46). Nos primeiros séculos, os escravizados formavam uma

grande massa de falantes do que Rosa Virgínia chama *português geral brasileiro*, qual seja, o precursor do português brasileiro atual.

Assim sendo, os milhões de africanos transplantados para o Brasil durante mais de três séculos na condição de escravizados, e sendo forçados a adquirir a língua portuguesa para comunicar-se no dia a dia, tiveram grande influência na língua portuguesa do Brasil. Ainda mais se considerarmos que, com a "libertação" dos escravizados no decorrer do século XIX, muitos ficaram abandonados à própria sorte, sem moradia e sem sequer ter o seu pedaço de roça para a subsistência. Rosa Virgínia embasa-se nos dados do primeiro recenseamento geral do Brasil, de 1872, para demonstrar que quase todos os escravos eram analfabetos, chegando a 99,9%, frente a uma população livre no geral também analfabeta (mas em número um pouco menor: 80%, os homens; 86% as mulheres). De acordo com a autora, dificilmente o africano "encontra, em seu local de trabalho, outros de seu grupo lingüístico. Cabe ao senhor ou, com mais freqüência, ao feitor a missão de ensinar ao recém-desembarcado os rudimentos do idioma" (MATTOS E SILVA, 2000, p. 17).

Rosa Virgínia pergunta: quantas línguas africanas chegaram ao Brasil? Para responder à questão, cita um artigo de Emilio Bonvini e Margarida Petter, intitulado *Portugais du Brésil et langues africaines*, publicado em 1988. De acordo com o referido estudo, estima-se que cerca de 200 ou 300 línguas africanas tenham chegado ao Brasil, com os escravizados. As línguas eram procedentes de duas grandes áreas: a *área oeste africana*, "caracterizada pelo maior número de línguas, tipologicamente diversificadas (MATTOS E SILVA, 2000, p. 16); e a *área bântu*, que, inicialmente, era "limitada à costa oeste africana (atuais Congo, Zaire e Angola), só mais tarde à costa leste (Moçambique). Essa área, diferente da anterior, apresenta-se tipologicamente homogênea, teria sido a da maioria dos escravos" (MATTOS E SILVA, 2000, p. 16).

A estudiosa da linguística africana, Tânia Alkmim (ALKMIM, 2007), citando Celso Cunha, aponta que i) o Brasil até meados do século XIX nunca esteve nas cidades, e sim esteve no campo, na zona rural; e, citando Stuart Schwartz, aponta que ii) os trabalhadores do campo, da zona rural, eram quase sempre escravos, em geral negros e em sua maioria africanos. Enquanto que os senhores de engenho eram todos livres e brancos. Esse fato ilustra a realidade linguística do Brasil desse período. Como sabemos, as condições de vida dos escravizados eram as piores possíveis, muitos viviam amontoados em senzalas, com péssimas acomodações e com pouca higiene. A alimentação era nutritivamente insuficiente e pouco variada (o café da manhã poderia

ser café preto e um pedaço de rapadura ou angu seco). A rotina de trabalho era a mais degradante imaginável (começando a labuta antes de o sol nascer e terminando noite adentro), e eram sujeitados a castigos violentes ou até a morte. Durante todo o período colonial, houve trabalho escravo e assalariado, mas a mão de obra escrava era a base da sociedade colonial e os trabalhos mais pesados ficavam a cargo dos escravizados. Na cidade do Rio de Janeiro, era comum ver escravizados realizando trabalhos como o de carregar fezes humanas.

Nos primeiros anos da escravização, Tânia Alkmim sugere que o contato dos escravizados com a língua portuguesa deve ter sido intermediado por intérpretes, "como atestam as informações históricas sobre a presença de *línguas* nos navios negreiros, nos mercados de vendas e nas fazendas" (ALKMIM, 2007, p. 471). A linguista sugere ainda que, devido à natureza das relações das atividades impostas na sociedade escravocrata, a interação deveria ser direta e continuada, favorecendo a expansão do português. No entanto, "sendo constante e inevitável o contato com a língua portuguesa, sua aquisição e uso pode ter-se tornado impositiva, independente da possibilidade de os escravos manterem suas línguas de origem" (ALKMIM, 2007, p. 472), ou mesmo adquirido outras línguas na convivência.

O Brasil foi o país do continente americano que mais importou/traficou africanos como escravizados. Os números são incertos, mas as estimativas apontam para um mínimo de 3 milhões e meio (ALKMIM, 2007), embora haja estudiosos que apontem mais que o dobro desse quantitativo. Uma das fontes bastante seguras é o Banco de Dados do Comércio Transatlântico de Escravos, que estima que entre 1501 e 1875 o Brasil recebeu 5.848.266 escravos. E, quando falamos sobre o cenário linguístico do período, os dados são mais escassos ainda. Ao estudar a variedade linguística dos africanos ou afrodescendentes no Brasil, Tânia Alkmim recorre à produção literária brasileira do século XIX (ALKMIM, 1998), na tentativa de suprir a falta de documentação sistemática acerca da linguagem dos negros e escravizados. Era como se esses não possuíssem importância alguma para a sociedade brasileira do período, servindo apenas como mão de obra escrava.

A estudiosa das línguas africanas no Brasil, Margarida Petter (PETTER, 2018), aponta que as pesquisas sobre as línguas africanas no Brasil sempre estiveram preocupadas em buscar explicações para as diferenças entre o português brasileiro (PB) e o português europeu (PE). Assim, o foco das pesquisas não era a língua falada por africanos ou afrodescendentes. Margarida Petter afirma que os africanos, ao chegarem

ao Brasil, não eram reconhecidos pelas línguas que falavam, até porque os colonizadores sequer as conheciam. A forma de falar dos africanos transportados somente "foi observada quando estes falavam português e a partir desse fato se criou uma primeira separação entre os escravizados: os *ladinos*, que já dominavam a língua do branco, e os *boçais*, que ainda não se faziam entender bem na língua portuguesa" (PETTER, 2018, p. 199). A autora aponta ainda que se expressar bem ou mal em português era uma estratégia para encontrar os fugitivos, constando nos anúncios da época, ou seja, era uma forma de caracterização/identificação para captura.

Em outro momento, a autora afirma que no final do século XIX houve uma importante mudança socioeconômica, fundamentalmente em decorrência da abolição da escravidão e do desenvolvimento da cafeicultura, o que "provocou a redistribuição dos africanos por todas as regiões do país e promoveu a difusão da língua portuguesa para todos os habitantes da nação" (PETTER, 2018, p. 203).

> Desde o período em que se discutiu se o PB era ou não um crioulo, o contato linguístico entre línguas africanas e língua portuguesa passou a ser o tópico de estudo mais importante para explicar a especificidade do português que falamos. Porque estiveram presentes desde o início da colonização, as línguas africanas e as indígenas participaram da emergência do PB. Nos séculos XIX e XX, o léxico foi considerado o elemento identificador do contato; hoje os estudos linguísticos debruçam-se sobre outros níveis da organização linguística, a morfossintaxe e a sintaxe. (PETTER, 2018, p. 204).

Isso nos permite inferir que a mobilidade dos negros livres teve relevante influência na linguagem, carregando marcas linguísticas de uma região para outra. A mobilidade interna ocorreu devido a diversos fatores, mas a hipótese mais provável é que os negros pobres, embora livres, tinham mais dificuldade de fixar-se em um lugar que os brancos pobres, pois o estigma de escravo continuou mesmo depois da abolição.

No regime de escravidão, o negro escravizado era concebido como um bem que fazia parte do patrimônio de alguém, era percebido como mais um produto encontrado à venda no mercado, logo sem qualquer gerência sobre sua vida. Em poucas situações, o escravizado era considerado pessoa, como para ser responsabilizado por eventuais crimes, em que passava de objeto sem vontade para pessoa capaz. Após 1888, o negro livre passou a ser responsável por gerir sua liberdade e seu destino. Embora, como aponta Peter Eisenberg, essa transição não tenha sido uma conversão dramática, "através da qual o escravo, isto é, um trabalhador que se supõe às vezes ser mero meio de produção, desaparece subitamente, para surgir em seu lugar um trabalhador que é

dono de si, dono de sua própria capacidade ou força de trabalho" (EISENBERG, 1983, p. 56). De acordo com Peter Eisenberg, esse processo aconteceu durante o século XIX, "desde 1810, quando o tratado entre Portugal e Inglaterra comprometeu Dom Joao, então príncipe regente, a cooperar para a 'abolição gradual do tráfico (internacional) de escravos' até 1888, quando a relação de trabalho escravo foi declarada ilegal no Brasil" (EISENBERG, 1983, p. 55). De qualquer forma, é plausível afirmar que no final do século XIX houve uma grande mobilidade social, geográfica, econômica e cultural, com efeitos sobre todos os âmbitos da vida social, inclusive na língua.

No entanto, mesmo com o fim da escravidão, os trabalhos reservados aos negros eram os piores possíveis, tanto o tipo de trabalho disponível quanto as condições de realização (insalubridade, precariedade, exploração etc.). Lembremos que quase a totalidade da população escravizada era analfabeta, chegando alcançar 99,9%, como aponta o censo de 1872. Então, a busca por melhores condições de vida era um dos principais fatores da migração interna. Era muito mais fácil um branco pobre, mesmo sendo estrangeiro, estabelecer-se em um local (conseguir trabalho, casar-se e constituir família) que um negro pobre. Com base em jornais ou outros documentos do final do século XIX, aventa-se a hipótese de que a falta de vínculo familiar, laboral, territorial ou de pertencimento a um local era fator que propiciava aumento da violência e da criminalidade cometida por ex-escravos. Episódios como esses serviram de justificativa para a propagação de preconceitos e deturpações contra os ex-escravizados.

Voltando ao texto de Rosa Virgínia (MATTOS E SILVA, 2000), em que se propõe que os africanos e afrodescendentes são os principais difusores do português falado majoritariamente no Brasil. A autora defende essa tese baseando-se em dados demográficos e em dados históricos acerca da escravidão no Brasil. Consideremos alguns argumentos. Os milhões de africanos transportados para o Brasil, do século XVI ao XIX, tiveram que aprender o português forçadamente em situações informais e precárias do cotidiano, bem como os afrodescendentes também aprenderam o português falado no ciclo em que nasciam ou conviviam, que na maioria das vezes não era o dos portugueses. A autora recorre a dados de demografia histórica que demonstram que no final do século XVI os escravos seriam 42%, e em 1818 seriam mais de 50%. Ficando do século XVII ao XIX o número de africanos ou afrodescendentes na faixa dos 60% e a presença de brancos na faixa dos 30%. Recorrendo às pesquisas de Alberto Mussa e Boris Fausto, Rosa Virgínia afirma que os prováveis falantes da variante da língua

portuguesa europeia ou mais europeizada, no fim no período colonial, seriam basicamente portugueses e seus descendentes, ficando abaixo de um terço da polução.

Com isso, conclui Rosa Virgínia:

> Diante desses dados demográficos se pode admitir que o forte candidato para a difusão do que tenho designado de *português geral brasileiro*, antecedente histórico do atualmente designado de *vernáculo* ou *português popular*, variante sociolingüística mais generalizada no Brasil, seriam os africanos e afro-descendentes, e não os indígenas autóctones, já que o português brasileiro culto, próprio hoje, em geral, aos de escolarização mais alta, será o descendente do português europeu ou mais europeizado das elites e dos segmentos mais altos da sociedade colonial (MATTOS E SILVA, 2000, p. 20).

Lembrando que a autora chama de *português geral brasileiro* a variedade da língua portuguesa que tinha como falantes principais os indígenas integrados à sociedade colonial, os africanos e os afrodescendentes. E, concorrendo com o *português geral brasileiro*, havia as línguas gerais indígenas e o português europeu (MATTOS E SILVA, 2000, p. 19). Portanto, parece não restar dúvidas de que população brasileira, do final do século XVI ao século XIX era composta por não brancos (e até os dias atuais, de acordo com dados do IBGE).

A autora conclui sua linha argumentativa retomando os dados apresentados, como corroborativos de sua tese, "de que é esse segmento numeroso e operante - os africanos e afro-descendentes - o agente principal da difusão do português no território brasileiro, na sua face majoritária, a popular ou vernácula" (MATTOS E SILVA, 2000, p. 23). Os dados corroborativos são: a grande presença de africanos e afrodescendentes, conforme demonstrado pela demografia histórica; a atuação constante dos escravos na base da economia colonial; a mobilidade geográfica, devido à dinâmica da economia da sociedade colonial; os diferentes papéis por eles desempenhados na sociedade colonial urbana e rural; além do significado social e linguístico dos espaços ilegítimos da escravidão (esses espaços são os quilombos).

Dante Lucchesi também entende o deslocamento populacional como fator propulsor de mudança linguística, sobretudo no contexto da polarização sociolinguística do Brasil (LUCCHESI, 2019). Segundo o autor, embora situando sua análise no contexto do século XXI, "o deslocamento de indivíduos de comunidades rurais para os centros urbanos em busca de trabalho e o seu retorno às suas comunidades de origem têm sido um fator que impulsiona essas mudanças" (LUCCHESI, 2019, 1359). Nesse caso, as mudanças são de "cima para baixo", ou seja, da chamada culta para a norma

popular. No século XIX, a influência ocorreu de “baixo para cima”, com a propagação da variedade vernacular falada pelos negros e afrodescendentes, que era a maioria populacional, para todo o país, como propõem Petter (2018), Mattos e Silva (2000) e Lucchesi (2015).

O que Lucchesi chama de polarização sociolinguística do Brasil é fundamentalmente a versão linguística do que podemos chamar polarização socioeconômica. Ou seja, “no caso brasileiro, a polarização sociolinguística é, na atualidade, o reflexo inexorável das abissais diferenças materiais e culturais que apartam as classes sociais no país” (LUCCHESI, 2015, p. 34). De acordo com Lucchesi, as raízes da polarização sociolinguística do Brasil são bastante profundas, remontam ao início da colonização, em que o território foi dividido linguisticamente entre uma pequena parcela colonizadora falante nativa da língua portuguesa e a maioria da população falante de línguas indígenas ou africanas. A polarização sociolinguística é a consequência lógica da clivagem social e econômica brasileira.

> A polarização sociolinguística é ainda o traço que define centralmente a realidade social da língua no Brasil, sendo o reflexo, no plano linguístico, das profundas contradições que marcam a sociedade brasileira, sobretudo no plano econômico, em função da violenta concentração de renda e da superexploração do trabalho. Essa profunda clivagem socioeconômica se projeta no plano ideológico das representações sociais da língua através do preconceito linguístico, que promove a forte discriminação das formas mais típicas da linguagem popular (LUCCHESI, 2015, p. 85).

A diferença linguística emerge então do encontro das histórias locais com os desenhos que se queriam fazer universais. Ou, se quisermos, do encontro das línguas indígenas e africanas com as línguas imperiais, que no século XVI era o português, no território brasileiro. Uma língua está longe der ser apenas um meio de comunicação. As línguas imperiais do início da colonização (e hoje também) carregavam consigo não só a visão de mundo do colonizador europeu (sua história, sua cultura, sua religião, sua heteronormatividade etc.), mas também carregavam consigo o que Walter Mignolo chama teopolítica e egopolítica do conhecimento. A teopolítica era caracterizada também pelo desejo da Igreja Católica de retomar parte do seu poderio que estava se perdendo e expandir seu domínio por meio da fé para novos lugares. Para isso, usou o discurso da conversão dos gentios para salvação das almas. A egopolítica, imbuída de toda uma tradição greco-latina, encontrou no “Novo Mundo” terreno fértil para se fazer

crer universal e total, fundamentalmente na avaliação do conhecimento. Tanto foi assim que no século XVII Descartes sedimentou o sujeito ocidental.

A diferença linguística emerge também do choque da interculturalidade e diversidade linguística existentes nas Américas com a escassez monocultural linguística do colonizador. No século XVI, quando as histórias locais da América do Sul foram confrontadas com os desenhos europeus, um dos resultados foi o fatídico epistemicídio/etnocídio dos conhecimentos e das línguas indígenas. No caso brasileiro, a diferença linguística emerge do choque da língua portuguesa (trazida pelos poucos colonizadores no início do século XVI) com as mais de mil línguas indígenas presentes no território brasileiro e das centenas de línguas africanas que chegariam nas vozes dos negros trazidos como escravizados. Esse choque foi tão fatal que, nos cálculos do linguista Aryon Rodrigues, havia no território brasileiro cerca de 1.175 línguas indígenas, das quais desapareceu cerca de 85% durante o período colonial. Uma das causas do desaparecimento foi a extinção dos povos que as falavam, ou ainda a conversão de indígenas, que abandonaram suas línguas e se integraram à sociedade colonial.

No caso das línguas africanas, como chama atenção Margarida Petter, de início sequer foram percebidas como línguas, a não ser como alguma coisa que impedia o contingente escravizado de aprender o português. Tânia Alkmim ventila a hipótese de que o êxito da "ordem social baseada na escravidão no Brasil, isto é, seu funcionamento e rentabilidade foi secundado por um bem sucedido processo de aculturação linguística dos escravos" (ALKMIM, 2007, p. 472). Essa hipótese faz sentido considerando que estes participavam de quase todas as esferas do dia a dia dos seus senhores e dos brancos livres, prestando-lhes serviços de toda espécie. Desse modo, "o português, língua do senhor branco, dominador – com tudo que essa condição implicava – poderia, assim, ser visto como um código que se impôs, desde o início, à diversidade das línguas e dos povos africanos trazidos como escravos para o Brasil" (ALKMIM, 2007, p. 472).

Conseguiríamos imaginar os conflitos linguísticos existentes na Colônia e durante o Império, com os portugueses impondo aos indígenas e africanos a língua portuguesa? Mais que isso, além de impor, os portugueses repetiam para aos indígenas e africanos, e os faziam repetir para si mesmos, que as línguas que falavam não eram línguas e que o conhecimento produzido por meio dessas línguas era deficiente. É certo que, com relação aos indígenas, os primeiros portugueses lançaram mão da língua geral para obter algum sucesso com eles na extração do pau-brasil e no cultivo da cana-de-

açúcar. Os jesuítas também usaram o tupi ou a chamada língua geral como estratégia de conversão, o que se tornou proibido pelas políticas pombalinas no século XVIII. Porém, logo essas estratégias cederam lugar à violência. Mas não foi isso. Como afirma Dante Lucchesi, "o expediente do escambo para se obter a força de trabalho indígena rapidamente cedeu lugar ao emprego da força, e logo se iniciou o processo de escravização do índio" (LUCCHESI, 2009, p. 43).

A história da língua portuguesa na Colônia acompanha o curso da economia, bem como a capacidade de povoamento dos portugueses e seus descendentes pela extensão do território. Nos séculos XVI e XVII, acompanha o ciclo da cana-de-açúcar; no século XVIII, acompanha o ciclo do ouro; no século XIX, acompanha o ciclo do café (a partir do final do período colonial, ultrapassando o período imperial e perpassando a chamada República Café com Leite). Lembrando que o apogeu da cultura cafeeira, a partir de 1840, coincidiu com a proibição do tráfico negreiro (em 1850, com a promulgação da Lei Eusébio de Queirós) e o fim da escravidão (em 1888, com a promulgação da Lei Áurea). Durante todos esses ciclos, os escravizados tiveram papel central, pois constituíam a mão de obra principal, carregando consigo a língua portuguesa. Inclusive, após 1888, os africanos e afrodescendentes foram responsáveis na formatação da variante do português vernacular que falamos até hoje.

É de supor que nos dois primeiros séculos, o português tenha se concentrado do litoral paulista ao litoral do Nordeste, onde também estava a maior concentração de engenhos com os respectivos plantios de cana-de-açúcar. Isso não quer dizer que a língua não tenha se expandido para outras regiões, mas ocorreu com menor influência, como pela via dos bandeirantes paulistas, que buscavam metais preciosos, aprisionamento de indígenas ou escravizados fugidos. Com a descoberta de metais preciosos, mormente o ouro, nas regiões das Minas Gerais e do Brasil central, houve a primeira grande mudança no fluxo da economia, passando do Nordeste para o atual Sudeste. Nesse período, no auge da mineração, houve um grande aumento da imigração portuguesa para o Brasil, em busca de enriquecimento rápido e fácil. A esse respeito, Lucchesi afirma que a estimativa é de que, "no decorrer do século XVIII, pelo menos trezentos mil portugueses tenham vindo para o Brasil [...]. O tráfico negreiro também se orientou para as demandas cada vez maiores de mão de obra para a mineração" (LUCCHESI, 2009, p. 48). Acrescente-se a isso, fugindo das tropas de Napoleão, a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, instalando-se no Rio de Janeiro.

No Brasil, a diferença linguística foi o espaço no qual o projeto moderno/colonial destruiu línguas indígenas e línguas africanas, e impôs a língua portuguesa por meio da violência. Em termos linguísticos, desconsiderando o contexto de violência colonial (um esforço didático apenas), é muito provável que durante um tempo a sociedade colonial tenha vivido uma espécie de bilinguajamento, tanto os indígenas com as *línguas gerais* quanto os africanos e afrodescendentes com o *português geral brasileiro*. Considerando que a língua de intercurso entre escravizados e colonizadores era a portuguesa, Lucchesi não descarta a hipótese de ter havido na Colônia uma língua franca africana como meio de comunicação, ao menos nos grupos mais homogêneos.

> Por outro lado, a pujança da economia açucareira dará ensejo também a manifestações de requinte, entre as quais, naturalmente, o cultivo de uma língua fortemente ligada aos padrões da Metrópole, que, sob o modelo dos administradores, altos funcionários e autoridades eclesiásticas (todos reinóis), vicejará entre a elite colonial, sobretudo nos ambientes finos dos dois mais importantes centros urbanos da época: Salvador e Recife. Já na casa-grande, nas grandes propriedades rurais, encontram-se os escravos domésticos, que, se possuíam certamente uma maior proficiência em português, não deixavam de influenciar a língua de seus senhores — principalmente pela ação das amas que participavam diretamente da criação dos filhos do seu senhor -, impregnado-lhes a língua com as marcas de sua aquisição imperfeita (LUCCHESI, 2009, p. 47).

A diferença linguística emerge no momento do primeiro contato do europeu com as populações locais das Américas. Acentua-se, tornando-se cada vez mais violento, na medida em que, para implementar o projeto moderno/colonial, necessita de mão de obra sem custo ou de baixíssimo custo. Na América portuguesa, nas primeiras décadas do XVI, os colonizadores resolveram aproveitar a força de trabalho do contingente que ali vivia, os nativos. Primeiro, usou-se o escambo como estratégia para a extração do pau-brasil e para reconhecimento da geografia, da fauna e da flora; posteriormente, dada a resistência deles, lançaram mão do trabalho forçado. Para justificar a escravização indígena, retiram-lhes o traço humano, tornando-os ontologicamente inferiores e seus conhecimentos epistemologicamente deficientes. Com o avançar das décadas, os colonizadores, percebendo a dificuldade da escravização indígena e aproveitando-se das guerras e disputas dos reinos africanos do oeste e da costa leste, passaram a conceber os africanos da mesma forma que fizeram com os indígenas. Assim, na sociedade colonial, a vida dos escravizados indígenas e africanos foi desumanizada e transformada em

*commodity*. Sem a escravização como a principal força de trabalho, não sabemos se a indústria da colonização teria sido possível.

Nesse sentido, as línguas desses povos também eram consideradas ontologicamente inferiores e epistemologicamente deficientes. De 1500 até o século XVIII, as línguas de prestígio e consideradas completas eram, além do latim (já em desuso), o espanhol e o português (vale dizer que, devido ao Renascimento na Itália, a língua italiana também se incluía). A partir do Iluminismo, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, o português, o espanhol e o italiano foram substituídos pelo alemão, francês e inglês. Este se sobressaiu após a Segunda Guerra Mundial, com a entrada dos EUA no controle da colonialidade do poder. A bomba atômica de agosto de 1945 resultou não somente a "rosa de Hiroshima", mas também a hegemonia da cultura norte-americana no mundo, incluindo a sua língua.

Assim, as línguas e as literaturas, como Frantz Fanon e Aimé Césaire já demonstraram, são fundamentalmente relações de poder, vinculadas compulsoriamente à geopolítica e à corpopolítica do conhecimento. No século XVI, como propõe Walter Mignolo, "la aparición de la geopolítica y la corpopolítica del conocimento introduce una fractura en la hegemonía de la teopolítica y la egopolítica, los dos plares para la colonización de las almas y las mentes" (MIGNOLO, 2010a, p. 93). O autor afirma que, no início da modernidade, as línguas estavam ligadas aos territórios, e as nações se caracterizavam nos laços estabelecidos entre eles (MIGNOLO, 2003). No Brasil, percebemos esse fenômeno no século XIX, quando, influenciado pelos movimentos românticos europeus, José de Alencar tenta fazer essa vinculação, forjando uma ideia de nacionalidade cujo "índio" vestido de português é aculturado e seus valores são importados da metrópole. Alencar exclui os africanos do seu projeto de nação, descartando inclusive qualquer influência produtiva das culturas e das línguas africanas na língua portuguesa e na cultura literária brasileira.

N'*O Guarani*, romance histórico indianista, publicado em 1857, Peri é completamente devoto e submisso a Ceci (podemos ler: o indígena é submisso ao português). Para merecer o amor da mocinha, precisaria aportuguesar-se, e assim Peri o faz. Peri torna-se cristão, beija a cruz, e se submete à Coroa, chegando a ajoelhar-se aos pés de D. Antônio de Mariz (colonizador, fidalgo pai de Ceci), em uma clara demonstração de aculturação e conversão. Alencar tenta conciliar o indígena e o português, romantizando as relações sangrentas da colonização. No entanto, quem se converte e se acultura não é o português. Mais uma vez, o português vestiu o "índio"! E

não era uma manhã chuvosa! Já em *Iracema*, romance também indianista de Alencar, publicado em 1865, a índigena Iracema, *a virgem dos lábios de mel*, e o português descrito como aventureiro e corajoso Martim apaixonam-se, e juntos têm o filho Moacir. Moacir pode ser lido como metáfora para união de dois mundos (o do indígena e do português/europeu), simbolizando o primeiro brasileiro, a mistura de duas raças. Mais uma vez, quem se converte não é o português, e sim Iracema, ao abandonar seu povo e acompanhar Martim nas suas aventuras. Alencar, escondendo a violência que marcou o encontro da colonização, funda de vez a literatura nacionalista brasileira.

Como demonstrou Fanon, uma língua carrega uma visão de mundo, o sujeito que fala uma língua carrega o mundo que essa linguagem expressa. Então, como os jesuítas, responsáveis pelo ensino na Colônia até meados do século XVIII, queriam ensinar seu mundo aos nativos (o mundo que a língua portuguesa portava), muitos padres até aprendiam a *língua geral* como estratégia de conversão. Ou seja, se o foco era a conversão dos nativos ao cristianismo por meio da língua portuguesa, quando os padres ensinavam o português utilizando a língua geral, seus objetivos poderiam ser alcançados mais rapidamente. Então, quando o português foi imposto à Colônia como única língua oficial, impôs-se também a fé católica, a cultura, o modo de organização administrativa, política e social da metrópole como as únicas possibilidades possíveis.

Portanto, a diferença linguística, quando expôs os horrores da colonialidade do ser e do saber, permitiu articulações de diferentes histórias locais com vistas a projetos linguísticos emancipatórios. Nos últimos anos, um pouco influenciado pela Constituição Federal de 1988, mas fundamentalmente pelas lutas dos povos originários, dos povos negros e de outros minoritarizados, vemos importantes projetos linguísticos saírem do limbo e ganharem visibilidade. A produção literária de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus constitui dois exemplos de que a voz negra está sendo minimamente escutada na literatura, embora em forma de ecos. A história indígena está sendo contada por indígenas: Davi Kopenawa e Ailton Krenak são exemplos. A história quilombola está sendo contada por quilombola: Nêgo Bispo é uma expressão. A perversidade da globalização foi exposta por quem sofreu na pele: Milton Santos fez isso.

No capítulo seguinte, refletirei sobre como a colonialidade do ser e do saber transformou o Outro em ontologicamente inferior e epistemologicamente deficiente, com vistas a justificar a colonialidade, elemento fundamental do sistema-mundo. Também, enfocarei a decolonialidade para além de elementos e estratégias, entendendo como possibilidade de intersaberes, interpolíticas e interpráticas (SANTOS, 2019).

## Capítulo III

### Compreendendo a decololianidade para além de elementos e estratégias

Nessa altura, já não é novidade que o saber moderno foi edificado sobre a premissa do rigor científico e sustentado na relação sujeito-objeto, sem espaço para contemplar a diferença e a incompletude, desconsiderando todos os saberes produzidos aquém ou além desses referenciais. O universal, mesmo sendo um conjunto de premissas cultivado no Ocidente, serviu e serve para a expansão da cosmologia moderna para todo o mundo, colocando-se como a única verdade possível. Universalizar categorias, noções e epistemologias imperiais desqualifica todas as outras que são, por exemplo, anti-imperiais. O natural foi e é uma das principais estratégias modernas para justificar o *outro lado* da linha abissal, com suas ausências, inexistências e invisibilidades. Naturalizar desigualdades sociais, econômicas e epistêmicas sustenta o *status quo*. O conhecimento disciplinar, em termos de compartimentação do saber, é tanto mais científico quanto mais especializado e total for. Geralmente, as especializações disciplinares (graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado etc.) não produzem sujeitos emancipados, mas sim cientistas disciplinados aos padrões neoliberais e obedientes aos patrões coloniais do poder.

Uma alternativa ao saber moderno é o saber historicizado e contextualizado socioculturamente, que também podemos chamar de decolonial. Para qualquer exercício decolonial, intelectual ou prático, é preciso reconhecer e questionar a colonialidade. Como já vimos, a colonialidade perpassa todos os âmbitos da vida humana. Walter Mignolo propõe uma matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2010a) para abarcar os alcances da colonialidade, que envolve a) o controle da economia; b) o controle da autoridade; c) o controle da natureza e dos recursos naturais; d) o controle do gênero e da sexualidade; e) e o controle da subjetividade e do conhecimento. Santiago Castro-Gómez propõe a estrutura triangular da colonialidade (CASTRO-GÓMEZ, 2007), que é a colonialidade do poder, do ser e do saber. Por sua vez, Catherine Walsh propõe a "matriz cuatro-dimensionada de la colonialidad" (WALSH, 2012, p. 68), acrescentando à estrutura triangular a "colonialidad cosmogónica de la madre naturaleza y de la vida misma" (WALSH, 2012, p. 68). Como se vê, os autores lançam mão de diferentes

elementos e estratégias para refletir sobre como a colonialidade impacta a sociedade, a vida e o planeta, fundamentalmente nos territórios colonizados.

Lynn Mario T. Menezes de Souza propõe a estratégia dos *três is* para construir qualquer proposta que se pretenda decolonial, que consistem em identificar-interrogar-interromper a colonialidade Sem que o Estado mude sua concepção de poder, a tríade *Identify-Interrogate-Interrupt* (MENEZES DE SOUZA e DUBOC, 2021) só pode partir de baixo para cima, a partir das populações historicamente desconsideradas em suas culturas, políticas, lutas e em seus conhecimentos. O geógrafo baiano Milton Santos (SANTOS, 2018), a partir do seu lugar, identificou-interrogou a perversidade do capitalismo para as populações marginalizadas, que não têm acesso aos bens e as riquezas produzidas por ele, é o capitalismo como fábula ou mito. Como alternativa, o geógrafo propõe *uma outra globalização*, "uma globalização mais humana" (SANTOS, 2018, p. 20), referenciada sobretudo pela justiça social e econômica. Milton Santos propõe que um novo mundo é pssível a partir da "produção local de um entendimento progressivo do mundo e do lugar" (SANTOS, 2018, p. 167). Isto é, "com a produção indígena de imagens, discursos, filosofias, junto à elaboração de um novo *ethos* e de novas ideologias e novas crenças políticas, amparadas na ressurreição da ideia e da prática da solidariedade" (SANTOS, 2018, p. 167-168). Na verdade, o geógrafo acredita que as classes populares podem concretizar *uma nova globalização* na prática, aproveitando-se do uso da técnica e de recursos que antes eram exclusivos das elites, exercendo sobre estas "uma verdadeira revanche ou vingança" (SANTOS, 2018, p. 21).

No capítulo que segue, mobilizo elementos e estratégias que a meu ver possibilitam projetos decoloniais. Enfoco a colonialidade do ser e do saber como gatilhos para compreendermos melhor como opera a colonialidade no âmbito da subjetividade e do conhecimento, bem como elementos e estratégias que favorecem a articulação de intersaberes, interpolíticas e interpráticas, como a interculturalidade e a tradução intercultural. Por fim, mobilizo o lócus de enunciação, objetivando *trazer o corpo de volta* e *marcar o não-marcado* (MENEZES DE SOUZA e DUBOC, 2021) na produção de conhecimento, na constituição da subjetividade e na manifestação da língua/linguagem. Nesse sentido, a tríade identificar-interrogar-interromper a colonialidade pressupõe desmascarar geo-ontoepistemologias que inferiorizem o Outro e tornem suas epistemologias deficientes.

## 3.1 Sobre a (de)colonialidade do ser

A discussão em torno da colonialidade do ser surge como consequência da colonialidade do poder (QUIJANO, 1992) e do saber (LANDER, 2000). Em um contexto mais amplo, a preocupação com a colonialidade do ser ocorre a partir do momento em que se começa a questionar a ontologia enquanto filosofia primeira, ao se perceber que o projeto ontológico escondia um lado obscuro. Em 2007, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres fez importantes contribuições sobre o desenvolvimento do conceito, que serviram de fundamento para estudos posteriores, "no recuerdo exactamente cuándo escuché o leí sobre el término por primera vez - me parece que fue en el año 2000, en una charla ofrecida por Mignolo en el Boston College, pero sí puedo decir que desde que lo escuché me llamó la atención de forma particular" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 127). Nessa perspectiva, refletir sobre o sujeito moderno pressupõe reconhecer a existência do sujeito colonial, que por séculos a fio teve sua ontologia negada e deslocada para o doméstico.

Como se sabe, desde o século XIX, os fundamentos da filosofia ocidental têm sido constante e duramente questionados pelos próprios europeus. Pode-se afirmar que uma dessas vertentes críticas foi inaugurada por Friedrich Nietzsche no século XIX (quando matou Deus/a tradição), passando por Edmund Husserl, e levadas às últimas consequências por Martin Heidegger no século XX. De pronto, uma consequência foi a mudança de uma tradição milenar centrada no conhecimento para questões em torno do ser. Para Maldonado-Torres (2007), Martin Heidegger é considerado um dos filósofos mais originais do século XX, deixando "una marca significativa en la filosofía europea, al continuar el ataque frontal de Nietzsche a la filosofía moderna centrada en la epistemología, con la elaboración de lo que él llamó ontología fundamental" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 127-128). Desse modo, a questão ontológica passou a ser central no debate de uma filosofia primeira, em que a formulação "heideggereana de un nuevo comienzo para la filosofía consistió en una rearticulación de la pregunta sobre el ser, la cual influyó a muchos otros intelectuales subsiguientes, como al franco-argelino Jacques Derrida, entre otros" (MALDONADO-TORRES, 2007, p.128).

O cenário "começa a mudar" com os estudos de um filósofo judeu nascido na Lituânia, Emmanuel Levinas. Se inicialmente o pensamento de Levinas foi bastante influenciado por Edmund Hurssel e Martin Heidegger; após a filiação de Heidegger ao

nazismo, Levinas distanciou-se da ontologia fundamental e passou a conceber a ética como filosofia primeira. De acordo com Maldonado-Torres (2007), o trabalho desenvolvido por Levinas foi fundamental para inaugurar uma filosofia pautada no encontro do sujeito com a ética ("entendida como relación fundamental de un yo y otro"), e não mais no encontro do sujeito com o objeto. Maldonado-Torres (2007) afirma que Levinas o despertou do "sueño ontológico", pois o trabalho desenvolvido por ele não era apenas uma variação da filosofia europeia ou de uma questão fenomenológica, mas "una subversión radical de la filosofía occidental" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 128). Segundo o porto-riquenho, "la ontología heideggereana se le aparecía a Levinas como una filosofía del poder. La propuesta de la ontología como filosofía primera es, para Levinas, cómplice de la violencia" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 128). Ou seja, Levinas entendia que a opção política de Heidegger pelo nazismo não era apenas uma preferência pessoal, mas também vinculava seu projeto filosófico.

Emmanuel Levinas também despertou Enrique Dussel do "sonho ontológico", inspirando-o "a articular una filosofía crítica del Ser y la totalidad, que no sólo consideró la experiencia del anti-semitismo y del holocausto judío, sino también la de pueblos colonizados en otras partes del mundo, particularmente en América Latina" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 129). Quando Dussel vincula a ontolologia à experiência colonial na América Latina, as implicações são profundas, tanto na dimensão histórico-cultural quanto na dimensão existencial. Abre-se espaço, por exemplo, para os seguintes questionamentos: quais são as consequências práticas e existenciais quando o europeu desconsidera as ontologias e as epistemologias das populações existentes no "Novo Mundo"? Quais são as implicações quando se importam seres humanos como se fossem "coisas", uma vez que os escravizados africanos chegaram à América Latina na qualidade de mercadoria? Assim, ao perceber que a ontologia fundamental na verdade escondia um lado colonial, Enrique Dussel denuncia as zonas de não-ser (embora a nomenclatura esteja em Fanon), identificando-as como sub-mundos ou o lugar das sub-humanidades.

Sobre a questão do *ser* no mundo colonial, foi Frantz Fanon quem melhor teorizou/refletiu, criando uma nova fenomenologia do sujeito subalterno, a partir da sua luta prática e da geo-ontoepistemologia negra experienciada, impactando não só o Caribe ou a América Latina, mas também todo o mundo não eurocêntrico.

> Enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinais, confirmar seu ser diante de um outro. Claro, bem que existe o momento de "ser para-o-outro", de que fala Hegel, mas qualquer ontologia torna-se irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada. Parece que esse fato não reteve suficientemente a atenção daqueles que escreveram sobre a questão colonial. Há, na *Weltanschauung* de um povo colonizado, uma impureza, uma tara que proíbe qualquer explicação ontológica. Pode-se contestar, argumentando que o mesmo pode acontecer com indivíduo, mas, na verdade, está se mascarando um problema fundamental. A ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro. [...] Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica (FANON, 2008, p.103-104).

O relato está em *Pele negra, máscaras brancas*, publicado pela primeira vez em 1952. De família de classe média, Fanon nasceu em 1925, na Martinica, pequena ilha nas Antilhas francesas, no Caribe. Em 1943, após alistar-se às forças militares francesas, juntou-se à luta contra as ocupações fascistas durante Segunda Guerra, atuando no norte da África e na Europa. Algum tempo depois, concorre a uma bolsa de estudos para odontologia em Paris, mas decide estudar medicina na Universidade de Lyon, especializando-se em psiquiatria. Lá, também estudou filosofia, o que certamente ajudou o martinicano a "realizar esta descida aos verdadeiros Infernos" (FANON, 2008, p. 26), ou seja, a tentar compreender o "verdadeiro inferno da existência" do negro, do colonizado ou dos condenados da terra e da história. Após se formar, comprometido com a luta pela libertação da Argélia, dirigiu o departamento psiquiátrico do Hospital Blida-Joinville, de 1953 a 1956, quando pediu demissão, sugerindo o rompimento completo com as práticas coloniais implantadas no país africano.

Fanon lutou na Frente de Libertação Nacional da Argélia. Em decorrência disso, como afirma o filósofo afro-judeu jamaicano Lewis Ricardo Gordon, no *Prefácio* de *Pele Negra, máscaras brancas*, entrou "na lista de cidadãos procurados pela polícia em todo o território francês" (GORDON, 2008, p. 12). Assim, "todo o resto de sua vida foi dedicado a esta batalha, enfatizando sua importância na luta para transformar as vidas dos condenados pelas instituições coloniais e racistas do mundo moderno" (GORDON, 2008, p. 12). A biografia de Fanon é importante, não para reduzir sua produção a ela, mas para contextualizar ou historicizar seus escritos, uma vez que para o antilhano é preciso a luta prática para mudar o mundo, não bastando apenas a descolonização intelectual. Lewis Gordon afirma que Fanon é mais reconhecido como um revolucionário (GORDON, 2008), sendo apenas na década de 1980 (com o desenvolvimento dos estudos pós-coloniais) que sua obra foi lida de forma mais

sistemática e cuidadosa, aparecendo em publicações acadêmicas. Contudo, segundo Lewis Gordon, foi na década de 1990, "com a ascensão da filosofia da Diáspora Africana, que a riqueza teórica do 'pensamento inicial' de Fanon obteve reconhecimento" (GORDON, 2008, p. 12). Se a biografia fez Fanon ser mais reconhecido como um revolucionário, foi sua experiência vivida e impactada pela colonização que fez instaurar uma nova razão para pensar o mundo colonizado.

Em tom autobiográfico, Fanon (2008) explica que a burguesia das Antilhas não fala crioulo (não além do doméstico). Muitas famílias proíbem o uso do crioulo e tratam seus filhos de pivetes, caso desobedeçam. Na escola, as crianças aprendem a desprezar o patoá. O crioulismo é tratado com desdém. O colonizado mais escapará da sua selva à medida que vai assimilando os valores culturais da metrópole; será mais branco à medida que vai rejeitando a negritude, seu mato. Entre os jovens antilhanos, acredita-se que é preciso tomar cuidado com quem se expressa bem em francês, pois é um "quase-branco". "Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco" (FANON, 2008, p. 36). Fanon explica que conhecer o mundo metropolitano é o ápice do processo de tornar-se um "quase-branco". Quem passa algum tempo na França "volta radicalmente transformado", volta para ser consagrado entre os seus, "entre eles o caipira, o nativo-que-nunca-saiu-de-sua-toca" (FANON, 2008, p. 35). Ou seja, "o negro que conhece a metrópole é um semideus" (FANON, 2008, p. 35).

Alguns dos pontos fortes de *Pele negra, máscaras brancas* são as passagens em que Fanon descobre que é negro, que não é um homem comum, mas sim um homem negro. Se na Martinica lhe ensinavam que era um francês, quando chegou à França descobriu que era um negro antilhano. Era motivo de medo nas ruas: "Mamãe, olhe o preto, estou com medo!" (FANON, 2008, p. 105). Apesar de Fanon se divertir no início, ("é verdade, eu me divertia" / "eu esboçava um sorriso" / "eu me divertia abertamente"), com o passar do tempo, a situação foi se tornando insuportável ("quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível"), uma vez que não se tratava mais de um conhecimento sobre seu corpo em terceira pessoa, "mas em pessoa tripla". Fanon afirma: "No trem, ao invés de um, deixavam-me dois, três lugares. Eu já não me divertia mais. [...] Eu existia em triplo: ocupava determinado lugar. Ia ao encontro do outro... e o outro, evanescente, hostil, mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea..." (FANON, 2008, p. 105). Como se percebe, Fanon captou a experiência vivida no negro: "Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão,

minhas características étnicas, - e então detonaram meu tímpano com a antropofagia" (FANON, 2008, p. 105). Estavam lançadas as bases teóricas para uma nova fenomenologia do ser, pensadas a partir das zonas de não-ser.

*Pele negra, máscaras brancas* é fundamental para desmascarar a colonização por meio da linguagem e do corpo, deslocando questões do ser para o centro do debate geo-ontoepistêmico, por meio de categorias como racialização, subalternização, alienação, violência e o trauma causado no (des)encontro entre o colonizado e o colonizador: "Olhe, um preto!" (FANON, 2008, p. 103). Lembremos que a obra foi escrita quando Fanon tinha apenas 25 anos de idade, para ser sua tese de doutorado em psiquiatria, à época denominada *Ensaio sobre a alienação do negro*. Como seria de se esperar da academia francesa na década de 1950, o texto foi rejeitado por seu orientador, por excesso de subjetividade e falta de uma abordagem positivista para a psiquiatria. Juntamtente com *Os condenados da terra*, a obra imprime uma nova corpopolítica e geopolítica ao conhecimento, expondo fundamentalmente os efeitos das experiências coloniais, a partir da perspectiva de um sujeito colonizado.

Uma das inovações teóricas do filósofo caribenho foi chamar atenção para a *zona do não-ser*, uma espécie de "ontologia de segunda classe". Como afirma Fanon, "qualquer ontologia torna-se irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada" (FANON, 2008, p. 103). Nesse sentido, a colonialidade do ser refere-se às experiências vividas no mundo moderno/colonial e às suas implicações na vida prática. O mundo metropolitano (existente, com sujeitos presentes) tem o mundo colonial (inexistente, com sujeitos ausentes) como seu lado obscuro. A existência tem como seu lado obscuro a inexistência. Por inexistência, aproprio-me da definição de Boaventura de Sousa Santos, que "significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível" (SANTOS, 2007, p. 4). Assim, "tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro" (SANTOS, 2007, p. 4). Pode-se concluir de Fanon que, na zona do não-ser, criada pela perspectiva do colonizador, os sujeitos são constituídos portando DNA do complexo de inferioridade, desenvolvendo um trauma psicocolonial, que busca espelhar-se num Outro ilusório, o europeu/colonizador, como ideal geo-ontoepistemológico. Para Fanon, "há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer" (FANON, 2008, p. 26). Refletindoa situação do homem negro, Fanon afirma: "mesmo expondo-me ao

ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem" (FANON, 2008, p. 26).

A zona do não-ser é terreno fértil (senão condição) para a colonialidade do ser. Do ponto de vista de uma prática, o domínio ser teve início no momento em que o europeu considerou o Outro inferior, o suposto ser asiático já conhecido do qual fala Enrique Dussel. Da perspectiva do conceito, Maldonado-Torres (2007) fez uma série de contribuições relevantes para compreendermos sua origem e suas relações com as dimensões genética, histórica e existencial de um sujeito colonizado, "donde el ser muestra de forma más evidente su lado colonial y sus fracturas" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). Segundo Maldonado-Torres (2007), o conceito *colonialidad del ser* foi formulado por Walter Mignolo, para se referir "a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130). Vale ressaltar que Mignolo desenvolveu o conceito nos anos 1990, décadas depois de Enrique Dussel ter elaborado uma filosofia crítica do *ser* e da *totalidade*, que por sua vez foi influenciado pela ética de Emmanuel Levinas.

Para Maldonado-Torres (2007, p. 144), "el concepto de colonialidad del ser se entiende mejor a la luz de la discusión del *ego conquiro* y del escepticismo misantrópico maniqueo". O *ego conquiro* foi proposto por Enrique Dussel (DUSSEL, 1993), sendo o primeiro a apontar o conceito como elemento central na lógica do pensamento moderno. Aqui, minha hipótese é que a negação do *ego conquiro* está na base da ontoepistemologia moderna/colonial, reafirmando a zona do ser (o lado visível) e forjando a zona do não-ser (o lado invisível/obscuro). O *ego conquiro* é substrato da modernidade e superstrato da colonialidade. Com isso, é a negação do Outro enquanto Outro que permite a criação da zona do não-ser, pois quando se reconhecem os habitantes das Américas (indígenas) ou africanos importados na qualidade de mercadoria, como sendo seres inferiores, tem-se a geo-ontoepistemlogia negada, dispensada. Já a zona do ser é criada pela "superioridade" europeia. Significa que o uso da força pelo europeu para controlar todos os domínios da vida do Outro (subjetividade, conhecimento, economia etc.) lhe dá a impressão de relevância maior, originando a ideia de Ocidente ou Eurocentrismo.

Nelson Maldonado-Torres chega à raiz do problema da ontoepistemologia moderna/colonial, ao identificar as contradições internas (encobertas) da máxima cartesiana *penso, logo existo*. O autor afirma: "si el *ego cogito* fue formulado y adquirió relevancia práctica sobre las bases del *ego conquiro*, esto quiere decir que 'pienso,

luego soy' tiene al menos dos dimensiones insospechadas" (MALDONADO-TORRES, 2007, p.144). O autor continua: "debajo del 'yo pienso' podríamos leer 'otros no piensan', y en el interior de 'soy' podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que 'otros no son' o están desprovistos de ser" (MALDONADO-TORRES, 2007, p.144). A questão agora passa a ser identificar quem tem a faculdade de pensar e quem não tem; e quem tem a capacidade de ser e quem não tem. Conhecendo a história colonial, sabe-se que *quem pensa* é o europeu/colonizador, assim como também é ele *quem pode ser*. Como consequência lógica, *quem não pensa* é o colonizado, assim como também é ele *quem não pode ser*. Assim, a máxima moderna *penso, logo existo* (o europeu pensa, logo existe) tem a sua face colonial "outros não pensam, logo não existem" (os colonizados não pensam, logo não existem). Portanto, a partir da lógica moderna de que os povos colonizados não pensam e não existem, estabelece-se "justificadamente" a zona do não-ser.

Para compreendermos melhor como se deu esse processo, comecemos por reconhecer o erro histórico de Descarte, que está na raiz do conhecimento abissal. Do ponto de vista neurobiológico, António Damásio, um reconhecido neurocientista português que se preocupa com o estudo das emoções humanas, entende que o erro de Descartes está no fato de não reconhecer que "o sistema de raciocínio evoluiu como uma extensão do sistema emocional automático, com a emoção desempenhando vários papéis no processo de raciocínio" (DAMÁSIO, 2012, p. 13). O que se entende dessa afirmação é que a razão não pode estar situada em uma mente separada de um corpo, ou seja, a razão não é uma fórmula matemática do conhecimento nem é independente da emoção (DAMÁSIO, 2018). Logo, todo conhecimento é racional e emocional, situado em um corpo ético-político e sociocultural.

Do ponto de vista geo-ontoepistemológico, o erro histórico de Descartes foi forjar o *cogito ergo sum* "esquecendo" o *conquiro ergo sum*. Segundo a tese de Enrique Dussel, "la 'Conquista' es afirmación práctica del 'Yo conquisto' y 'negación del Otro' como otro. Esa conquista era sumamente violenta" (DUSSEL, 1994, p. 47). Se entendemos a conquista como a impossibilidade da convivência com o diferente, faz-se valer a seguinte lógica: ou se alia ao colonizador ou estará contra ele. Sendo que, se estiver contra ele, só um sobreviverá. E a continuidade da história já conhecemos: só o eurocentrado sobreviveu enquanto civilização. De acordo com Dussel (1994, p. 40), "una vez reconocidos los territorios, geográficamente, se pasaba al control de los cuerpos, de las personas: era necesario 'pacificarlas' - se decía en la época –". Com isso,

o “conquistador es el primer hombre moderno activo, práctico, que impone su ‘individualidad’ violenta a otras personas, al Otro” (DUSSEL, 1994, p. 40).

René Descartes “esqueceu” de vincular o *cogito ergo sum* aos 144 anos anteriores de conquista da América. Lembremos que no início do século XVI a Europa era economicamente decadente quando comparada com o Oriente, ainda se encontrava sob os efeitos da peste negra, dependia da Rota da Seda para obter boa parte de suas especiarias. A Itália controlava boa parte do comércio nesse período, cobrando altos encargos para que outros países/povos passassem pelos seus mares (caminho da Rota). E foi justamente na expansão colonial o momento que a Europa (a partir de Portugal-Espanha) percebeu que era possível dominar o Outro pela força, livrar-se da dependência do Oriente e formar sua própria rota comercial. Isto é, embora na origem a modernidade carregasse o sentimento de emancipação e liberdade, com o passar o tempo necessitou do uso da força e da violência para alcançar seus objetivos.

Se Descartes tivesse reconhecido a existência do *Outro* enquanto sujeito que pensa e existe e tivesse vinculado o *ego cogito* à história, o efeito teria sido completamente outro: em vez de *penso, logo existo*, seria *conquisto, logo existo*. O *ego cogito* de Descartes, que constitui o sujeito ocidental no plano teórico, foi imposto para as sociedades colonizadas como estratégia de dominação e opressão. Acontece que a retórica moderna tenta esconder a lógica da colonialidade (seu *modus operandi*) e ressaltar apenas as ideias de emancipação e liberdade, que como método nunca existiu e como discurso se perdeu no tempo. Então, quando o discurso moderno faz os sujeitos colonizados pensar que podem alcançar o *ego cogito* (o ideal ontológico ilusório), tem-se como premissa a inferioridade das subjetividades e dos saberes desses povos.

Cabe ressaltar que o sujeito ocidental é um só desde o século XVI, seja qual for a alcunha que lhe dê: sujeito renascentista, moderno, pós-moderno, pós-estruturalista, entre outras. Esse sujeito ganhou sua forma mais abstrata/científica na primeira metade do século XVII, quando René Descartes concluiu: *je pense, donc je suis*. A expressão, que foi escrita originalmente em vernáculo para popularizar o tratado, ficou mais conhecida em latim (*cogito ergo sum*), com intenção de universalizar a ideia. Em português, em vez de *penso, logo sou*, foi traduzida como *penso, logo existo*, transformando-se em universal equívoco no tempo e no espaço, porém lido como verdade absoluta pela tradição. Quando a racionalidade moderna/renascentista entrou em contato com as racionalidades existentes nas Américas, o resultado foi devastador. Para destruir o Outro, utilizou-se da violência como método. Ao passo que a

sociabilidade metropolitana encontra seu respaldo na consagração do *ego cogito* descartiano, a colonialidade do ser atua para encobrir o *ego conquiro*, apagando as histórias e as culturas não ocidentalizadas na América Latina.

Sobre a lógica descartiana, Santiago Castro-Gómez afirma:

> En efecto, Descartes estaba convencido de que la clave para entender el universo se hallaba en la estructura matemática del pensamiento, y de que esta estructura coincidía con la estructura matemática de la realidad. La visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual fue reemplazada por la concepción de un mundo similar a una máquina. Por ello, Descartes privilegia el método de razonamiento analítico como el único adecuado para entender la naturaleza. El análisis consiste en dividir el objeto en partes, desmembrarlo, reducirlo al mayor número de fragmentos, para luego recomponerlo según un orden lógico-matemático. Para Descartes, como luego para Newton, el universo material es como una máquina en la que no hay vida, ni telos, ni mensaje moral de ningún tipo, sino tan sólo movimientos y ensamblajes que pueden explicarse de acuerdo con la disposición lógica de sus partes. No sólo la naturaleza física, sino también el hombre, las plantas, los animales, son vistos como meros autómatas, regidos por una lógica maquínica. Un hombre enfermo equivale simplemente a un reloj descompuesto, y el grito de un animal herido no signifi ca más que el crujido de una rueda sin aceite (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 82-83).

Com os estudos pós-coloniais na década de 1980, o desenvolvimento das perspectivas decoloniais e das epistemologias do Sul na década de 1990, incluindo os movimentos diaspóricos no Caribe (com o reconhecimento de Césaire e Fanon), encontrou-se um ponto fraco do sujeito cartesiano, que é não sobreviver a qualquer crítica que reconheça a linha abissal (SANTOS, 2019): o limite que separa os dois mundos, o mundo do ser e o mundo do não-ser. Para isso, basta observamos que no século XVII o *ser* de Descartes era o corpo masculino, cristão, heteronormativo, branco da Europa ocidental ou do Oeste (talvez em uma restrita faixa geográfica situada ao norte dos Pirineus e não indo muito além dos Alpes suíços). Em hipótese alguma, o corpo feminino, cristão, branco dessa mesma Europa era considerado em sua racionalidade. Sem falar nos corpos de outras geopolíticas. Era impensável, por exemplo, conceber os corpos negros ou indígenas, escravizados e não cristãos que viviam nas Américas como sendo racionais. Estes não poderiam pensar, nem existir/ser, pois a irracionalidade dessa "gente bestial" era a justificativa utilizada na Europa para a escravização, servindo de base para a expansão do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado.

Um aspecto importante sobre a colonialidade do ser é seu impacto na linguagem. Walter Mignolo afirma que no século XVI, "los misioneros españoles juzgaron y

clasificaron la inteligencia y la civilización humana en función de si los pueblos poseían o no una escrita alfabética" (MIGNOLO, 2003, p. 61). O mesmo argumento serviu para o contexto da América portuguesa. Dessa forma, a língua portuguesa, que possuía escrita alfabética, passou a escrever a história dos povos considerados sem língua e sem cultura ou com língua e cultura deficientes. Como lembra o pedagogo do oprimido: "uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado" (FREIRE,2018, p. 28).

Segundo Mignolo, "la ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos 'culturales' en los que la gente encuentra su 'identidad'; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito" (MIGNOLO, 2003a, p. 669 apud MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130). Ou seja, continua o autor, "y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser" (MIGNOLO, 2003a, p. 669 apud MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130). Nesse sentido, no processo de colonialidade do ser, a língua do colonizador se tornou instrumento-chave para a expansão da dominação moderna, ao desconsiderar as línguas domésticas e impor as metropolitanas. No século XVI, embora o latim ainda gozasse de algum prestígio como língua sapiencial, sobretudo como língua das missas, já estava perdendo espaço para os vernáculos. O Renascimento favoreceu o italiano; a expansão marítima, o português e o espanhol; o Império Britânico, o inglês.

A expansão colonial na América hispânica e na América portuguesa foi a responsável pela expansão linguística do espanhol e do português, e posterior consolidação como línguas nacionais nos respectivos Estados. Nesse período, essas línguas já possuíam gramáticas escritas e alguma tradição literária, sobretudo no gênero teatral, a exemplo de Juan del Encina e Gil Vicente. Em 1492, foi publicada em Salamanca a *Gramatica de la lengua Castellana*, considerada a primeira gramática do espanhol, escrita por Antonio de Nebrija. E em 1536 foi publicada em Lisboa a *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, a primeira gramática do português, escrita por Fernão de Oliveira. No século XVI, uma das problemáticas linguísticas foi a questão vernacular, com foco na sistematização gramatical das línguas e sua vinculação ao território (por meio das "literaturas nacionais"), ocupando filólogos e gramáticos. As gramáticas e as literaturas gregas e latinas transformaram-se em modelos para as vernaculares, as quais o Estado moderno utiliza até hoje nas universidades.

Já as línguas "encontradas" na América portuguesa, por serem ágrafas ou possuírem sistemas de escrita diferentes, eram consideradas línguas exóticas, assim como seus falantes, considerados bárbaros ou selvagens. Com isso, as muitas centenas de línguas existentes na Colônia foram destruídas ou minoritarizadas. Na medida em que as "línguas exóticas" eram lidas como insuficientes, as gramáticas escritas eram cúmplices da colonização, vinculando língua e literatura ao Estado-nação, servindo para fortalecer os projetos de poder. Os antropólogos norte-americanos Richard Bauman e Charles Briggs (BAUMAN e BRIGGS, 2003), no livro *Voices of Modernity: Language ideologies and the politics of inadequality,* afirmam que a linguística moderna esteve afastada das realidades sociais, políticas, servindo mais para produzir e manter desigualdades. Nesse sentido, concluem os autores, o discurso moderno (modos de falar e escrever) faz parecer natural noções como raça, classe social e nação, justificando as relações desiguais de poder e as desigualdades violentas como naturais.

Como se percebe, o ambiente colonial, extremante intolerante, violento e hostil ao diferente, cria as condições para a colonialidade do ser. As viagens que Colombo fez à América em 1492, 1493, 1498 e 1502, pensando haver chegado às Índias, "asiatizando" os habitantes deste lado do Atlântico; o regresso de Vespúcio a Portugal em 1502, depois de uma viagem pelo sul da América do Sul, convencido da "descoberta" de um "Novo Mundo" (um quarto continente); a estranheza com plantas e animais desconhecidos, com habitantes de costumes diferentes (andavam nus, cultivavam poligamia e alguns praticavam canibalismo) e a chegada a Santo Domingo dos primeiros escravizados africanos em 1504 são alguns eventos que podem marcar a certidão de nascimento da colonialidade do ser, simultaneamente com um conjunto de outros domínios. A invenção do "ser asiático" por Colombo, a "descoberta" do "Novo Mundo" por Vespúcio, a conquista dos nativos e a importação de escravizados africanos formam ambiente para a expansão colonial, que necessariamente perpassava a colonialidade do poder, do ser e do saber. E a linguagem serviu como instrumento de dominação, forjando e controlando as subjetividades e as epistemologias.

Das percepções das viagens, Colombo, assustado e perplexo, escreveu em seu diário que os nativos comiam carne humana (a quem chamou de canibais); eram preguiçosos e andavam nus, usando apenas adereços para se cobrirem. A visão de Colombo era que tais seres nem de longe eram iguais aos europeus (distanciando ainda mais em âmbito moral e espiritual), mas poderiam servir como força de trabalho. Inclusive, o Papa Paulo III, na *Sublimis Deus*, de 1537, embora afirme que os indígenas

eram homens e condene a escravidão desses homens, trata-os como sub-humanos, ao considerá-los *tabula rasa*, por não terem a fé católica.

Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (SCHWARCZ e STARLING, 2015) informam que Américo Vespúcio reafirma que havia canibais na América, constando em *Mundos Novus*, 1504, de ampla divulgação. As autoras defendem que as observações feitas por Vespúcio impactaram ainda mais que as de Colombo, pois Vespúcio descrevia cenas de canibalismo a partir de seu testemunho pessoal e as ilustrava com gravuras. De acordo com as autoras, a "argumentação convincente de Vespúcio, acompanhada de uma narrativa visual igualmente sedutora, contribuiu decisivamente para a difusão de uma representação negativa dos nativos americanos, como homens sem ordem e sem fé" (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 22). Assim, vinculou-se o "Novo Mundo" à gente bárbara, "sem noções de propriedade, território e dinheiro, ignorantes de instituições como a família e o casamento. Aí estava outra humanidade que parecia adormecida diante dos valores do Velho Mundo" (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 22). Esses relatos serviam para "comprovar" a tese de que os nativos eram irracionais, logo eram sub-humanos e deveriam habitar sub-mundos.

A colonialidade do ser na América portuguesa está em paralelo à colonialidade do saber, servindo ao projeto imperialista, que é o projeto de poder global do sistema-mundo moderno, pressupondo a colonialidade de todos os domínios da vida dos sujeitos que habitam o *outro lado* da linha abissal, além de envolver o domínio da natureza e dos recursos naturais. Então, como identificar-interrogar-interromper a colonialidade do ser? A proposta de filósofo Nelson Maldonado-Torres é a seguinte: "en términos del discurso acerca de la colonialidad del ser, el esfuerzo consiste en acabar con la diferencia sub-ontológica y restaurar el sentido y relevancia de la diferencia trans-ontológica" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 162-163). Em termos discursivos e práticos, interromper a colonialidade do ser deve começar pela identificação e interrogação das zonas de não-ser, visando emancipar ética, social e historicamente a geo-ontoepistemologia da dependência imperial. Por sua vez, interromper a colonialidade do ser pressupõe racializar o branco, desmercantilizar o subalterno, reestabelecendo sua humanidade.

## 3.2 Sobre a (de)colonialidade do saber

A colonialidade do saber está relacionada fundamentalmente à egopolítica e à teopolítica do conhecimento instauradas a partir do século XVI. Segundo Santiago Castro-Gómez, o olhar colonial sobre o mundo "obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental" (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 79). Esse modelo é reproduzido pela universidade, "tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras" (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 79). Nesse momento histórico, as bases do conhecimento moderno são redefinidas e repensadas de acordo com alguns parâmetros estabelecidos previamente, passando a ser patriarcalizado, colonizado e capitalizado. Então, questioná-lo significa identificar e interrogar seu caráter colonial, que é autoritário, sexista, racista, epistemicida e mercantilista. Identificar é o primeiro passo. Via de regra, apenas os corpos brancos, masculinos, cristãos e heteronormativos, pertencentes a paisagens geográficas eurocentradas, são "autorizados" a produzir conhecimento válido, seguindo certos padrões de generalização e abstração, isto é, necessitando passar pelo crivo de um conjunto mínimo de requisitos para ser considerado como tal. Assim, qualquer geo-ontoepistemologia produzida fora desses padrões, ou fora do que chamo "controle de qualidade geo-ontoepistêmico do mundo moderno", já nasce fadada ao fracasso. Dificilmente consegue ultrapassar o que a antropóloga argentina Rita Laura Segato denomina de *Gran Frontera* (SEGATO, 2013), "es decir, la frontera que divide el mundo entre el Norte y el Sur geopolíticos" (SEGATO, 2013, p. 35), ou o que Boaventura denomina de *linha abissal* (2019).

Rita Segato é categórica ao afirmar que, no século das disciplinas da sociedade, "son solamente cuatro las teorías originadas en el suelo latinoamericano que cruzaron en sentido contrario la *Gran Frontera* […] y alcanzaron impacto y permanencia en el pensamiento mundial" (SEGATO, 2013, p. 34). As quatro teorias são: a pedagogia do oprimido, a teologia da libertação, a teoria da dependência e a colonialidade do poder. Esses vocabulários, segundo a autora são "capaces de reconfigurar la historia ante nuestros ojos que han logrado la proeza de atravesar el bloqueo y la reserva de mercado de influencia de los autores del Norte" (SEGATO, 2013, p. 34). Aqui, vale salientar que as teorias de Aimé Césaire e Frantz Fanon também conseguiram ultrapassar a *Gran Frontera*. É curioso perceber que, mesmo entre os próprios latino-americanos (nas universidades, por exemplo), a produção científica local sempre teve relevância menor,

quando comparada com o que se produz na Europa ou nos EUA. Assim, praticamente todo o pensamento da região ao longo desses últimos 500 anos ficou restrito ao doméstico, e nós nos tornamos grandes consumidores das ciências do Norte. Não nos reconhecemos como capazes de produzir ciência válida. E isso também tem a ver com a língua/linguagem. Hoje, é nítido que a universidade brasileira valoriza mais o que é produzido em inglês, francês ou alemão, e menos o que é produzido em português.

O endeusamento das epistemologias do Norte e a "diabolização" das epistemologias do Sul (fundamentalmente devido ao tipo corpo e ao lugar de produção) se dão em decorrência do que Frantz Fanon chamou de "complexo de dependência do colonizado" (FANON, 2008, p. 83). A explicação é lógica, já que duvidamos da nossa própria existência (outros não pensam, logo não existem – nós somos esses outros), também não confiamos no que produzimos. Como afirma Fanon, no seio de todo povo colonizado, nasce "um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural" (FANON, 2008, p.34). Desse modo, antes de qualquer análise que se pretenda decolonial acerca da colonialidade do saber, é preciso repensar as geo-ontoepistemologias a partir de um cenário de colonização, observando suas principais implicações: zonas de não-ser (inexistência de ontologia ou ontologia dispensável), racismo (inferiorização do Outro e de tudo que pertence a ele), patriarcado (autoridade a partir do homem branco), capitalismo (dispensabilidade e mercantilização da vida humana, com vistas a um mercado global) e dependência ou alienação colonial (introjeção do complexo de inferioridade nas subjetividades coloniais).

Desses domínios, indubitavelmente, a ideia de raça é uma das categorias centrais na analítica da história colonial latino-americana. Os intelectuais de vertente decolonial reconhecem que a ideia de raça, que se configura no século XVI, é uma categoria de domínio completamente nova. Rita Segato afirma que "percibir la raza del continente, nombrarla, es una estrategia de lucha esencial en el camino decolonial"(SEGATO, 2013, p. 248). Então, tomá-la como um dos elementos responsáveis pela criação do mundo que temos hoje é condição indispensável para identificarmos as zonas de não-ser e interrogarmos seu papel dentro de um contexto de produção do conhecimento na América Latina, no qual as ciências locais foram substituídas pelas ciências europeias. Desse modo, raça pode ser entendida como elemento categorizador criado pela perspectiva eurocêntrica, vinculando a ontologia e a epistemologia ao corpo e à geografia dos sujeitos, em que se reafirma a posição do sujeito europeu como habitante da zona do ser e desloca os sujeitos de corpos e paisagens de outros mundos para

habitar as zonas de não-ser. Para Segato, “es Aníbal Quijano el autor por excelencia de este esfuerzo por leer la raza como emergencia en el flujo histórico” (SEGATO, 2013, p. 225).

De fato, o sociólogo peruano, que se negou a migrar para o Norte, teve suas ideias amplamente reconhecidas. A primeira delas foi a *teoria da dependência*, que à sua época, a partir do final da década de 1960, era considerada uma teoria crítica e revolucionária. A teoria da dependência apontou as relações de dominação estabelecidas entre os países imperialistas sobre os países “periféricos”, impedindo, por exemplo, o desenvolvimento econômico e social destes. Entendia as *sociedades nacionales latinoamericanas* como constitutivamente dependentes, inclusive na legalidade e racionalidade de seus processos históricos. Assim, a dependência impede o enfrentamento de questões sociais básicas das parcelas marginalizadas com os interesses das elites dominantes, fazendo corresponder a miséria com a extrema concentração de renda. Quijano demonstra essa ideia em um de seus primeiros textos sobre o tema, *Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica* (QUIJANO, 1968), produzido enquanto vivia no Chile, como pesquisador da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, de 1966 a 1971.

A segunda, divulgada principalmente por Walter Mignolo e Imamnuel Wallerstain, foi a noção de *colonialidad del poder*, desenvolvida a partir dos anos de 1990, representando “un quiebre en las Ciencias Sociales” e introduzindo “un giro en la historia del pensamiento crítico latinoamericano y mundial” (SEGATO, 2013, p. 36). Embora já abordado no capítulo anterior, quero ressaltar um aspecto importante da colonialidade do poder enquanto categoria de análise, colocado em foco por Rita Segato, que é o seu caráter abrangente. Segundo a autora, apesar de a colonialidade do poder ter sido concebida a partir de um contexto localizado na América Latina, para reconfigurar “el discurso de la historia de las relaciones de América en la estructura de poder mundial, esta perspectiva teórica no solamente se refiere a Améncа Latina, sino al conjunto del poder globalmente hegemónico” (SEGATO, 2013, p. 36). Logo, para Segato, a colonialidade do poder imprime um novo rumo para a leitura da história mundial, “e impone de tal forma una torsión a nuestra mirada que es posible hablar de un giro copernicano, es decir, de una franca mudanza de paradigma que cancela la posibilidad de retornar a un momento anterior al de su comprensión y asimilación” (SEGATO, 2013, p. 36).

Uma das razões para tamanha relevância foi o fato de Aníbal Quijano ter identificado o elemento *raza* como *una categoría mental de la modernidade*. Quijano afirma que a ideia de raça, em seu sentido moderno, tem história desconhecida antes da América, "la formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: *indios*, *negros* y *mestizos* y redefinió otras" (QUIJANO, 2000, p. 202). Conforme o autor, se até então termos como *espanhol*, *português* ou *europeu* designavam apenas país de origem ou procedência geográfica, passaram a indicar identidades, recebendo conotação racial. Na medida em que as relações de dominação iam se configurando, essas identidades foram vinculadas às hierarquias e às posições sociais correspondentes, "en otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población" (QUIJANO, 2000, p. 202). Observemos como a ideia de raça foi associada aos traços fenotípicos (cor da pele, por exemplo) e como se transformou na categoria que dividiu o mundo em dois.

> Con el tiempo, los colonizadores codificaron como color los rasgos fenotípicos de los colonizados y lo asumieron como la característica emblemática de la categoría racial. Esa codificación fue inicialmente establecida, probablemente, en el área britano-americana. Los negros eran allí no solamente los explotados más importantes, pues la parte principal de la economía reposaba en su trabajo. Eran, sobre todo, la raza colonizada más importante, ya que los indios no formaban parte de esa sociedad colonial. En consecuencia, los dominantes se llamaron a sí mismos blancos. En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva id-entidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial (QUIJANO, 2000, p. 203).

Portanto, arremata Quijano, "la idea de raza es, literalmente, un invento. No tiene nada que ver con la estructura biológica de la especie humana" (QUIJANO, 2000, p. 2003), aparecendo pela primeira vez na América para definir os indígenas, e não os negros,

uma vez que estes já eram conhecidos muitos antes de 1492. Embora as características de fenótipo entre "vencidos e vencedores" tenham sido evocadas para justificar a criação da categoria *raça*, trata-se "de una elaboración de las relaciones de dominación como tales" (QUIJANO, 2007, 119).

Com isso, a produção epistemológica, vinculada à colonialidade do poder e do ser, incorpora em seu DNA a raça enquanto elemento essencial e definidor das novas identidades sociais, tentando esconder as relações de dominação. Entende-se que a "racialización de las relaciones de poder entre las nuevas identidades sociales y geo-culturales fue el sustento y la referencia legitimadora fundamental del carácter eurocentrado del patrón de poder, material e intersubjetivo" (QUIJANO, 2007, p. 119). O conhecimento passa a ser produzido para servir a um patrão mundial do poder, que nesse momento é capitalista, colonial e patriarcal, e não mais para retroalimentar as relações orgânicas de uma dada comunidade local. Por um lado, como afirma Rita Segato, depois de configurada a organização eurocêntrica da produção epistemológica e da subjetividade, "los propios saberes pasan a regirse por este escalafón de prestigio, y, por el otro, el saber disciplinar sobre la sociedad muy especialmente se estructura a partir de la relación jerárquica del observador soberano sobre su objeto naturalizado" (SEGATO, 2013, p. 50). Assim sendo, tem-se configurada a colonialidade do saber.

Um marco importante para a colonialidade do saber foi o ano de 1538, quando foi criada a Universidade de São Domingos, na atual República Dominicana, considerada historicamente a primeira universidade das Américas, recebendo do Papa Paulo III o estatuto de universidade pela bula *In apostolatus culmine*. Ainda no século XVI, outras universidades foram criadas na América espanhola, como em Lima, em 1551; e no México, em 1553. Para a expansão da dominação moderna por meio do conhecimento, o papel das universidades é fundamental no processo de validação e divulgação, instrumentando as chamadas ciências humanas ou sociais, especialmente a partir do Iluminismo, produzindo discursos afeitos à modernidade e à colonialidade.

Sobre o tema, em 2000 o sociólogo venezuelano Edgardo Lander organizou um livro, o qual tratou demoradamente da colonialidade do saber, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. No capítulo de sua autoria, *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, Lander afirma que a expressão mais potente que demonstra o êxito do pensamento científico moderno é *naturalización de las relaciones sociales*, segundo a qual se entende que as posições sociais de hierarquia e dominação são resultados de tendências espontâneas e naturais

do curso da história da sociedade. O autor identifica duas dimensões constitutivas dos saberes modernos que ajudam a explicar a "bem-sucedida" *naturalización*. A primeira se refere a *las múltiples separaciones de Occidente*, com o conhecimento sendo construído sobre as bases desses processos de sucessivas separações. Já a segunda dimensão diz respeito à forma como *se articulan los saberes modernos con la organización del poder*, observando fundamentalmente as relações coloniais/imperiais que caracterizam o mundo moderno.

Segundo Lander (2000), é durante o Iluminismo que as separações são sistematizadas, multiplicando-se e produzindo conhecimento que se pretende *descorporeizado*, *des-subjetivado* e *universal*. Nesse período, as disciplinas cada vez mais ganham protagonismo, com seus métodos positivistas e reducionistas, adequando-se à expansão colonial/imperial, reorganizando a vida em sociedade e principalmente as relações de trabalho. No que se refere à constituição histórica das disciplinas científicas que se pratica nas academias ocidentais, Lander (2000) destaca dois aspectos. O primeiro é um *supuesto de la existencia de un metarrelato universal*, no qual todos os povos e todas as culturas devem percorrer uma mesma trajetória, começando pelo primitivo e chegando ao moderno. Quem não conseguir alcançar o moderno é considerada uma sociedade atrasada. O segundo aspecto, em decorrência do primeiro, refere-se às formas de desenvolvimento de conhecimento que vai definir a compreensão de moderno, e somente essas formas são consideradas válidas. Assim sendo, as visões de mundo - como as formas de economia, de autoridade, de espiritualidade, de conceitos, de ciências etc.- não apenas são assumidas como categorias universais para analisar qualquer realidade, mas também se transformam em verdades universais, e as únicas possíveis. Essa forma particular eurocêntrica de pensar e organizar o mundo se torna o único parâmetro aceitável para todos os povos e todas as culturas do planeta que se encontrem sob seu domínio.

O filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez publicou em 2005 *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, em que apresenta algumas propostas teóricas para pensarmos como as ideias científicas que circularam no período do Iluminismo na Nueva Granada contribuíram para a expansão colonialista. As propostas servem também para analisarmos a América portuguesa. *La hybris del punto cero* é fundamentalmente importante para compreender as relações assimétricas da colonialidade na América Latina, observando as genealogias coloniais e as novas práticas. Em estilo foucaultiano, Castro-Gómez nos fornece uma análise

histórico-filosófica do passado colonial a partir de uma espécie de arqueologia dos saberes e genealogias dos poderes, construindo uma cartografia dos poderes que passam a atuar na *Nueva Granada* a partir da segunda metade do século XVIII, enfocando as técnicas de atuação. Por exemplo, se inicialmente as ideias iluministas estavam vinculadas a práticas libertárias, influenciando as lutas de independências das então colônias contra as metrópoles europeias; posteriormente, resultaram o projeto racionalista abstrato, negando a historicidade e contextualização das pedagogias locais.

O que significa a metáfora *hybris del punto cero? Hybris* é uma palavra de origem grega, que pode ser compreendida como arrogância. *Punto cero* é a falsa visão de que a ciência pode ser construída a partir de um lugar neutro. Então, a ciência seria realocada para um ponto de observação que não pode ser observado: *punto cero de observación*. O ponto zero de observação reside na crença de que existe um lugar hipotético que não pode ser captado pela razão cotidiana, um lugar supostamente neutro e que pode ser habitado apenas por cientistas ou filósofos (desde que sejam eurocêntricos). O ideal da ciência iluminista é estar na esfera do sobre-humano, distanciando-se da subjetividade, da particularidade e da historicidade.

> […] en el marco de este proyecto, la ciencia tiene prerrogativa sobre el lenguaje. La ciencia no es otra cosa que un lenguaje bien hecho y los lenguajes particulares son una ciencia imperfecta, en tanto que son incapaces de reflexionar sobre su propia estructura. Por eso, durante el siglo XVIII la Ilustración eleva la pretensión de crear un *metalenguaje universal* capaz de superar las deficiencias de todos los lenguajes particulares. El lenguaje de la ciencia permitiría generar un conocimiento exacto sobre el mundo natural y social, evitando de este modo la indeterminación que caracteriza a todos los demás lenguajes. El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano – considerado como fuente de error y confusión – para ubicarse en lo que en este trabajo he denominado el punto cero (CASTRO-GÒMEZ, 2005, p. 13-14).

Segundo Castro-Gómez (2005), os habitantes do ponto zero, cientistas e filósofos iluministas, estão "convencidos de que pueden adquirir un punto de vista sobre el cual no es posible adoptar ningún punto de vista" (CATRO-GÓMEZ, 2005, p. 18). Como afirma Castro-Gómez (2005, p.18), é uma espécie de "imaginario según el cual, un observador del mundo social puede colocarse en una plataforma neutra de observación que, a su vez, no puede ser observada desde ningún punto". Isso desloca a ciência para uma espécie de Olímpio, inalcançável pelo homem comum ou pelas linguagens particulares. Logo, "nuestro hipotético observador estaría en la capacidad de adoptar una mirada soberana sobre el mundo, cuyo poder radicaría precisamente en que

no puede ser observada ni representada" (CATRO-GÓMEZ, 2005, p. 18). É uma espécie de transposição do Deus da tradição cristã, que tudo vê e tudo pode (onipresente e onipotente). Essa arrogância é consequência, entre outras divisões, da separação *corpo vs. mente*, da qual fala Edgardo Lander.

Nessa lógica de funcionamento, somente a linguagem científica seria capaz de captar o *modus operandi* da razão universal e traduzir o pensamento humano. Pode-se afirmar que a *hybris* do ponto zero da ciência moderna teve o seu nascimento em 1636, quando René Descartes expôs o *ego cogito*, no *Discurso do Método*, e adquiriu a maioridade nos séculos XVIII e XIX ((Iluminismo/Positivismo). Santiago Castro-Gómez entende que, "tanto en el *Discurso del Método* como en las *Meditaciones Metafísicas*, Descartes afirma que la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se produce una distancia entre el sujeto conocedor y el objeto conocido" (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 82). Salienta-se que, apesar de 1636, suas bases históricas retornam no tempo no mínimo 144 anos; ou talvez devam retornar à escolástica, ou ainda aos séculos IV ou III a. C, apogeu da filosofia grega.

A diferença fundamental de épocas pretéritas é que a partir do século XVI o conhecimento serviu para desumanizar certos grupos humanos e transformá-los em mercadoria. Por exemplo, em sociedades antigas, como a grega, era comum que as famílias mais abastadas confiassem aos escravos a condução intelectual dos seus filhos, os chamados pedagogos cuja tarefa ia além de conduzir crianças de casa a "escola". Enquanto na sociedade colonial das Américas, os nativos e os escravizados sequer eram considerados completamente humanos. Na América portuguesa (e em quase toda extensão da América Latina), era comum ver negros escravizados acorrentados em fila à espera de um comprador, e um parâmetro para saber a sua "validade" poderia ser a aparência dos dentes, como se verifica em cavalos. Também era comum, como formas de castigo, que esses escravizados fossem açoitados, marcados com ferro, enforcados. Era possível ver uma "sinhá" da "casa-grande" aparecer com o seio de uma escravizada em uma bandeja e oferecer ao marido, caso notasse interesse sexual dele por ela.

Interrogar as narrativas é uma forma de resistência. Como se sabe, a noção de homogeneidade está na base no pensamento moderno. Quijano nos lembra de que só nos primeiros anos de colonização milhões de indígenas foram exterminados.

> En América Latina, la represión cultural y la colonización del imaginario, fueron acompafiadas de un masivo y gigantesco exterminio de los indígenas, principalmente por su uso como mana de obra desechable, además de la

> violencia de la conquista y de las enfermedades. La escala de ese exterminio (si se considera que entre el área azteca-maya-caribe y el área tawantinsuyana fueron exterminados alrededor de 35 millones de habitantes, en un periodo menor de 50 años) fue tan vasta que implicó no solamente una gran catástrofe demográfica, sino la destrucción de la sociedad y de la cultura (QUIJANO, 1992, p. 13).

No Brasil, não foi diferente. Nos anos de 1500, a costa brasileira era povoada por muitas dezenas de povos originários que não existem mais, muitos deles foram extintos ainda nos dois primeiros séculos. Do século XVI até o hoje, o número de indígenas foi reduzido da casa dos milhões para menos de 900 mil pessoas, conforme dados da Fundação Nacional do Índio.[74] De acordo com Manuela Careiro da Cunha (CUNHA, 2012), as epidemias eram um dos principais agentes de extermínio desses povos, mas não eram os únicos. "Agentes patogênicos da varíola, do sarampo, da coqueluche, da catapora, do tifo, da difteria, da gripe, da peste bubônica, e possivelmente da malária, provocaram no Novo Mundo o que Dobyns chamou de 'um dos maiores cataclismos biológicos do mundo'" (CUNHA, 2012, p. 14). Segundo a autora, além dos micro-organismos, também eram agentes de extermínios a guerra indígena (por sede de escravos), a guerra de conquista e de apresamento, as grandes fomes e a desestruturação social. A autora ressalta que a inimizade entre os grupos indígenas era aproveitada e até incentiva pelas metrópoles. "No século XVI, os franceses e os portugueses em guerra aliaram-se respectivamente aos Tamoio e aos Tupiniquins [...], e no século XVII os holandeses pela primeira vez se aliaram a grupos 'tapuias' contra os portugueses" (CUNHA, 2012, p. 22-23).

Até o século XIX, visando alcançar a unicidade, o aparato do Estado brasileiro agiu para eliminar a pluralidade. Nos séculos XX e XXI, o Estado também agiu/age para destruir a diferença, embora com táticas mais sofisticadas e sob outras justificativas. No período colonial, a Coroa portuguesa tentou destruir os indígenas, substituindo-os por mestiços e africanos escravizados. No período monárquico, os conservadores/escravocratas tentaram substituir os africanos e afrodescendentes por imigrantes europeus, sob o argumento da superioridade da raça branca e da modernização e industrialização do país. As elites política e econômica do período se questionavam apreensivas sobre como o Brasil iria se desenvolver tendo a maior parte da população negra ou mestiça, uma vez que acreditavam que a miscigenação causava degeneração.

[74] Informação disponível em: < http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. Acesso em: 11 de set. de 2021.

Cabe lembrar um pouco desse evento histórico, que é estudado de forma insuficiente na sociedade brasileira, talvez para tentar minimizar ou negar que o racismo no Brasil é estrutural e uma questão de Estado. Durante os últimos anos do Império e quase toda a República Velha, uma das pautas discutidas abertamente, fundamentada no racismo científico forjado nos EUA e no Império britânico, era o "embranquecimento" do Brasil. Acreditava-se que "embranquecer" o país era fator de desenvolvimento, talvez até de "Ordem e Progresso". Como consequência, a imigração europeia foi posta como política pública, com milhões de europeus ingressando no país, instando-se principalmente no Sudeste e Sul, muitos com direito até a bilhetes pagos pelo próprio Estado brasileiro. Em verdade, sabemos que essas discussões eram úteis para encobrir a desigualdade abissal entre as classes sociais, sobretudo dos africanos ou afrodescendentes recém-libertados que "tumultuariam" a nova forma de governo (o país tinha deixado de ser monarquia e se tornado república). Além disso, o país vivenciava mudanças nas relações de trabalho, como extinção do trabalho escravo e surgimento de mão de obra industrial. Era claro que, mesmo após 13 de maio de 1888, a população negra não deveria fazer parte do Estado, logo não teria as mínimas condições materiais para uma "vida digna", restando-lhe os cortiços, as favelas e a miséria.

Como interromper a colonialidade do saber? É possível por meio de interconhecimentos, interdiálogos e interpráticas (SANTOS, 2019). As lutas de interrupção da colonialidade geralmente não acontecem no âmbito do Estado-nação, como afirma Catherine Walsh (WALSH, 2016), mas sim na sociedade civil organizada, em especial nos movimentos sociais. A esse respeito, na América do Sul, os movimentos sociais constitucionais do Equador e da Bolívia da primeira década do século XXI conseguiram atingir as estruturas do Estado, resultando em assembleias constituintes. O Equador promulgou sua nova constituição federal em 2008, e a Bolívia em 2009. Esses movimentos constitucionais são exemplos de como a articulação de forças sociais por um objetivo comum pode afetar o Estado e provocar emancipações. Essas duas constituições são bastante "emancipatórias" e para a América do Sul, criam um *Estado outro*, ao menos em âmbito jurídico-epistemológico, uma vez que as elites políticas e econômicas sempre tentarão reverter e voltar ao Estado-nação tradicional.

A *Constitución de la República de Ecuador*,[75] promulgada em 20 de outubro de 2008, já em seu *Preambulo*, celebra a natureza (*la Pacha Mama*), reconhece as diversas

[75] Disponível em: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>. Acesso em: 12 de fev. de 2022.

formas de religiosidade e espiritualidade e decide construir "una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay". O documento constitucional reconhece a interculturalidade e a plurinacionalidade como elementos constitutivos do Estado equatoriano, estabelece o castelhano, o quéchua e o shuar como idiomas oficiais de relação intercultural e todos os outros idiomas ancestrais como oficiais para os povos que os falam.

Art. 1º. El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada.

Art. 2º El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso.

De acordo com Catherine Walsh, a Constituição do Equador "hace un cambio de lógica y razón importante no sólo en dar un lugar céntrico a la ciencia y conocimiento, sino también en reconocer que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos" (WALSH, 2012, p. 70).

Por sua vez, a *Constitución Política del Estado de Bolivia*,[76] promulgada em 7 de fevereiro de 2009, reconhece o Estado plurinacional comunitário, intercultural, fundado na pluralidade, inclusive linguística e cultural. Reconhece a existência de nações e povos indígenas originários em seu território antes da colonização europeia (a ancestralidade pré-colonial) e reconhece a importância dos afrobolivianos. Em seu conjunto, esses povos formam o povo boliviano.

Artículo 1. Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

Artículo 2. Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del

[76] Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf>. Acesso em: 12 de fev. de 2022.

Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley.

Artículo 3. La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano.

Quando as cartas constitucionais falam em Estado intercultural, pressupõe que a sociedade boliviana, cuja natureza das relações sociais foi historicamente pautada na opressão, deve revisar seu passado de genocídio e epistemicídio indígena, de exclusões abissais, pautadas em políticas de expansão racista, patriarcal e capitalista. E, ao se falar em Estado plurinacional, pressupõe reconhecer os povos indígenas como nações organizadas e a contribuição dos povos africanos na constituição histórico-cultural da região, devendo obrigatoriamente cultivar outras lógicas de poder e soberania. Na verdade, quando o intercultural e o plurinacional são colocados como princípios constitucionais, trata-se não só do reconhecimento jurídico de direitos historicamente encobertos/apagados, mas também é um convite para pensar outras formas de Estado e alternativas de futuros. Estados e futuros que concebam lógicas interpolíticas, interepistêmicas e interdialógicas.

A primeira década dos anos 2000 foi um período alvissareiro no campo das lutas sociais em muitos países da América do Sul. Países como Brasil, Bolívia, Equador, Argentina e Venezuela viveram uma espécie de *boom* na melhora da qualidade de vida. A sensação era de que uma "onda de mudanças" havia se instalado para "reparar" graves tragédias históricas. Mas durou pouco. Na década seguinte, todos esses países passaram ou ainda estão passando por políticas ultraconservadoras, em que parte dos direitos conquistados na década anterior foi perdida. Os retrocessos são em vários âmbitos, de ameaças à democracia, passando pelo campo político-social-econômico, aos direitos humanos. Por exemplo, de 2016 para cá, o Brasil vivenciou *impeachment*, graves perseguições políticas (incluindo assassinatos de líderes políticos do campo progressista - Marielle Franco é um dos casos), autoritarismos do Poder Judiciário (incluindo o Supremo Tribunal Federal), destruição de programas sociais que haviam sido feitos em décadas anteriores e crises generalizadas entre os poderes do Estado.

Na segunda década, no Paraguai, Fernando Lugo (do Frente Guassú, união de partidos de esquerda ou centro-esquerda) foi deposto da Presidência da República, após *impeachement* sofrido em 2012, considerado golpe de Estado, uma vez que o processo

durou menos de 36 horas. Na Argentina, a partir de 2015, após cumprir seu mandato na Presidência da República, Cristina Kirchner passou a ser alvo da justiça sob diversas acusações de corrupção, resultando pedido de prisão preventivo em 2018, ratificado pela Corte Suprema da Argentina em 2019. A ex-presidente não foi presa por necessitar de autorização do Congresso, já que exercia cargo de senadora e posteriormente foi eleita vice-presidenta da República no pleito eleitoral de 2019. A ordem de prisão contra Cristina Kirchner foi anulada apenas em 2020. No Equador, a partir de 2017, Rafael Correa também passou a sofrer perseguições jurídicas, sendo condenado em 2020 a oito anos de prisão, pelo crime de corrupção, o que é considerado por muitos uma manobra para tentar impedi-lo de concorrer futuras eleições presidenciais. Correa encontra-se na Bélgica desde então.

No Brasil, em 2016, Dilma Rousseff foi deposta da Presidência da República após um longo processo de *impeachement,* considerado golpe de Estado jurídico-parlamentar, pois é "consenso" no mundo jurídico que não houve prática de crime de responsabilidade. Em abril de 2018, o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva foi preso no âmbito da Operação Lava-Jato, numa clara tentativa para impedi-lo de participar do pleito eleitoral daquele ano. Em 2021, o Supremo Tribunal Federal anulou as condenações do ex-presidente, por considerar a Justiça Federal do estado do Paraná incompetente, além de julgar parcial o então juiz do caso, Sérgio Fernando Moro. Na Bolívia, em 2019, o então presidente Evo Morales foi recomendado (leia-se, obrigado), pelas Forças Armadas bolivianas, a renunciar a Presidência da República, considerado um golpe de Estado, articulado por diversas forças da oposição, apoiadas por policiais e Forças Armadas. Jeanini Áñez, que substituiu Evo Morales na Presidência da República em novembro de 2019, encontra-se presa desde março de 2021 sob acusação de ter praticado os crimes de sedição, terrorismo e conspiração.

Minha intenção não é aprofundar nessas questões, mas apenas mostrar um panorama da região, para percebermos como as diferentes forças conservadoras vêm lidando com tentativas de projetos políticos que possam ameaçar o projeto de poder global (projetos imperialistas), desfazendo importantes conquistas sociais e destituindo forças políticas de acordo com seus interesses. Há muitos outros exemplos emblemáticos na América Latina, como é o caso de Honduras, quando em 2009 o então presidente Manuel Zelaya foi aprisionado pelo exército e obrigado a exilar-se – um golpe de Estado *a la tradicional*; da Venezuela, que vive sob graves acusações de golpe de Estado - chegando a ficar com dois presidentes da República, Nicolás Maduro e Juan

Guaidó; ou mesmo a situação do Peru, que vive sob constantes ameaças de *impeachement*, com cinco moções de julgamento político votadas pelo Congresso peruano apenas nos últimos quatro anos.

Boaventura de Sousa Santos, juntamente com diferentes atores de movimentos sociais e lideranças políticas de diferentes continentes, enxerga no Fórum Social Mundial (FSM),[77] que é uma contraproposta ao Fórum Econômico Mundial, uma alternativa à inclusão e à partilha. O FSM é uma rede de articulações para repensar uma geopolítica a partir das classes populares e das organizações da sociedade civil, com consequências práticas nas vidas das pessoas que sofrem com a opressão do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado. O Fórum, cujo slogan é *um outro mundo possível*, teve sua primeira edição em 2001 (em Porto Alegre/RS). De lá para cá, foi realizado em diferentes partes do mundo (Brasil, Quênia, Índia, Venezuela, Senegal, Tunísia, Canadá). Na edição de 2021, que aconteceu em formato virtual, em decorrência da pandemia da Covid-19, o painel global de abertura teve como tema "Qual o mundo que queremos hoje e amanhã? – Não é o mundo de Davos!".

Na terceira edição do FSM (2003, Porto Alegre/RS), Boaventura propôs a criação da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), objetivando a "autoeducação de ativistas e dirigentes de movimentos sociais, bem como de cientistas, acadêmicos e artistas emprenhados na transformação progressista" (SANTOS, 2019, p. 398). Desse modo, estava traçada uma estratégia para articular diferentes saberes, fortalecer novas formas de resistência e contribuir para reinvenção da emancipação social. A UPMS é guiada pela Carta de Princípios e as Orientações metodológicas, que são traduzidas em oficinas temáticas, com um mínimo de duração de dois dias, em regime de convívio e partilha. Boaventura ressalta que "a dinâmica pedagógica das oficinas da UPMS favorece relações horizontais entre todos os participantes, incluindo os facilitadores" (SANTOS, 2019, p. 401). Como se percebe, a proposta de UPMS é uma alternativa à universidade ocidental, a partir de princípios freirianos, como os círculos de cultura e o tema gerador.[78]

No Equador, surgiu uma universidade com proposta de *educación originaria intercultural y comunitária*, a Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, conhecida como a universidade dos povos indígenas ou a

[77] O Fórum Social Mundial foi idealizado pelo empresário israelense e brasileiro Oded Grajew.

[78] Para saber mais acerca da UPMS, ler Santos (2019), em especial o Capítulo 12. Também, pode acessar o sítio eletrônico (http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/sobre-a-upms/o-que-e-a-upms.php), local no qual se encontra a UPMS, uma vez que não tem sede física, CNPJ ou estrutura administrativa.

casa da sabedoria. A Universidade Amawtay Wasi foi criada em 2004 como uma instituição superior com fins lucrativos, encerrando suas atividades em 2013 após ter sido considerada insuficiente no sistema de avalição implantado no Governo de Rafael Correa. Em 2018, a Ley Orgánica de Educación Superior alterou sua natureza jurídica, recriando-a como instituição pública de educação superior, de caráter comunitário e sem fins lucrativos, e estabeleceu um prazo de três anos para a institucionalização (atualmente, em dezembro de 2021, a Universidade se encontra na segunda fase de institucionalização). A Universidade Amawtay Wasi tem como princípios os seguintes: equidade e inclusão, totalidade e vincularidade dos seres do universo, diversidade e complementaridade, reciprocidade e pertinência social do conhecimento. A proposta pedagógica da instituição define a *población destinataria*.

> Si bien la Universidad acoge a personas de todos los grupos socioculturales, de toda edad y situación económica, sus destinatarios principales son las y los miembros de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatoriano y montubio del país, quienes por razones sociales, económicas, políticas y culturales, enfrentan una serie de barreras para acceder a la oferta de educación superior en el país. La finalidad de la Universidad es contribuir a superar esa situación de exclusión, desde un enfoque apropiado para las condiciones de vida de sus destinatarios principales.[79]

No Brasil,[80] uma das iniciativas para tentar "reparar" a dívida histórica para com os povos afro-brasileiros foi a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), pela Lei nº 12.289, de 2010, iniciando suas atividades em maio de 2011, na cidade de Redenção/CE, primeira cidade a abolir a escravidão no país. Um dos objetivos da Unilab é fortalecer vínculos entre o Brasil e a África, em especial com os países que têm como língua oficial o português, estudando questões que são de interesse mútuo entre esses países. Obviamente, por ser nos moldes da universidade ocidental, há que ficar bastante atento à proposta pedagógica e às áreas de pesquisa desenvolvidas, observando as epistemologias e as metodologias utilizadas, para que seus objetivos não fiquem apenas no texto da Lei, e para que não se perpetue em mais um instrumento de colonialidade do saber. Há algumas outras propostas que, de certa maneira, tentam deslocar o sujeito para o terreno da interculturalidade, como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), com sede em Foz do

[79] Para saber mais sobre a Universidade Amawtay Wasi, acessa sua página *on-line* (https://www.uaw.edu.ec/). A proposta educativa está disponível no endereço eletrônico da instituição.

[80] Curiosamente, o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a criar universidades, ocorrendo apenas no século XX. Antes, havia algumas instituições superiores isoladas. Lembremos que a primeira universidade na região data de 1538, na atual República Dominicana.

Iguaçu/PR, na tríplice fronteira Argentina-Brasil-Paraguai, iniciando suas atividades em 2010. Um dos objetivos da Unila é promover integração e desenvolvimento regional na América Latina, em especial na região do Mercosul.

As ideias propostas por essas universidades, de revisão ou releitura histórica, aquilo que Catherine Walsh explora em *Pedagogías Decoloniales*, possibilita aprender a desaprender para reaprender de outro modo. Ou seja, as instituições também podem ser instrumentos de emancipação, se por esse caminho optarem seus atores. A Universidade Amawtay Wasi carrega a ideia de respeito e valorização da ancestralidade indígena, a Unilab carrega o reconhecimento da importância dos povos africanos na formação do Brasil e a Unila carrega a ideia fronteiriça.

Dessas propostas de descolonização do saber, destaco a Universidade Amawtay Wasi como projeto que mais se afasta das ontoepistemologias praticadas nas universidades ocidentais, ao propor uma *educación intercultural y comunitária*, recuperando geo-ontoepistemologias indígenas. Suas ideias são "perigosas" para serem colocadas em prática no âmbito do Estado-nação. Tanto é assim que foi obrigada a encerrar suas atividades em 2013, possivelmente por usar pedagogias anti-imperiais, não abarcadas pelos sistemas de avaliação estatal.

Interromper a colonialidade do saber é a etapa mais difícil, é a fase da mudança de postura, que só é possível por meio de interconhecimentos, interdiálogos e interpráticas, pressupondo ressignificar as bases do conhecimento a partir da geopolítica e da corpolítica. Para isso, é preciso compreender melhor o lócus de enunciação e duas estratégias básicas: tradução intercultural e a interculturalidade crítica.

### 3.3 Lócus de enunciação

Pensar o lócus de enunciação no qual estamos inseridos a partir de ontoepistemologias decoloniais e epistemologias do Sul é uma proposta viável para trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado na língua/linguagem. Se somos sujeitos constituídos historicamente em determinadas comunidades culturais, então necessariamente habitamos espaços sociais de natureza ética e política produzidos em meio a relações de poder. Inicialmente, enunciação é um conceito desenvolvido na linguística estrutural, após a Virada Linguística dos anos de 1960. Contudo, logo

começou a ganhar terreno no âmbito dos estudos culturais, primeiramente com os estudos pós-coloniais e estudos subalternos e em seguida com os estudos decoloniais.

O lócus de enunciação recebeu importantes contribuições da crítica feminista, notadamente da chicana/mestiça/fronteiriça Gloria Anzaldúa e de mulheres negras de origem afro-caribenha radicadas nos EUA, a exemplo de Jacqui Alexander. De tendência decolonia, não podemos deixar de lado os vários feminismos comunitários espalhados pela América Latina, representados em grande parte por mulheres indígenas, a exemplo das Aymara Julieta Paredes e Adriana Guzmán, na Bolívia, e da maya ketch'i y x'inka Lorena Cabnal, na Guatemala.

No ensaio *Pode o subalterno falar?* - publicado originalmente em 1985 (*Can the subaltern speak?)* - um dos textos gestacionais do pós-colonialismo, a indiana crítica pós-colonial Gayatri Spivak problematiza o lócus de enunciação. Spivak sugere a impossibilidade de os subalternos serem escutados, sem uma preparação da elite colonial hegemônica, ou seja, os efeitos de fala dos sujeitos subalternizados (logo, não é uma condição, e sim uma posição) não se propagam ou não são sentidos/ecoados para além do seu próprio grupo. Tentando compreender como o sujeito do Sul é percebido e representado pelo discurso ocidental, Spivak argumenta que a produção intelectual do Ocidente é na verdade cúmplice de seu interesse econômico internacional, em que mesmo "algumas das críticas mais radicais produzidas pelo Ocidente hoje são o resultado de um desejo interessado em manter o sujeito do Ocidente, ou o Ocidente como Sujeito" (SPIVAK, 2010, p. 20). Gayatri Spivak identifica a violência logo no ponto de partida, quando se trata do lugar de fala colonial, em que o enunciador produz que podem ser cúmplices do *status quo.*

O também indiano e crítico pós-colonial Homi K. Bhabha (BHABHA, 2013) reconhece nos locais das culturas os locais das enunciações, em que o hibridismo constitui a ontoepistemologia do presente histórico, marcado não somente pela "consciência de que os 'limites' epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes" (BHABHA, 2013, p. 24), mas também pela potência da enunciação fronteiriça. N'*O local da cultura,* Bhabha faz uma crítica contundente ao descompromisso com a teoria, afirmando que há uma "pressuposição prejudicial e autodestrutiva de que a teoria é necessariamente a linguagem de elite dos que são privilegiados social e culturalmente" (BHABHA, 2013, p. 47). Isto é, a visão de que "o lugar do crítico acadêmico é inevitavelmente dentro dos arquivos eurocêntricos de um ocidente imperialista ou

neoliberal" (BHABHA, 2013, p. 47). Esse ponto de vista nos faz pensar em uma possível explicação para o fato de os teóricos do Sul serem pouco lidos, sugerindo que não é só devido à "barreira" da língua, mas também devido à questão colonial, uma vez que, se os subalternos forem escutados, vão denunciar a violência colonial.

O lócus de enunciação moderno certamente parte do pressuposto da existência do território, equivalendo o *lado cá* da linha abissal, na terminologia de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2019). Se Boaventura está com a razão ao afirmar que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal (SANTOS, 2007), o conhecimento e o lócus de enunciação modernos também o são. O lócus de enunciação abissal consiste em produzir dois mundos, o mundo do ser e o mundo do são-ser, os quais abrigam dois tipos de sujeitos bastante distintos, os sujeitos metropolitanos e os coloniais, respectivamente. Os sujeitos coloniais, que habitam o mundo do não-ser, já enunciam num mundo ontologicamente inferior. Seus enunciados são lidos como deficientes, logo são deslocados para o campo da crença, da magia, da superstição, isto é, para a esfera do doméstico ou do conhecimento popular. São desprovidos de capacidades científicas, pois seriam incapazes de se afastarem da subjetividade e da particularidade. Enquanto os sujeitos metropolitanos produzem a única possível e verdadeira ciência, servindo de referencial para todo o mundo. Apenas por habitarem o mundo do ser, suas enunciações já nascem científicas, válidas.

A comparação que Boaventura faz do mundo colonial com o *Estado de Natureza* ilustra bem a questão, em que os homens se organizam conforme as leis da natureza, estágio de organização anterior à da sociedade civil. De acordo com Boaventura, as teorias do contrato social dos séculos XVII e XVIII são relevantes tanto pelo que dizem quanto pelo que silenciam. No primeiro aspecto, "o que dizem é que os indivíduos modernos, ou seja, os homens metropolitanos, entram no contrato social abandonando o estado de natureza para formarem a sociedade civil" (SANTOS, 2007, p. 8). No segundo, pelo que silenciam, cria-se "uma vasta região do mundo em estado de natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escaparem por via da criação de uma sociedade civil" (SANTOS, 2007, p.8). Então, o mundo colonial seria o verdadeiro estado de natureza, "onde as instituições da sociedade civil não têm lugar" (SANTOS, 2007, p. 7-8). Seria a zona do caos e da desordem, cujas criaturas eram seres sem cultura, sem histórias, assemelhando-se a espécies místicas, mágicas, animalescas. Inclusive, essa era a imagem que os viajantes pelo "Novo Mundo" entre o final do XV e início do XVI

(Colombo, Vespúcio, entre outros) passavam para os europeus das metrópoles, que seriam "civilizados" à semelhança do próprio Deus católico apostólico romano.

A colonização constitui o ponto zero da enunciação moderna. Consiste em criar um lócus moderno e um lócus colonial, com distinções ontoepistêmicas abissais entre ambos. Inicia-se a era dos binarismos radicais (corpo *vs.* mente, razão *vs.* emoção, ciência *vs.* crenças etc.). Pressupõe um começo de tudo, que nada mais é que a imposição de certos valores europeus para o resto do mundo, a europeização do mundo. O ponto zero da enunciação moderna pressupõe uma norma hipotética, que serve como referencial fixo para estabelecer as ontoepistemologias, criando parâmetros de produção, circulação e interpretação do conhecimento. Ao se questionar esse ponto fixo, justificava-se com o direito natural, que não deve ser interrogado, mas aceito. Então, aquilo que era um conjunto de valores morais localizados na Europa ocidental se transformou em um conjunto universal de poderes hierárquicos, traduzidos na colonialidade do poder, do ser e do saber. Assim, a enunciação moderna é atravessada pelos projetos globais de poder.

Walter Mignolo (MIGNOLO, 2003) propõe o pensamento fronteiriço para refletir sobre o lócus de enunciação, pensando o conhecimento como "geopolítica en vez de pensarlo como un lugar universal al que que todos tienen acceso, pero del que, desafortunadamente, sólo algunos tienen las llaves (MIGNOLO, 2003, p. 21). A partir de Gloria Anzaldúa (ANZALDÚA, 2016), Mignolo compreende a fronteira como um ponto de articulação em *un paradigma otro*, partindo da "lógica de un conocimiento historizado por y en la colonialidad" (MIGNOLO, 2003, p. 28). Para o autor, o paradigma outro "no tiene su anclaje en Aristóteles o Platón, o en Adán y Eva, en Dante o Marx, o en el *bgi-bang*, sino en el momento en que comienza a gestarse la modernidad y, por lo tanto, la colonialidad" (MIGNOLO, 2003, p. 28). Nessa perspectiva, o próprio paradigma outro exige pontos de articulação outros, em que o "método" do "fio de Ariadne" não só não é suficiente, mas também já não é possível. Então, segue Mignolo: pienso que el «paradigma otro» está en consonancia con el paradigma crítico de las «mujeres de color» (Anzaldúa, Alarcón, Moraga, Mohanty, bell hook, etc.) (MIGNOLO, 2003, p. 29). Assim, o pensamento fronteiriço é condição para a enunciação dos sujeitos subalternos, enquanto sujeitos historicizados e herdeiros das experiências da modernidade e da colonialidade.

Esboçar uma proposta decolonial do lócus de enunciação pressupõe identificar e interrogar o caráter racista, patriarcal, epistemicida da enunciação moderna. Lynn Mario

Trindade Menezes de Souza é um dos pensadores que consegue perceber a diferença colonial (MIGNOLO, 2003) da enunciação, identificando o não-marcado e a ausência do corpo nos enunciados. A proposta do linguista para pensar o decolonial, portanto entendo que também é para pensar o lócus de enunciação, é resgatar o corpo e convidar o contexto para o centro de debate da produção das ontoepistemologias. O linguista sintetiza essa proposta por meio dos conceitos *trazer o corpo de volta* e *marcar o não-marcado* (MENEZES DE SOUZA, 2019; MENEZES DE SOUZA e DUBOC, 2021), presentes em seus textos mais recentes e em falas públicas dos últimos anos.[81] A noção de *bringing back the body* and *marking the unmarked*, além convocar cosmologias/racionalidades/saberes aquém e além da modernidade/colonialidade, "constitute the necessary decolonial strategies if one wishes to interrupt coloniality" ((MENEZES DE SOUZA e DUBOC, 2021, p. 876). Pode-se dizer *trazer o corpo de volta* e *marcar o não-marcado* instauram novas categorias analíticas para pensar a produção epistemológica a partir de uma proposta decolonial. "These in turn constitute part of a proposed decolonial pedagogy involving the interconnected triad Identify-Interrogate-Interrupt" (MENEZES DE SOUZA e DUBOC, 2021, p. 879).

Em texto de 2019, Lynn Mario enuncia: "A minha leitura da teoria decolonial tem muito a ver com quem eu sou, com o que eu vivenciei, com o que eu li, com o que eu fazia antes e, para mim, a teoria decolonial me ajudou a entender isso" (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, p. 6). T*razer o corpo de volta* e *marcar o não-marcado* significam historicizar e contextualizar o sujeito da enunciação, uma vez que, tanto na constituição dos sujeitos ou na concepção de subjetividade quanto na produção do conhecimento, o corpo é parte constitutiva. Como afirma Lynn Mario: "Estamos localizados num corpo específico, que por sua vez, ocupa determinado espaço, tem uma determinada história, Então, não existe para mim a possibilidade de produzir uma teoria tal qual" (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, p. 6). Marcar o não-marcado significa desuniversalizar os conceitos, as teorias. Todo conhecimento é produzido em um determinado ambiente, para determinados fins, mesmo quando é produzido no meio social coletivo/difuso e com finalidades coletivas/difusas. Assim sendo, uma comunidade A pode reconhecer determinados saberes e uma comunidade B pode não reconhecê-los. Para alguns pesquisadores da área de história, jornais do século XIX podem ter valor de

[81] Ver *Interculturalidade e decolonialidade: trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j4PpGnMtsxY>. Acesso em: 23 de fev. de 2022.

"verdadeiras relíquias", enquanto para o leitor comum que apenas quer informar-se do noticiário local esses mesmos jornais podem não ter valor nenhum.

Desuniversalizar e desnaturalizar constituem duas estratégias para a enunciação e para *marcar o não-marcado*. Como já vimo, no mundo moderno, o universal e o natural adquiriram *status* de verdade incondicional ou de referenciais fixos de valores, em que questioná-los significa o mesmo que cometer anarquia de toda ordem. No entanto, é necessário explicitar que o universal é sempre o particular de alguém, que por interesses obscuros expandiu-se em escala planetária, por meio de projetos coloniais do poder, do ser ou do saber. Já o natural, este atua para manter o *status quo*, impedindo os sujeitos de identificar, interrogar e interromper a colonialidade, embora situações de desigualdades sociais, econômicas e políticas sejam construídas para serem lidas como fatos da realidade natural. Reconhecer as assimetrias entre os movimentos feministas de mulheres brancas da Europa ocidental e os movimentos das feministas comunitárias Aimara da Bolívia é um exemplo de como *trazer o corpo de volta*. E racializar o branco e analisar o Brasil pelo viés da necropolítica (MBEMBE, 2018) são exemplos de *marcar o não-marcado*.

No Brasil, bem como na América do Sul e na América Latina, nosso lócus de enunciação é marcado pela colonialidade, que produz sujeitos para serem enunciadores ontologicamente inferiores e epistemologicamente deficientes. Tal condição foi bem compreendida Frantz Fanon (FANON, 1968), quando identificou a psicogênese do trauma psicocolonial: o complexo de inferioridade. Além de retroalimentar a modernidade/colonialidade, o complexo de inferioridade nos impede, enquanto imaginário coletivo, de enxergamos a nós mesmos como sujeitos livres social e epistemologicamente, com histórias e culturas locais capazes de impactar globalmente, se assim quissermos. Não por acaso, é comum ouvirmos na comunidade acadêmica brasileira que Paulo Freire não foi um educador ou intelectual social que merece atenção científica, quando muito deve ser lido no campo da educação popular, o que não estaria mal, se isso não fosse considerado um demérito na linguagem acadêmica moderna. [82] Em parte, isso ocorre porque Paulo Freire produzia conhecimento rejeitando o "núcleo duro metodológico" da ciência positivista, tendo como ponto de partida a questão educacional ou pedagógica das classes populares.

[82] Eu mesmo já ouvi incontáveis vezes de docentes de pós-graduação das áreas de licenciatura que Paulo Freire pode até ter sido um militante importante, mas jamais foi um filósofo da educação (e aqui adotemos o nome que melhor convier: pedagogo, pensador da educação, entre outros).

Na década de 1970, Enrique Dussel, em *Filosofia da Libertação na América Latina*, chamava atenção para os diálogos do Sul, embora tenha utilizado o termo *periferia*. Logo no prefácio, Dussel dizia: "escrito da periferia para homens de periferia" (DUSSEL, 1977, p. 7). "Filosofia da libertação, filosofia pós-moderna, popular, feminista, da juventude, dos oprimidos, dos condenados da terra, condenados do mundo e da história" (DUSSEL, 1977, p. 7). De todo modo, umas das possibilidades que temos para localizarmos nossas reflexões é pensarmos a partir da margem (DUSSEL, 2016) ou da fronteira (MIGNOLO, 2003; ANZALDÚA, 2016). Inclusive, o crítico decolonial Walter Mignolo (MIGNOLO, 2015) nos convida para habitar a fronteira, desloca-nos para esse lugar abstrato como lócus de enunciação e não mais como um lócus de travessia para o território (a sociabilidade metropolitana), como ainda o é no pensamento eurocêntrico. Nessa perspectiva, quem não habita o território (Norte) necessariamente habita a fronteira (o Sul). Para Mignolo, o pensamento fronteiriço é sua proposta decolonial para o enfretamento dos problemas ocidentais.

Então, quando enunciamos, habitamos algumas instâncias necessariamente. Faz já algum tempo que venho pensando como o lócus de enunciação influencia os discursos e as agências nas sociedades que vivenciaram de perto a experiência colonial. Não é incomum sermos interrompidos ou mesmo constrangidos com falas do tipo: "você não pode falar de questões raciais, indígenas ou feministas, pois você não é negro, indígena ou mulher". Esse tipo de fala sempre me pareceu incoerente ou apropriação equivocada das realidades sociais por segmentos radicais. Até que duas leituras me foram permitindo tornar inteligível a reflexão acerca do local da enunciação, entendendo-o como uma construção geo-ontoepistêmica e pedagógica, e não como uma espécie de "vale-tudo". A primeira inspiração foi o texto da Audre Lorde, de 1983, quando afirma que não existe hierarquia de opressão. Para Audre Lorde (estadunidense de nascimento e afro-caribenha de agência, negra, lésbica, feminista, poeta, socialista), escolher (apenas) uma forma de opressão contra a qual lutar é luxo, o qual não lhe cabe. Então, parece-me que é justamente a falta de articulação das lutas contra as formas de violência que não só enfraquece os minoritarizados, mas também fortalece o *status quo*. Questões coloniais, patriarcais e capitalistas não se sobrepõem, não havendo um problema mais grave que outro, logo todas as opressões são formas de dominação que precisam ser identificadas, interrogadas e interrompidas.

A segunda inspiração foi uma conversação de Walter Mignolo com Lynn Mario, realizada em 2020.[83] Ao ser questionado por Lynn Mario se o lócus de enunciação se refere a uma questão de essência ou a características epistêmicas do momento da fala, Walter Mignolo esboça uma espécie de teoria da enunciação que, em conjunto com a fala de Audre Lorde, me fez tornar inteligível o que compreendo por lócus de enunciação no Sul Global. De acordo com Mignolo, o lócus de enunciação é composto por dois momentos: um linguístico, que por sua vez é composto por três instâncias, a linguística, a discursiva e a disciplinar; e um relacionado à matriz colonial do poder, que também é composto por outras três instâncias, a das instituições, a dos atores e a das línguas imperiais. Para o autor, quem enuncia está simultaneamente atualizando uma língua, um discurso e uma disciplina. Desse modo, reformulo e renomeio os dois momentos da enunciação esboçados por Mignolo e acrescento um terceiro momento.

Entendo o lócus de enunciação do/no Sul como um conjunto possível de pontos de articulação entre diferentes histórias e culturas marcadas pela colonialidade, cujos sujeitos estão genealogicamente vinculados. É composto por níveis ontoepistêmicos e instâncias metodológicas ou pedagógicas. As ontologias e as epistemologias formam as subjetividades e os conhecimentos que permitem a realização da enunciação, e as metodologias ou as pedagogias traduzem as ontoepistemologias em inteligibilidades (práticas). Quando enunciamos a partir do Sul, inevitavelmente estamos enunciando soba esfera de influência da modernidade e da colonialidade. Nesse sentido, como diria Boaventura, enunciar requer lançar mão de interconhecimentos, interpráticas e interpolíticas que possibilitem a emancipação desses susjeitos. Ou, como diria Lynn Mario, deve enfatizar a tríade fundamental para qualquer exercício decolonial, que é *Identify-Interrogate-Interrupt* a estrutura triangular da colonialidade. Vejamos como se produz a enunciação a partir dos três níveis ontoepistêmicos e das instâncias metodológicas ou pedagógicas.

Na minha leitura, uma teoria da enunciação deve comportar três níveis, com suas respectivas instâncias. **O** 1º nível é o linguístico-ideológico, que por sua vez é composto pela instância linguística e pela instância discursiva. A instância linguística refere-se ao domínio do código, que é o conhecimento internalizado das formas linguísticas, das regras combinatórias e dos usos semânticos ou pragmáticos da língua. As contribuições teóricas dessa instância foram fundamentalmente de Ferdinand Saussure e do ciclo

[83] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hpgGk3HBx5E>. Acesso em: 27 de fev. de 2022.

estruturalista que lhe seguiu. Émile Benveniste foi o linguista que melhor sistematizou essa instância, quando propôs o *aparelho formal da enunciação* (BENVENISTE, 1989). Benveniste compreende e enunciação como o "colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (BENVENISTE, 1989, p. 82), ou seja, é a apropriação da língua pelo sujeito, que se renova e refaz a cada nova enunciação. Para o autor, "antes da enunciação, a língua não é senão uma possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor" (BENVENISTE, 1989, p. 83-84). Dessa forma, a língua se realiza no momento da enunciação, que compreende três categorias básicas, *ego, hic et nunc* (eu, aqui e agora), significando que a enunciação necessita da pessoa, do espaço e do tempo. Assim sendo, a instância linguística é a enunciação linguística propriamente dita, a apropriação do Eu, Aqui e Agora por um enunciador, que obviamente é um sujeito histórico, social, cultural, ético e político.

A instância discursiva é a vinculação do sujeito enunciador a discursos e ideologias de determinada comunidade sociocultural. Por exemplo, os enunciadores em português no Brasil, na África e na Ásia possuem vinculações sócio-históricas bastante distintas dos enunciadores em Portugal, fundamentalmente em decorrência de seus passados de história colonial. Essa instância recebeu contribuições teóricas significativas do russo Mikhail Bakhtin, dos teóricos franceses pertencentes à chamada análise do discurso francesa, a exemplo de Michel Pêucheux e Dominique Maingueneau, que lançam mão das teorias de Michel Foucault e Louis Althusser. Em síntese, o nível linguístico-ideológico acompanha o ser humano desde os primórdios da linguagem e está presente em toda e qualquer enunciação. Esse primeiro nível é mais concreto e menos abstrato, embora vá caminhando do concreto para o abstrato na medida em que as instâncias vão se tornando mais específicas.

**O** 2º nível é o moderno/colonial. É composto por quatro instâncias: disciplinar, institucional, actorial e linguístico-imperialista. Esse nível é recente na história humana, tem seu nascimento coetâneo à invenção da modernidade e da colonialidade. A instância disciplinar está relacionada à criação de disciplinas para controlar a produção e interpretação do conhecimento, conforme a vontade imperialista (o direito internacional e a cartografia do século XVI são exemplos), fundamentalmente para justificar as formas de autoridades e o novo sistema econômico. Antes desse período, a enunciação se dava a partir de ecologias de saberes/cosmologias, com paisagens geopolíticas orgânicas. A partir do século XVI, instaurou-se a ciência moderna, com sua organização

em disciplinas, como um requisito da enunciação. Só quem pertencia a alguma delas (filosofia, matemática, lógica, teologia, retórica, entre outras) poderia enunciar com "validade". A ditadura disciplinar intensificou-se com a Revolução Científica e o Iluminismo. A instância institucional refere-se às instituições criadas pela modernidade para controlar o poder, o conhecimento e o ser, consequentemente se refere também às enunciações. Universidades, escolas, bibliotecas nacionais, museus, organismos multilaterais/internacionais (ONU, FMI, BM, entre muitos outros) controlam o poder e o conhecimento de forma exemplar. O cristianismo, operacionalizado por meio da Igreja Católica (inicialmente vinculada às monarquias e posteriormente ao Estado-nação) ou da Igreja Protestante, também passou a controlar a enunciação de forma sistemática. Ou seja, a única enunciação "válida" é a produzida na instância institucional ou autorizada por ela.

A instância actorial também é componente fundamental da enunciação moderna/colonial. Formados em disciplinas e em instituições, os autores autorizados a enunciar são aqueles que cumprem requisitos ontoepistemológicos exigidos para tal posto, sendo a heteronomatividade e territorialidade alguns dos principais. Já a instância linguístico-imperial é a transformação das línguas nacionais dos países que controlam as disciplinas e as instituições em línguas internacionais da enunciação. Também, é nessas línguas que são formados os atores que retroalimentam o ciclo vicioso da institucionalidade. Atualmente, as línguas imperiais se resumem no inglês, francês e alemão. O português, o espanhol e o italiano, que já foram línguas imperiais, não passam de línguas de tradução. Como exemplo, cito os considerados mais avançados centros de pesquisas do mundo (Universidade de Havard, MIT, Cern, CNRS etc.), que controlam o conhecimento mundial. As instituições que controlam a economia mundial (FMI, BM, OCDE etc.) e a autoridade política (ONU etc.) também se situam nesses países centros da produção epistemológica. Com isso, quero evidenciar que as enunciações modernas, controladas pela colonialidade do poder, do ser e do saber, acontecem nas línguas imperiais e nas paisagens eurocentradas.

À proposta esboçada por Walter Mignolo, embora não com essa terminologia nem estrutura, acrescento um 3º nível de enunciação, **o** decolonial. Esse nível é composto por três instâncias: instância das ontoepistemologias decoloniais, pensar conhecimentos que identifiquem, interroguem e interrompam a colonialidade; instância das metodologias decoloniais (aproximando-se daquilo que Boavenura denomina metodologias pós-abissais), pensar estratégias de articulação de práticas que visem à

emancipação social e epistêmica; e a instância das pedagogias decoloniais, aprender com as experiências que ensinam, como as experiências de Paulo Freire, de Frantz Fanon, de Nelson Mandela, entre muitas outras.

Quem habita o mundo metropolitano dificilmente compreenderá o nível decolonial. Para compreender esse nível, é preciso, como propõe Boaventura de Sousa Santos, aprender que o Sul existe, aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul. Sartre bem que tentou, ao escrever o *Prefácio* de *Os Condenados da Terra*. Esse nível é invisível no horizonte da racionalidade eurocentrada, sequer seus ecos são captados com nitidez. Por exemplo, mesmo Milton Santos tendo sido um dos maiores pensadores da globalização, ainda sim é lido como uma filosofia/geografia menor, pois não passou pela instância linguístico-imperial, uma vez que seu vocabulário denuncia a colonialidade. O pensador baiano enfrentou o sistema-mundo moderno, sobretudo ao encarar de frente as instâncias disciplinar, institucional e actorial. A exemplo de Milton Santos, temos muitos espalhados pelas Américas, África e Ásia, que são simplesmente abafados no domésticos.

Alguns pensadores tentaram driblar as instâncias do nível moderno/colonial, ocupando postos nas instituições no Norte, formados em disciplinas, enunciando em inglês. Para ficar em poucos exemplos, cito Walter Mignolo, Homi Bhabha e Gayatri Spivak. Contudo, apesar de terem aparência de enunciação "válida", "caíram" em mais de uma instância. Na lógica da enunciação moderna, nenhum desses intelectuais consegue ultrapassar a instância linguístico-imperial (não pelas formas linguísticas, e sim pelos neologismos de denúncia), consequentemente não habitam as outras instâncias, apenas ocupam provisoriamente, por alguma "falha de controle". Esses intelectuais usam os próprios instrumentos modernos (disciplinas, instituições, línguas imperiais) como estratégia de ataque ao colonialismo por dentro, uma estratégia decolonial bastante produtiva, pois, embora suas vozes sejam abafadas, seus pensamentos transformam-se em energia vital para as lutas contra a dominação e a opressão no mundo anti-imperial. Assim sendo, a enunciação decolonial é elemento e estratégia para identificar-interrogar-interromper a colonialidade, ou a opressão colonial, patriarcal e capitalista. Parodiando a Escola de Sagres, colonizar é preciso, decolonizar não é preciso. De forma semelhante, podemos esquecer, mas não podemos esquecer de lembrar. Não é possível esquecer a colonização, pois dela somos fruto.

O lócus de enunciação decolonial é fundamental para a ressignificação de acolhimento. No PLAc, o lócus do migrante não pode ser dispensado, pois é ele que

favorece a interação intercultural. Freire (2018) informa que Eu não tomo consciência de mim se não me voltar para o externo, reconhecendo a existência do Outro como um diferente de mim, mas também reconhecendo que de alguma forma esse Outro me constitui enquanto Eu. Necessariamente, existe um Eu meu, um Outro meu e um Eu do Outro. Ao perceber essa presença, o Diferente deixa de ser percebido como um Outro distante, que às vezes quero negar, mas passa a ser percebido como parte constitutiva do que me faz ser o que sou (o Eu meu) e um Outro próximo (Eu do Outro). Nesse sentido, Paulo Freire afirma que "não é partir de mim que eu conheço você. [...] É a partir da descoberta de *você* como não eu *meu* que *eu* me volto sobre mim e me percebo como *eu* e, ao mesmo tempo, enquanto *eu* de *mim*, eu vivo o *tu* de você" (FREIRE, 2018, p. 185). Ou seja, é a permanente relação dialógica entre distintas subjetividades, percebida por sujeitos de lócus diferentes que possibilita a coexistência do Eu e do Outro (identidade-outridade) como necessária para a constituição da enunciação. A diferença e a heterogeneidade estão na origem de qualquer de sistema correlacional.

Como afirmei no Capítulo I, aprendi que o lócus do migrante é sempre heterogêneo. Com o PLAc na Cidade A, uma das primeiras percepções que apreendi foi que os objetivos de aprendizagem em língua portuguesa são diferentes entre os migrantes, mesmo em um mesmo ambiente, pois cada sujeito adulto (o público com o qual tive contato) porta histórias pessoais e trajetórias sociais bastante peculiares. Muitas vezes, as trajetórias são marcadas por sofrimento extremo, podendo envolver perda de parentes, perda de recursos financeiros ou mesmo a perda de pertencimento ao país de nascimento/residência/vivência, como muitas vezes escutei de venezuelanos. Certa vez, em um restaurante da Cidade A, um garçom venezuelano me relatou que sua vida e a vida de sua família foram "desgraçadas" pelo Governo de Nicolás Maduro. Segundo esse mesmo venezuealano, a tristeza é tanta que nunca mais quer voltar para a Venezuela. Seus parentes vivem em diversos países, como Brasil, México e EUA.

Para ficar em poucos exemplos, cito alguns objetivos de aprendizagem em uma aula de PLAc. Durante diálogos em sala de aula, questionei a um migrante senegalês residente na Cidade A quais seriam seus objetivos com o curso de PLAc. Relatou-me que estava no curso para "aprender a falar melhor o português", pois iria deixar Cidade A para morar em Florianópolis/SC. Quando perguntei qual atividade laboral pretendia desenvolver no sul, disse-me que seria motorista de aplicativo, e que ainda não teria ido em razão da falta de um certificado de português, para comprovar ao futuro patrão que poderia atender bem os clientes. Para ele, a língua tinha importância fundamental, uma

vez que na sua percepção a nova função lhe exigiria maior habilidade linguística para lidar com clientes. Em diálogo com um cidadão sírio, fiz-lhe a mesma pergunta. Respondeu que seu objetivo com a língua portuguesa no curso era obter o certificado e apresentar à Polícia Federal, para renovar seu visto de permanência no Brasil, pois segundo ele o português mesmo era aprendido na rua, com os brasileiros, uma vez que passava o dia no Centro da Cidade A, vendendo produtos para celulares. Fiz o mesmo questionamento para três imigrantes chinesas. Responderam que queriam "melhorar o português", pois falavam e compreendiam muito pouco, para talvez começarem uma faculdade no Brasil. Essas chinesas pretendiam continuar suas vidas no Brasil, mas não descartavam a possibilidade de irem para um país do Norte futuramente.

O sujeito senegalês que pretendia mudar-se para Florianópolis contou que estava há dois anos no Brasil e já havia morado em duas cidades do Rio Grande do Sul antes de residir na Cidade A. Florianópolis seria a quarta. Em todas as cidades de moradia, havia conhecidos do Senegal que o apoiavam no início. Na ocasião, contou ainda que estava de mudança por razões econômicas/laborais, pois na Cidade A não conseguia emprego além da construção civil. Segundo seu relato, o trabalho era "pesado", a remuneração era pouca e não tinha direitos trabalhistas. Ganhava apenas pelo dia trabalhado, ficando sem remuneração nos finais de semana, nos feriados e quando não conseguia trabalho. Relatou ainda que, por ser estrangeiro, a remuneração que lhe era paga era menor que a dos brasileiros, sob a justificativa de que era estrangeiro e que havia muitos brasileiros querendo trabalhar. Em outro momento, um aluno venezuelano, que morava há seis meses na Cidade A, também relatou que pretendia deixar a cidade, mas ainda não sabia para qual lugar, talvez EUA. Antes de morar na Cidade A, havia passado um tempo em Pacaraima/RO e em Boa Vista/RO. Segundo o sujeito venezuelano, a Cidade A era a melhor cidade para morar, mas ainda era bastante ruim em termos de qualidade de vida, pois mesmo com ensino técnico, só conseguia trabalhar em serviços de limpeza em um restaurante perto de sua casa.

Os imigrantes do Sul Global, como o cenário da Cidade A se apresenta, sofrem de desigualdades abissais de toda sorte. Questões de raça e econômicas parecem ser fatores relevantes que impulsionam os deslocamentos desses imigrantes no Brasil, não conseguindo estabelecer vínculos com o lugar, dificultando laços afetivos e pertencimentos. Então, subjacente ao PLAc, estão a raça, a nacionalidade e a situação econômica como fatores que dificultam a adaptação à sociedade brasileira, consequentemente impactando a aprendizagem do português. E esses aspectos não

podem ser silenciados. O mesmo sujeito senegalês, que iria mudar-se para Florianópolis, já havia tentado buscar empregos em vários locais, uma das tentativas havia sido em um *shopping* da Cidade A. Segundo ele, não foi aceito para o emprego devido ao fato de ainda se "enrolar" com o português. Nesse momento, um venezuelano destacou a cor da pele como possibilidade de o senegalês não ter conseguido o emprego, afirmando que no Brasil os negros sofrem preconceito e podem ser mortos por engano. Motivo esse que o senegalês discordou. Na mesma linha do venezuelano, uma aluna colombiana concordou, e citou seu exemplo, em que tinha todos os requisitos para uma vaga de vendedora em uma loja no Centro, mas foi recusada sem justificativa. Quando contactou a loja, foi informada que a vaga já havia sido preenchida. Segundo ela, a negativa só poderia ser pelo fato de ser estrangeira e não ser branca.

Com a falta de oportunidades laborais, esses sujeitos optam por outras cidades ou regiões em busca de emprego ou melhores condições de trabalho, e assim vão de cidade em cidade. Em alguns momentos, esse cenário faz lembrar o contexto do século XIX, em que, mesmo após a proibição do trabalho escravo, muitos negros não conseguiam estabelecer vínculo com o local, em razão de não conseguirem "bons" trabalhos ou não conseguirem constituir família. Além disso, com a dificuldade de estabelecer vínculos na Cidade A, os imigrantes optam formar "guetos", impactando as relações sociais, culturais e a linguagem. Entre eles, o português não é falado, e não há muito interesse em aprendê-lo, uma vez que conseguem se virar com o que sabem. Nesse sentido, é preciso problematizar o Português como Língua de Acolhimento como "salvação" para os problemas sociais dos imigrantes em situação de vulnerabilidade.

### 3.4 Tradução intercultural

A tradução intercultural é uma estratégia anti-imperial, para promover articulações de saberes e práticas emancipatórias. Em outros termos, a tradução intercultural é uma estratégia de luta decolonial contra a colonialidade. De acordo com Boaventura de Sousa Santos, a tradução intercultural é um dos instrumentos das epistemologias do Sul na luta contra o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado. "Não é um exercício intelectual separado das lutas sociais, motivado por um impulso cosmopolita qualquer. É antes uma ferramenta usada para, a partir do reconhecimento da diferença, promover consensos sólidos suficientes que permitam partilhar lutas e

riscos" (SANTOS, 2019, p. 59-60). Ainda seguindo a proposta de Boaventura, a tradução intercultural, "na medida em que permite a articulação de diferentes movimentos sociais e de diferentes lutas, [...] contribui para transformar a diversidade epistemológica e cultural do mundo num fator favorável e capacitador" (SANTOS, 2019, p. 59). Em síntese, o autor compreende tradução intercultural como criação de inteligibilidades sem dissolução de identidades, para que as relações resultantes dos contatos culturais sejam horizontais, e não sobrepostas.

A expressão *tradução intercultural* carrega implicações sócio-históricas e ético-políticas. Uma das implicações de maior consequência para o mundo moderno se refere ao uso da tradução como instrumento de dominação para estabelecer novas relações sociais a partir do século XVI, pautadas na hierarquização, criando categorias como raça e patriarcado. A partir dos primeiros contatos do europeu com os povos originários, difundiu-se na Europa a ideia de línguas exóticas, com estatuto inferior, incapazes de servir à comunicação com precisão, servindo menos ainda para expressar a arte e a ciência. Difundido o "caráter exótico" das línguas do "Novo Mundo", e lido com um dado natural, estabeleceu-se a língua da metrópole para traduzir todas as culturas com as quais o colonizador estabelecesse contato. Assim, redefiniram-se novas bases para produção de conhecimento, novas concepções de sujeito e subjetividades, de poder e autoridade e novas relações de economia e trabalho.

De fato, historicamente a tradução tem sido utilizada como estratégia de dominação pelos países imperialistas, tanto na colonização do século XVI quanto na chamada neocolonização do século XIX, ou mesmo no atual estágio da colonialidade. Por exemplo, a tradução foi utilizada quando os portugueses chegaram às terras que hoje constituem o Brasil e classificaram os nativos como bárbaros, como gente que não tinha Lei, nem Fé, nem Rei, ou seja, os "selvagens" necessitavam ser salvos (leia-se convertidos à fé católica e doutrinados para o trabalho forçado). Nos sermões do padre Antônio Vieira e nas cartas do Padre José de Anchieta, vemos muitos desses métodos utilizados para a doutrinação indígena por meio da tradução. Vejamos um trecho de uma das cartas do Padre José de Anchieta, escrita no século XVI, sobre a doutrinação dos nativos.

> Na doutrinação dos Indios, guardamos a mesma ordem: duas vezes por dia são chamados a egreja, pelo toque da campainha, ao qual acodem as mulheres daqui e dalli, e lá recitam as orações no próprio idioma, recebendo ao mesmo tempo continuas exhortações, e se instruindo em tudo quanto respeita ao conhecimento da fé. Algumas se mostram de tal maneira

> dedicadas, que não passam um só dia sem que vão duas vezes a egreja, e de lá se não apartam, nem mesmo com o rigor do frio, que é intensissimo nesta quadra do anno, algumas se confessam todos os annos, duas ou três vezes, e outras tantas se approximam da mesa eucarística (ANCHIETA, 1900, p. 51).

A tradução também foi utilizada como justificativa para colonizar africanos e asiáticos no século XIX, quando o europeu classificou as populações locais como primitivas e bárbaras, afirmando que necessitavam ser civilizadas, assim como os europeus já haviam atingido esse estágio máximo de "evolução". A colonização nesse momento histórico recebeu a alcunha imperialista de "missão civilizatória". Não por acaso, objetivando justificar a neocolonização, foram enviados diversos cientistas, sobretudo médicos e antropólogos, a essas regiões, para avalizarem com argumentos científicos os desejos metropolitanos. Foram produzidos os desastrosos estudos de crânios que legitimaram as teorias racistas da segunda metade do século XIX (o chamado racismo científico). No século XX, a tradução foi usada como estratégia bélica para justificar a promoção desenvolvimentista. No século XXI, a justificativa é para promover a democracia, a segurança nacional (contra o terrorismo e outras ameaças criadas pelo próprio Ocidente), os direitos humanos etc.

A chave da questão é que a tradução tanto pode ser utilizada como uma tática de dominação quanto como tática de resistência e reexistência, a depender dos lugares que partem as agências e as perspectivas assumidas. Do lado imperialista, sempre será utilizada como método de opressão, como o exemplo que vimos na carta de Anchieta. Do lado dos grupos marginalizados, depende das posturas adotadas. Então, quando falo de tradução intercultural, refiro-me sobretudo às interpráticas, às interlutas e aos interconhecimentos (palavras tomadas por empréstimo de Boaventura) dos grupos do Sul, que de alguma forma agem para identificar-interrogar-interromper a colonialidade, promovendo ecologias de saberes. Boaventura chama atenção para o lugar que a tradução intercultural ocupa nas epistemologias do Sul.

> A tradução intercultural ocupa um lugar central nas epistemologias do Sul por ser um instrumento decisivo nas aprendizagens recíprocas entre grupos sociais oprimidos que, em diversas regiões e tempos históricos, resistem e lutam contras as diferentes formas de dominação de que são vítimas (SANTOS, 2019, p. 295).

Ressalto que Boaventura de Sousa Santos é um dos pensadores que discute a questão da tradução intercultural como aproximação dos diferentes grupos subalternos em prol da luta contra a dominação e a opressão, contribuindo "para transformar a

diversidade epistemológica e cultural do mundo num fato favorável e capacitador, promovendo a articulação entre lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado" (SANTOS, 2019, p. 59). O trabalho da tradução intercultural é funfamentalmente promover transformação social, por meio de lutas por equidade, diminuindo as desigualdades sociais, econômicas, políticas, raciais, epistêmicas, de gênero e sexualidade. No horizonte à vista, pode parecer utopia, como mais uma proposta filosófica fadada ao fracasso, contudo não o é. Se assim pensássemos, talvez não tivéssemos identificado-interrogado-interrompido o genocídio indígena nas Américas (ao menos aquele da época da colonização histórica). Se os escravizados africanos traficados para as Américas não tivessem resistido e formado seus inúmeros quilombos, quiçá não teríamos identificado-interrogado-interrompido a escravização (ao menos aquela da "história oficial", que vigorou até 13 de maio de 1888). Se as populuções africanas não tivessem se organizado e resistido à "Partilha da África" (ocorrida oficialmente na Conferência de Berlim, em 1884/1885) e não houvesse existido a Conferência de Bandung em 1955, talvez a independência das ex-colônias africanas e asiáticas no século XX não tivesse acontecido.

Para compreendermos melhor os efeitos da tradução intercultural no nosso tempo, convoco a *hermenêutica analógica*, ou na forma de *racionalidad analógica*, que me parece bastante produtivo e mais inteligível para a agência no espectro das racionalidades atuais. Tomo o conceito emprestado do filósofo mexicano Mauricio Beuchot (BEUCHOT, 2000, 2015), para sugerir ponderação analítica de questões complexas, sobretudo no século XXI. Nas palavras de Beuchot, "la analogía es proporcionalidad, y es el recurso que le queda a la razón cuando topa con lo irracional" (BEUCHOT, 2000). Ou seja, a analogia visa encontrar pontos de articulação entre universalismos e particularismos, fazendo ponderação hermenêutica para análise de fenômenos sociais. Parte-se da lógica de que universalizar ou particularizar sem levar em conta o contexto é uma crítica rasa.

Sabemos que no mundo das epistemologias na maioria das vezes o universal é equívoco, pois o que chamamos de universal é na verdade o particular de algum sujeito ou de alguma comunidade. No entanto, é possível, no mundo natural (e chamo assim apenas para efeitos didáticos, pois o mundo natural também é social), identificarmos alguns fenômenos que podemos entender como universais ou unívocos, como a ideia de que a *Terra é redonda*, que a *Terra gira em torno do Sol* ou ainda que *todo ser humano é mortal*. Logo, como nossas reflexões giram em torno de fenômenos essencialmente

sociais, culturais, políticos, ideológicos, linguísticos, essas são em geral atravessadas pela equivocidade (os particularismos). Em outras palavras, a hermenêutica analógica é uma reflexão demorada na régua da univocidade e equivocidade. É uma espécie de via intermediária interpretativa ou meio-termo hermenêutico.

Desse modo, entendo a analogia como um recurso para evitar extremismos ou radicalismos, servindo para ajudar construir parâmetros de proporcionalidade e razoabilidade para análise de determinados fenômenos. Ressalto que a analogia não constitui nenhuma novidade, sendo bastante utilizada já na Antiguidade (fundamentalmente desenvolvida por Aristóteles), embora quase abandonada a partir da Baixa Idade Média. Segundo Beuchot (2000), a modernidade quase a esqueceu, em prol de uma hipotética univocidade, ou seja, negava-se a pluralidade, a diferença ou a heterogeneidade, noção essa sintetizada no universalismo e na monocultura.

No campo da tradução intercultural, a hermenêutica analógica pode ser um recurso para abarcar aquilo que outras estratégias não dão conta. Contudo, ressalto que a analogia não é residual. Não é residual considerando que estamos tratando de leituras de mundo, ideologias, lutas e práticas sociais de grupos socioculturalmente minoritarizados. Desse modo, não é que faltem estratégias, mas sim o fato de optarmos por assumir posturas que visem à decolonialidade e essas posturas só podem ser assumidas a partir da consciência da dominação e da opressão. Então, conscientemente optamos pelo interdiálogo entre os diferentes, que identifique e interrogue a colonidalidade (embora diferentes, todos os grupos oprimidos têm problemas que os aproximam). A racionalidade analógica é, portanto, o ponto de articulação entre razões distintas, mas que tenham por objetivo comum lutar contra a colonialidade, de modo que emerja a interculturalidade, e não a deglutição ou sobreposição de culturas em decorrência das diferentes relações de poder. Por exemplo, os diferentes movimentos feministas devem encontrar pontos de articulação com os das pessoas de orientações não heteronormativas para lutarem contra o patriarcado; os diferentes movimentos negros e indígenas devem encontrar pontos de articulação para lutarem contra o racismo. E todos esses movimentos podem se articular contra a colonialidade.

A hermenêutica analógica também é importante para compreendermos a hipotética crise racional, que muitos autores afirmam que estamos enfrentando. Quando lemos os pós-modernos, as noções de *crise da razão*, de *liquidez* estão presentes em suas reflexões como uma constante epistemológica *ex-nunc*. Já se tornou lugar-comum nos meios intelectuais ocidentais a propalação aos “quatro cantos” de que a

racionalidade está em crise e que estamos em processo de dissolução de valores e éticas. Um dos pontos interessantes nessa reflexão é notar que em muitos desses autores há presença de algum sentimento de perda e de um certo pensamento unívoco de mundo que dominava as ciências sociais desde a invenção da modernidade até a primeira metade do século XX. Ressalte-se que univocidade de fato nunca existiu, portanto nada mais é que um fetiche melancólico do passado. Isso se deve sobretudo ao fato de que após a Segunda Guerra o eixo epistemológico eurocêntrico torna-se difuso, não coincidindo necessariamente com os centros imperialistas, uma vez que grupos sociais historicamente marginalizados passaram a ser sujeitos de direitos (senão no nível da consciência, no discurso político pragmático) e começaram a ser ouvidos, em que pese entre si mesmos (a Conferência de Bandung é um exemplo).

A sensação de crise da razão está intrinsecamente ligada ao contexto moderno/colonial, quando se começaram a formar centros dominantes e periferias dominadas. Como se sabe, os centros constituem o mundo da sociedade metropolitana; as periferias, o mundo da sociabilidade colonial, cujos sujeitos são invisibilizados e produzidos para habitarem a sociedade das ausências de equidade econômica, política e epistêmica. Após 1945, ao se perceber que a ciência contribuiu decisivamente para matar milhões de pessoas inocentes, em prol de expectativas expansionistas do poder e da autoridade, novas crises são instauradas. Os objetivos dessas crises são manter o *status quo* ou para restaurar o que dele se perdeu. Como lembra Samir Amin (AMIN, 2006), em *Geopolítica do imperialismo contemporâneo*, desde a origem até 1945, o imperialismo sempre se conjugou no plural. Contudo, após a Segunda Guerra, essa ordem mundial tida como natural foi profundamente alterada, passando de um imperialismo coletivo bem definido para uma multiplicidade de imperialismos em conflito.

> A Segunda Guerra Mundial terminou com uma grande transformação que alterou profundamente as formas do imperialismo: a adoção de um imperialismo coletivo, reunindo o conjunto dos centros do sistema mundial capitalista (de forma simplificada, a tríade: os Estados Unidos e sua província exterior canadense, a Europa ocidental e central e o Japão) em substituição à multiplicidade de imperialismos em conflito permanente. Essa nova forma de expansão imperialista atravessou diferentes fases de desenvolvimento, porém continua ainda bem presente (AMIN, 2006, p. 4).[84]

[84] Originalmente, publicado como o capítulo *Geopolitica dell'imperialismo contemporaneo*, no livro *Guerra globalle e resistenza mondiale e alternative*, 2003.

Então, ressentindo os ecos coloniais e percebendo as fragilidades dos paradigmas universais, uma crítica à racionalidade moderna começa a aparecer no interior da própria Europa, por intelectuais conhecidos como pós-modernos ou pós-estruturalistas. Para ficar em dois exemplos, cito Jacques Derrida e Jean-Paul Sartre. Realmente, Jacques Derrida é de longe um dos expoentes que parece problematizar em escala irreversível a crise cartesiana, de tal forma que a desconstrução da razão é um gesto de postura (e nunca uma tomada de partido) em *espaço em branco*, que constitui também um deslocamento de uma questão para formar um sistema, em que pese aberto e indecidível em algum ponto. Grosso modo, Derrida (2001) buscava uma *economia geral* para desconstruir a razão moderna e reconstruir uma razão rizomática, ou "uma espécie de estratégia geral da desconstrução". Na visão derridiana, tal estratégia "deveria evitar simplesmente neutralizar as oposições binárias da metafísica e, ao mesmo tempo, simplesmente residir, no campo fechado, dessas oposições e, portanto, confirmá-lo" (DERRIDA, 2001, p. 47).

Jean-Paul Sartre, em setembro de 1961, ao escrever o prefácio d'*Os Condenados da Terra*, reconhece o problema colonial escancarado por Frantz Fanon e a incapacidade de a sociabilidade metropolitana lidar com a heterogeneidade e a pluralidade do *outro lado da linha*. No famoso prefácio, Sartre reconhece que

> a elite européia tentou engendrar um indígena nato de elite; selecionava adoIescentes, gravava-lhes na testa, com ferro em brasa, os princípios da cultura ocidental, metia-lhes na bôca mordaças sonoras, expressões bombásticas e pastosas que grudavam nos dentes; depois de breve estada na metrópole, recambiava-os, adulterados. Essas contrafações vivas não tinham mais nada a dizer a seus irmãos; faziam eco; de Paris, de Londres, de Amsterdã lançávamos 3 palavras: "Partenon! Fraternidade!", e, num ponto qualquer da África, da Ásia, lábios se abriam: "... tenon! ... nidade!" Era a idade de ouro (SARTRE, 1979, p. 3).

Quando Sartre, ao reconhecer o problema colonial, e Derrida, ao pensar uma razão rizomática, questionam suas próprias bases culturais, está-se fazendo uma tradução da questão racional. Então, como sugere Beuchot (2000), quiçá não seja uma crise da racionalidade que estamos enfrentando, mas a crise de um modelo de razão: a razão moderna. No entanto, como a universalidade é premissa do *cogito ergo sum*, o paradigma moderno é entendido no pensamento hegemônico como o único que rege o mundo. Por isso, diz-se que estamos no centro dessa crise. Contudo, isso não me parece uma verdade. Logo, é raso simplesmente assumir um dos lados desse espectro sem uma reflexão mais demorada. Em que pese tal postura seja mais cômoda, é mais produtivo

buscar alternativas que não rejeitem por completo o moderno ou pós-moderno, mas que encontrem uma hermenêutica analógica que balanceie as dicotomias.

Essa discussão é fundamentalmente importante porque, quando falamos de tradução intercultural, é preciso levar em conta as diferentes estratégias de transformação social, quer sejam lutas práticas, quer sejam lutas epistêmicas. Simplesmente, não é possível descartarmos os últimos 500 anos em prol de uma nova postura, uma vez que a colonização não pode ser revertida. O que podemos fazer é questionar nossas práticas, nossas ontoepistemologias, identificando, interrogando e tentando interromper a opressão colonial, patriarcal, racista, capitalista. A negação da rejeição completa do moderno também é defendida por Enrique Dussel, quando propõe que não é a modernidade que "impõe ao intelectual os instrumentos críticos; é o intelectual crítico que controla, administra e escolhe os instrumentos modernos que serão úteis para a reconstrução crítica de sua própria tradição" (DUSSEL, 2016, p. 65).

Diante o exposto, cito Davi Kopenawa Yanomami como exemplo de tradutor intercultural do nosso tempo. Sem dúvida, no contexto das lutas indígenas no Brasil e em outras regiões da América do Sul, o trabalho de Davi Kopenawa possibilita articular importantes intersaberes, interdizeres e interpedagogias em prol da luta contra a violência indígena. Kopenawa nasceu por volta de 1956, em Marakana, no extremo norte do Amazonas, no alto rio Toototobi. É xamã e o mais reconhecido tradutor intercultural dos povos indígenas Yanomami. Como escritor, apesar de pouco lido no Brasil, é aclamado internacionalmente e reconhecido como um dos maiores líderes e intelectuais indígenas das Américas. Em 1978, juntamente com Bruce Albert,[85] Kopenawa participou da fundação da ONG Comissão Pró-Yanomami, resultando, após muitas lutas, na homologação da Terra Indígena Yanomami, em 1992. O território Yanomami, com cerca de 96.650 quilômetros quadrados, situa-se no norte do Amazonas, fronteira com a Venezuela.

Em depoimento recolhido e traduzido por Bruce Albert, na maloka Watoriki, em setembro de 1998, Davi Kopenawa relata como descobriu os "brancos".[86] Kopenawa narra os primeiros contatos com esses "estrangeiros" de maneira extremamente comovente, denotando o tom do impacto que essa convivência teria. Kopenawa começa seu depoimento explicando que quando criança escutava que os primeiros contatos dos

[85] Bruce Albert é um renomado antropólogo francês nascido no Marrocos, em 1952. Desde março de 1975, tem desenvolvido trabalhos com os Yanomami do Brasil. Em 1978, encontrou-se com Davi Kopenawa pela primeira vez.

[86] *Branco* e *estrangeiro* são percepções de como os ocidentais são lidos pelos povos indígenas.

seus avós com os “brancos” tinham ocorrido quando aqueles viajavam das nascentes do rio Tootototobi para as terras baixas distantes de suas aldeias, para visitar outros Yanomami que viviam ao longo do rio Aracá. Nesse tempo, os “brancos” coletavam fibra de palmeira piaçaba ao longo do rio Aracá. Nas visitas, os “mais velhos” obtiveram os primeiros facões. As ferramentas metálicas dos “brancos” eram motivo de cobiça por parte dos Yanomami, uma vez que seus fragmentos de fação ou de machado estavam já muito gastos. Davi Kopenawa ressalta que não era por qualquer outra razão que seu povo ia visitar os “brancos”. “Não era para procurar fósforos que iam ver os brancos tão longe, não: tinham seus paus de cacaueiro para fazer fogo. [...] era realmente por seus facões e seus machados que [os mais velhos] iam visitar aqueles estrangeiros” (YANOMAMI, 1998).

A seguir, transcrevo o momento em que Davi Kopenawa Yanomami tem o primeiro contato com os ocidentais:

> Mas foi bem mais tarde, quando habitávamos Marakana, mais para o lado da foz do rio Tootototobi, que os brancos visitaram nossa casa pela primeira vez. Na época, nossos mais velhos estavam ainda todos vivos e éramos muito numerosos, eu me lembro. Eu era um menino, mas começava a tomar consciência das coisas. Foi lá que comecei a crescer e descobri os brancos. Eu nunca os vira, não sabia nada deles. Nem mesmo pensava que eles existissem. Quando os avistei, chorei de medo. Os adultos já os haviam encontrado algumas vezes, mas eu, nunca! Pensei que eram espíritos canibais e que iam nos devorar. Eu os achava muito feios, esbranquiçados e peludos. Eles eram tão diferentes que me aterrorizavam. Além disso, não compreendia nenhuma de suas palavras emaranhadas. Parecia que eles tinham uma língua de fantasmas. Eram pessoas da "Comissão" (uma equipe da Comissão Brasileira Demarcadora dos Limites/ CBDL subiu o rio Tootototobi em 1958-9). Os mais velhos diziam que eles roubavam as crianças, que já as haviam capturado e levado com eles quando tinham subido o rio Mapulaú, no passado (Alusão a uma primeira visita da CBDL ao rio Tootototobi, em 1941). Era por isso também que eu tinha muito medo: estava certo de que também iam me levar. Meus avós já haviam contado muitas vezes essa história, eu os ouvira dizer: "Sim, esses brancos são ladrões de crianças!", e tinha muito medo. Por que eles levaram aquelas crianças? Eu me pergunto isso ainda hoje. Quando aqueles estrangeiros entravam em nossa habitação, minha mãe me escondia debaixo de um grande cesto de cipó, no fundo de nossa casa. Ela me dizia então: "Não tenha medo! Não diga uma palavra!", e eu ficava assim, tremendo sob meu cesto, sem dizer nada. Eu me lembro, no entanto devia ser realmente muito pequeno, senão não teria cabido debaixo daquele cesto! Minha mãe me escondia pois também temia que os brancos me levassem com eles, como tinham roubado aquelas crianças, da primeira vez. Era também para me acalmar, pois eu estava aterrorizado e só parava de chorar quando estava escondido. Todos os bens dos brancos me assustavam também: tinha medo de seus motores, de suas lâmpadas elétricas, de seus sapatos, de seus óculos e de seus relógios. Tinha medo da fumaça de seus cigarros, do cheiro de sua gasolina. Tudo me assustava, porque nunca vira nada de semelhante e ainda era pequeno! Mas, quando seus aviões nos sobrevoavam, eu não era o único a ficar assustado, os adultos também tinham medo; alguns chegavam mesmo a romper em soluços, e todo mundo fugia para a mata vizinha! Nós

> somos habitantes da floresta, não conhecíamos os aviões e estávamos aterrorizados. Pensávamos que eram seres sobrenaturais voadores que iam cair sobre nós e queimar todos. Todos tínhamos muito medo de morrer! Eu me lembro que também tinha medo das vozes que saíam dos rádios e da explosão dos fuzis que matavam a caça. Perguntava-me o que todas aquelas coisas que pareciam sobrenaturais poderiam ser! Perguntava-me também por que aquelas pessoas tinham vindo até nossa casa (YANOMAMI, 1998).[87]

É interessante notar que o medo sentido, entre tantas outras emoções que certamente devem ter sido afloradas, dava-se sobretudo pelas histórias que lhe eram contadas pelos mais velhos, ou seja, pela tradução que lhe haviam feito. Mal sabia Kopenawa que aquele encontro marcado pelo medo extremo era apenas o começo da destruição que estava por vir. Tudo causava medo na criança Davi Kopenawa: motores, lâmpadas elétricas, relógios, óculos, fumaça do cigarro, cheiro da gasolina, sons do rádio ou dos fuzis, aviões etc. Conforme ia crescendo e pensando melhor sobre a situação, continuava a questionar as razões pelas quais os brancos estavam em suas terras. Os "mais velhos" lhe respondiam: "Eles vêm sem dúvida visitar nossa terra para habitar aqui conosco mais tarde!". No entanto, Kopenawa ressalta que os "mais velhos" "não compreendiam nada da língua dos brancos; foi por isso que os deixaram penetrar em suas terras dessa maneira amistosa. Se tivessem compreendido suas palavras, acho que os teriam expulsado" (YANOMAMI, 1998).

Kopenawa segue seu relato dizendo que os brancos enganaram os Yanomami, enganaram e mentiram com seus presentes (machados, facões, facas, tecidos), dizendo que eram confiáveis, prometendo mercadorias, amizade e proteção. "Nós, os brancos, nunca os deixaremos desprovidos, lhes daremos muito de nossas mercadorias e vocês se tomarão nossos amigos!" (YANOMAMI, 1998). Pouco tempo depois, relata Kopenawa, os Yanomami morreram quase todos de epidemia, uma após outra. "Mais tarde, muitos outros Yanomami novamente morreram quando a estrada entrou na floresta [...] e bem mais ainda quando os garimpeiros chegaram ali com sua malária" (YANOMAMI, 1998). Ou seja, o contato que, à primeira vista, da perspectiva dos Yanomami, parecia produtivo, transformou-se em catástrofe e carnificina. "Os brancos são engenhosos, têm muitas máquinas e mercadorias, mas não têm nenhuma sabedoria. Não pensam mais no que eram seus ancestrais quando foram criados" (YANOMAMI, 1998).

[87] O depoimento está sem paginação. Está disponível em: <https://www.indios.org.br/files/file/PIB_verbetes/yanomami/descobrindo_os_brancos.pdf>. Acesso em: 02 de set. de 2021.

Percebe-se que a não compreensão da língua dos “brancos” pelos Yanomami foi o fator principal pela entrada e permanência deles nas terras indígenas. Kopenawa afirma que somente compreendeu a intenção dos brancos, o que faziam em suas terras e por que abriam caminhos nas florestas, quando compreendeu a sua língua (“Só compreendi isso quando comecei a compreender sua língua”). Antes, Kopenawa “não compreendia nenhuma de suas palavras emaranhadas. Parecia que eles tinham uma língua de fantasmas” (YANOMAMI, 1998).

> Na margem desta terra do Brasil aonde eles chegaram viviam outros índios. Esses brancos eram pouco numerosos e começaram a mentir: "Nós, os brancos, somos bons e generosos! Damos presentes e alimentos! Vamos viver a seu lado nesta terra com vocês! Seremos seus amigos!". Era com essas mesmas mentiras que tentavam nos enganar desde que também chegaram a nós. Depois dessas primeiras palavras de mentira eles foram embora e falaram entre si. Depois voltaram muito numerosos. No começo, sem casa nesta terra, ainda mostravam amizade pelos índios. Tinham visto a beleza desta floresta e queriam se estabelecer aqui. Mas desde que se instalaram realmente, desde que construíram suas habitações e abriram suas plantações, desde que começaram a criar gado e a cavar a terra para procurar ouro, esqueceram sua amizade. Começaram a matar as gentes da floresta que viviam perto deles (YANOMAMI, 1998).

Nesse breve relato, percebemos que a tradução foi utilizada pelos “brancos” como estratégia de dominação, para instalarem-se nas terras, nas florestas e delas apossarem-se e fazerem-se donos. Ao se aproximarem dos Yanomami, conhecendo seus modos de vida, suas armas/ferramentas, suas técnicas de defesa, os invasores traçavam estratégias de dominação com mais facilidade. Por vezes, a malária era a própria tática para a dominação, causando verdadeiras epidemias. Pelos Yanomami, a tradução foi lida com base na confiança, na cooperação e na expectativa de experiências e convivências produtivas. Com base na boa-fé e na linguagem, os Yanomami renderam-se, acreditaram nas promessas amistosas, deixaram-se enganar pelas ferramentas metálicas. Os invasores estabeleceram comunicação com objetivos obscuros, não contaram seus planos para os Yanomami, apenas combinaram entre si, em uma língua que ninguém mais compreendia. A tradução foi utilizada como instrumento para o desmatamento da floresta, construção de estradas, plantações e garimpagem.

Assim, Davi Kopenawa Yanomami é um importante tradutor intercultural do Sul, suas lutas são estratégias de resistência e reexistência. Ao traduzir sua cultura para o Ocidente, um dos objetivos é, além de lutar pela sobrevivência dos próprios Yanomami e de todos os outros povos indígenas do Brasil, dar a conhecer sua

cosmologia e tentar resgatar a ancestralidade perdida. A exemplo de Davi Kopenawa, poderia esboçar uma lista de líderes e intelectuais indígenas (Ailton Krenak no Brasil, Silvia Cusicanqui na Bolívia, entre muitos outros) que são importantes tradutores interculturais das suas causas. Contudo, o intuito é somente exemplificar possibilidades de interconhecimentos, interdiálogos e intepráticas como estratégias contra a opressão.

Ao finalizar a seção, ressalto ainda dois tradutores interculturais em potencial, Frantz Fanon e Paulo Freire, inclusive constantemente retomados nesta tese, razão essa pela qual não vou me delongar. O potencial desses intelectuais está não só em inspirar novos intelectuais e militantes, mas também por oferecer traduções interculturais nunca antes feitas para o Brasil, a América do Sul, o Caribe e para todo o mundo não eurocêntrico. Fanon situa-se no campo da psicolonialidade, abordando a psicogênese, a sociogênese e antropogênese do sujeito habitante da zona do não-ser, qual seja, todo aquele que não habita a sociabilidade metropolitana. Enquanto Freire situa-se no campo da educação popular, abordando a questão do oprimido, identificando o político e o ideológico como componentes indispensáveis para uma pedagogia crítica capaz de emancipar o sujeito da situação de opressão e dominação. O interdiálogo entre ambos é produtivo, uma vez que tratam da dominação (colonização/opressão) e traçam alternativas para a "libertação" social e intelectual (descolonização/emancipação).

Assim sendo, a tradução intercultural não é uma invenção do nosso tempo, existe desde quando grupos afetados pela modernidade/colonialidade articularam-se contra a dominação moderna. A tradução intercultural não é utopia. Habita o campo das práticas sociais emancipatórias, possibilitadas pela educação popular, pela qual tanto lutou Paulo Freire. Emerge da conscientização da situação colonial ou da alienação colonial, possibilitada pela descolonização na prática, pela qual tanto lutou Frantz Fanon. Também pode surgir da "libertação" epistemológica, pela qual tanto lutaram Enrique Dussel, Freire, Fanon e tantos outros, buscando pedagogias de aprendizagens, reaprendizagens e desaprendizagens para uma educação intercultural/decolonial. E isso só é possível a partir da articulação dos grupos subalternos, uma vez que o Estado imperialista jamais conceberá interpoderes ou outros modelos de soberania.

Nos contextos migratórios na Cidade A, quero ressaltar um exemplo de tradução intercultural. Considerando a precariedade das políticas de acolhimento, a dificuldade de "integração" à sociedade local e a necessidade de seguir a vida com os recursos disponíveis (geralmente com poucos recursos financeiros), alguns haitianos começaram a articular alternativas entre a própria comunidade haitiana para facilitar a sobrevivência

da forma mais favorável possível. Uma dessas alternativas se refere à tática para "driblar" a economia formal, quando se pensa em compra e venda e formas de pagamento. Chamo essa tática de "economia comunitária", baseada no comércio informal e na negociação direta. Circulando por locais em que há maior concentração de imigrantes haitianos na Cidade A, em um bairro mais periférico, percebi que havia dois haitianos comprando quantidades maiores de cremes dentais, sabonetes e outros itens de higiene pessoal, em uma farmácia do bairro. Conversando com o vendedor, informou-me que também compram, além de produtos de higiene pessoal, medicamentos que não necessitam de receituário específico. O objetivo é revender na comunidade haitiana, para aqueles que não dispõem de recursos no momento da necessidade da aquisição do produto pelos tradicionais (à vista ou utilizando cartão de crédito).

Em conversas com um haitiano no local, perguntei se não compensava mais comprar no atacado, em alguma rede de supermercado, levando em conta que provavelmente esses produtos seriam mais baratos. Como resposta, informou-me que preferia comprar no comércio local, devido à possibilidade de negociação direta dos preços (ganhar desconto), o que dificilmente haveria essa possibilidade em grandes comércios. Também ressaltou os custos do deslocamento até grandes mercados, que poderiam não compensar. Quanto aos potencias clientes, informou que muitos haitianos trabalham para receber a *posteriori*, e sem terem cartão de crédito ou reserva financeira acabam necessitando desse tipo de serviço, baseado na confiança e na "solidariedade". Uma hipótese que acrescento para a prática da "economia comunitária" é a dificuldade de interação em língua portuguesa. Há haitianos que não possuem habilidades da leitura (da palavra escita) em sua(s) língua(s) língua(s) materna(s), tampouco possuem essa habilidade em língua portuguesa. Ainda, nas primeiras semanas de permanência na Cidade A, quando vindos diretamente do Haiti, esses sujeitos manifestam bastante dificuldade na convivência com a linguagem local. Somando-se a isso, há que ressaltar que se trata de uma sociedade "nova", com culturas diferentes e regras muitas vezes desconhecidas.

Por fim, mobilizo uma questão para a reflexão: a produtividade desse tipo de organização social dos imigrantes. Há risco de formação "guetos" entre os próprios haitianos na Cidade A, como acontece, por exemplo, na França com a comunidade africana francófona? Será que a integração na sociedade local é a solução para questões linguísticas, laborais etc.? É uma questão para reflexão!

## 3.5 Interculturalidade crítica

Desde a década de 1990, vem se desenvolvendo na América do Sul, mais acentuadamente em regiões de maior concentração de populações indígenas, um dos temas de grande fecundidade para pensar outros modelos de sociedade - comunidades interpolíticas, interepistêmicas e interdialógicas. É com essa responsabilidade que o conceito *interculturalidade* se apresenta, como proposta ético-racional de aprendizagens e reaprendizagens outras. Antes que um modismo acadêmico, a interculturalidade é uma proposta de viés decolonial para pensar a resistência e a reexistência dos subalternizados da América do Sul, na América Latina e em todo o mundo anti-imperial. Certamente, pensar interculturalidade no Brasil é distinto de pensar no contexto da África e mais ainda no contexto da Europa ou dos Estados Unidos. Apesar de haver muitos usos do termo, na Europa ocidental pode-se resumir o debate intercultural à questão migratória, em como integrar os migrantes à sociedade vigente e oportunizar condições para uma vida digna. Enquanto na América do Sul, no Brasil, por exemplo, o debate intercultural gira em torno de pensar modelos educacionais, políticos e éticos que reconheçam os povos originários e os povos africanos na constituição da sociedade que somos hoje.

Ainda que afastada de abordagens teóricas, assim como acontece com a tradução intercultural, a própria palavra interculturalidade carrega uma série de implicações sócio-históricas. Uma delas é a necessidade de atualizar e localizar o debate sobre o que estamos entendendo por *cultura*, termo que comporta os gatilhos responsáveis pelos processos de significação do conceito interculturalidade. Em qualquer perspectiva que o termo esteja assumido, questionar as concepções de cultura é uma das discussões imprescindíveis quando se visa à seriedade da reflexão, começando pela identificação ontoepistêmica (reconhece a linha abissal?) e estratégia de atuação (atua de forma não extrativista?). O vocábulo radical *cultura/cultural*, quando acompanhado do prefixo *inter-*, imprime significação nova ao substantivo interculturalidade, sinalizando a complexidade em torno do conceito. Nesse sentido, inter+cultural+idade indicia para além da existência de culturas diferentes convivendo em um mesmo espaço, evidencia suas complexidades internas e distintas formas de interação, que podem ser funcionais ou críticas ao imperialismo global.

Inicialmente, é preciso destacar ao menos duas dimensões da interculturalidade, uma funcional e uma crítica, conforme propõe Fidel Tubino (TUBINO, 2013). Na dimensão funcional, a interculturalidade filia-se aos projetos globais de poder, não

sendo mais que uma importação conceitual do multiculturalismo inglês e norte-americano, logo é funcional ao imperialismo. Enquanto na dimensão crítica, a interculturalidade é um projeto decolonial do poder, do ser e do saber, é uma postura de refundação e reinvenção da sociedade e está declaradamente contra as lógicas ocidentais que desumanizam e mercantilizam as vidas humanas. No viés crítico, que é a única dimensão que nos interessa perseguir, interculturalidade é fundamentalmente um projeto ético-político e dialógico-epistemológico para pensar sociedades anti-imperiais.

A partir do pressuposto de que o conceito de cultura situa-se na tradição ocidental e se popularizou no século XX em disciplinas como a antropologia, o antropólogo colombiano Eduardo Restrepo aponta alguns deslocamentos importantes. Primeiro, "la antropología afirma que cultura es una característica que tienen todos los grupos humanos, no solo los europeos" (RESTREPO, 2014, p. 12). Segundo, os antropólogos do começo do século XX "plantearon que cada cultura era un complejo universo de significado y de experiencia que debía entenderse en sus propios términos y que no podía considerarse inferior o superior a otra cultura, sino simplemente distintas" (RESTREPO, 2014, p. 12). Nessa perspectiva de relativismo cultural, em que cada cultura deve ser lida em seu contexto e que não há uma manifestação mais importante que outra, joga-se um "balde de água fria" na retórica moderna/colonial de que o europeu era superior justamente devido à sua superioridade cultural. Por fim, Restrepo sintetiza afirmando que entender cultura "como la forma de vida de un grupo humano fue un gran aporte a la imaginación teórica y política de principios del siglo XX. Cuestionó la arrogancia europea de considerarse superiores culturalmente tanto como el elitismo de ciertos sectores sociales dominantes" (RESTREPO, 2014, p. 12).

Apesar dos avanços, Eduardo Restrepo afirma que há limitações nessas compreensões, as quais denomina co*ncepto convencional de cultura* (RESTREPO, 2014). Dessas compreensões, ressalta seis ideias que mais se aproximam da interculturalidade, as quais permitem:

1- Questionar a noção de cultura como modo de vida de um grupo humano, "porque al hacer énfasis en lo compartido tiene un efecto homogeneizante que difícilmente permite apreciar las diferencias y los matices al interior de una cultura" (RESTREPO, 2014, p. 13);

2- Argumentar que o conceito convencional desconhece as diferenças no interior das culturas e também é pouco útil para pensar como essas diferenças se articulam com relações de poder, hierarquização e conflito;

3- Questionar a ideia convencional de cultura, por seu aspecto exótico e de outridade, uma vez que "como el énfasis ha estado en mostrar la diferencia entre las culturas esto ha producido que las descripciones de estas hayan enfatizado en lo exótico y la particularidad" (RESTREPO, 2014, p. 14);

4- Apontar que a ideia convencional de cultura, que havia surgido para questionar o racismo, começou a ser usada racialmente;

5- Questionar como a ideia convencional de cultura significava na prática, "la predominancia de enfoques sincrónicos así como estrategias retóricas como el presentismo etnográfico" (RESTREPO, 2014, p. 14);

6- Questionar como a ideia convencional de cultura passou a considerá-la como uma entidade do mundo. "De una herramienta para comprender se ha pasado a creer que la cultura es una cosa que existe como tal en el mundo. De esta manera se produce la confusión de una distinción analítica con una ontológica" (RESTREPO, 2014, p. 15).

Então, para o debate compromissado sobre as implicações ideológicas do pensamento intercultural, é preciso desconstruir o mito da monocultura, que está ligado à ideia de unicidade e apagamento da diversidade. É preciso evidenciar que culturas únicas, puras, intactas, sem cruzamentos ou intersecções nunca existiram, é apenas uma construção falaciosa da modernidade, para substanciar o ideal de nacionalidade e identidade nacional. Na concepção moderna, cultura é quase que alguma coisa inatingível, situada na esfera da ontologia, pretendendo ser nacional e única, forjando a chamada "alta cultura" e diferenciando-a das outras manifestações culturais, que sequer deveriam carregar esse nome. Essa visão une-se, e até se confunde, com a ideia de nação, pois a cultura passa a ser justamente um dos elementos que compõe o Estado nacional, juntamente com a língua e a literatura. É curioso perceber que todas essas noções, que pretendem ser universais, com pouca permeabilidade a subversões ou inovações, possuem elementos fiscalizadores, como, no caso das línguas nacionais, os

chamados clássicos literários e toda a tradição histórico-filosófica ocidental, além das instituições que se autointitulam detentoras do conhecimento (universadidades etc).

É com os estudos culturais que emergem a partir dos anos 1960 que o entendimento de cultura começa a efetivamente descer do pedestal em que nunca deveria ter estado, portando sentidos de experiências e existências. Nesse processo de ressignificação, fixidez e rigidez vão se afastando e mobilidade e dinamicidade vão se justapondo. N'*O local da cultura*, o teórico indiano Homi Bhabha capta o espírito contemporâneo de cultura, reconhece que a tradição como componente cultural é apenas uma fatia de um pedaço maior. Por exemplo, as manifestações culturais das comunidades do Sul já não dependem da persistência do cânone e não pedem licença (nem deveriam) para sair do limbo doméstico. Assim, as temporalidades pretéritas também portam apenas uma parte das significações culturais, que se (re)formam a cada temporalidade e espacialidade atual e do porvir.

Portanto, a interpretação de cultura que devemos conceber é a que se constrói nos interstícios, reside nas fronteiras (MIGNOLO, 2003) ou se afirma nos entre-lugares, cujas redes de sentidos são fabricadas nas aproximações e nas justaposições, nas emergências de novas formas de vida, nas diversas experiências do sentir e do viver. Nesse sentido, cultura é história, é política, é racionalidade, é emoção, é experiência, é a própria vida em ação. Inclusive, como afirma Homi Bhabha, "cada vez mais, as culturas 'nacionais' estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas" (BHABHA, 2013, p. 26). Logo, para o autor, as noções de cultura nacional homogênea, de transmissão passiva das tradições históricas ou de comunidades orgânicas, "enquanto base do comparativismo cultural, estão em profundo processo de redefinição" (BHABHA, 2013, p. 25). Podemos entender que, na visão de Bhabha, as culturas se recriam nas diferentes inter-relações de conflitos.

O prefixo *inter-*, do conceito interculturalidade, também é um componente importante, denota *entre*, mas vai além, trazendo ao debate aspectos socioculturais bem mais complexos. Segundo Restrepo (2014, p. 16), o prefixo *inter* mapeia pelo menos "cinco modelos que contrastan claramente en cómo se puede conceptuar la relación, la interacción". Então, vejamos uma síntese de como o autor entende *inter-*, no estabelecimento das relações e interações humanas.

1- Encontro: a relação assume sentido de encontro de iguais que deve ser celebrado, cujos sujeitos se compreendem mutuamente, mesmo pertencendo ao lugar da

diversidade. “Es un modelo que entiende la relación como interacción entre diversos que ‘deciden’ expresar sus diferencias para el enriquecimiento de todos (RESTREPO, 2014, p. 16).

2- Dialógico: concepção inspirada na linguística dialógica de Valentin Volóchinov e Mikhail Bakhtin, em que conflitos são inerentes às relações e às interações entre os indivíduos, já que estes se encontram em diferentes posições sociais, regidas por distintas lógicas de dominação. “En suma, en el modelo dialógico antes que una comunicación transparente, completa y fija nos encontramos ante una que supone la multiacentualidad, cierta incomprensión mutua, el conflicto y las relaciones de poder” (RESTREPO, 2014, p. 17).

3- Hegemonia-articulação: partindo de Ernesto Laclau, Stuart Hall ou mesmo de Antonio Gramsci, as interações se dão por hegemonia, que quer dizer sedução ou consentimento, ou seja, a hegemonia não é dominação por coerção. As articulações enfocam a natureza constituinte das relações que se criam entre os indivíduos, em que “una relación de diferencia produce las entidades diferenciadas, las cuales existen como tales por esa relación de diferencia” (RESTREPO, 2014, p. 18).

4- Heterogeneidade histórico-estrutural: conceito desenvolvido por Aníbal Quijano para pensar “la articulación estructural de elementos históricamente heterogéneos [..] que tienen relaciones de discontinuidad, incoherencia y conflictividad entre sí” (RESTREPO, 2014, p. 18).

5- Teoria *queer*: perspectiva que tem como alicerce a problematização das normalizações, tanto dos efeitos naturalizados da heteronormatividade quanto das “diferentes esferas de la experiencia social que se estructuran a partir de la marcación de cuerpos, subjetividades y prácticas desviadas y abyectas (queer) desde una ‘no marcada’ normalidade” (RESTREPO, 2014, p. 19).

Assim, como todos os conceitos são construções sócio-históricas, *inter*- também está inserido nesse processo, sendo fruto de 500 anos de epistemicídio e constituído pelo DNA da resistência, incluindo expectativa de resgate de ancestralidades apagadas.

Em categorias analíticas mais amplas, Eduardo Restrepo busca compreender as limitações e os alcances conceituais e políticos na noção de interculturalidade, problematizando o emprego do radical *cultura/cultural* e do prefixo *inter-* em diversos discursos e em diferentes momentos históricos, com implicações para a nossa sociedade. No que se refere às limitações, Restrepo compreende que a "interculturalidad debe escapar a los límites de la culturalización de la imaginación teórica y política dominantes en nuestra época y que operan a partir de cierta otrerización de la diferencia" (RESTREPO, 2014, p. 11). O culturalismo, segundo o autor, é um reducionismo, "es decir, como la estrategia de reducción a la cultura y lo cultural de las más variadas conceptualizaciones e interpretaciones del mundo social" (RESTREPO, 2014, p. 21). Nesse sentido, o culturalismo é uma das limitações não só ao conceito de interculturalidade, mas também a todos os conceitos de cultura que considerem a diferença ou a heterogeneidade como ponto de partida e de chegada, uma vez que "el culturalismo, como cualquier reduccionismo, aplana la complejidad histórica desde un principio maestro de inteligibiliad definido de antemano. Por eso, a menudo deviene en una facilería para el pensamiento y la práctica política" (RESTREPO, 2014, p. 21).

> Con respecto a la interculturalidad, mi sugerencia para desmarcarse del culturalismo es pensar en clave de una serie de conceptos como los de inter-historicidad, inter-colectividad, inter-experiencialidad cuyos anclajes, calados y problemáticas apuntan en otras direcciones. Igual, las ideas de heterogeneidad, multiplicidad, diseminaciones y disidencias pueden ser formas de fecundar lo que a veces se queda corto con el prefijo 'inter' (RESTREPO, 2014, p. 28).

Como alcance conceitual e político, Restrepo (2014) entende que interculturalidade pode ser analisada a partir da perspectiva de suas potencialidades. Dessa categoria, conforme o autor, duas grandes lógicas se sobressaem, sendo uma delas a heterogeneidade como componente constitutivo das formações sociais, "es decir, nos invita a pensar en clave de la comunalidad-en-differance" (RESTREPO, 2014, p. 25). De acordo com o autor, não é a partir de apagamentos autoritários das heterogeneidades que se constituem as formações sociais, e sim a partir de sua lógica. "Las verdaderas condiciones de existencia de la differance (diferenciación + diferir) no son la de los particularismos o fundamentalismos sino los de ciertas comunalidades, es decir, un mundo (unas comunalidades) donde quepan muchos mundos (differance)" (RESTREPO, 2014, p. 25). A outra lógica, que pode ser possibilitada pela interculturalidade, "es el efecto de cuestionamiento a la arrogancia civilizacional euro-

estadounidense que suele vestirse las ropas del universalismo" (RESTREPO, 2014, p. 25). Quando a interculturalidade evidencia que não há conceitos e práticas "culturalmente neutras", está confirmando que a naturalidade é uma estratégia para manter o *status quo*. Assim sendo, "lo que se ha articulado como verdades universales, como trascendentales culturales, refieren realmente a experiencias histórico-culturales particulares" (RESTREPO, 2014, p. 25).

Como já vimos, na América do Sul, a diversidade cultural vem adquirindo uma nova compreensão por alguns grupos sociais, até mesmo por setores estatais (como são os contextos do Equador e da Bolívia), quando grupos secularmente massacrados pelo Estado alcançaram chegar a ele. Isso implica o reconhecimento da diversidade cultural como riqueza ou bem intangível a ser reconhecido e valorizado e não mais como problema a ser combatido. De acordo com Catherine Walsh (WALSH, 2012), "fue apenas hace menos de dos décadas atrás que América del Sur empieza reconocer 'oficialmente' su diversidad étnico-cultural" (WALSH, 2012, p. 62). Isto é, lentamente se começou a questionar "una diversidad histórica enraizada en políticas de exterminio, esclavización, deshumanización, inferiorización y también en la supuesta superación de lo indígena y negro – ésta última parte de la mestización (o 'creolización') (WALSH, 2012, p. 62). No Brasil, até bem pouco tempo, a questão racial foi simplesmente encoberta pela chamada democracia racial, em que se negava a existência do racismo, sendo tratado como ideologia política de esquerda.

Quando o debate acerca da diversidade cultural assume a perspectiva decolonial (em âmbito estatal, acadêmico ou na sociedade civil organizada), pode vir expresso, muitas vezes, por meio do conceito interculturalidade, que a partir da perspectiva crítica significa saber fronteiriço (MIGNOLO, 2003), na *entre-cultura* (em que *entre* é o próprio lugar). O intercultural surge da noção de convivência profundamente autorrelacional e inter-relacional, de modo que as entreculturas aprendam, reaprendam e desaprendam umas com as outras, e que os sujeitos se compreendam nas diferenças e nelas percebam as identidades, sem que nenhum grupo destrua as vivências do outro nem as assimile (tradução cultural ao modo quinhentista/seiscentista). Dessa forma, entendo interculturalidade tanto como um conceito quanto como uma pedagogia/metodologia, como os dois lados de uma mesma questão.

> Como concepto y práctica, la interculturalidad significa "entre culturas", pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser

> una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (WALSH, 2005, p. 4).

*Inter* é diferente de *multi*. Apesar de os termos multicultural, pluricultural, transcultural e intercultural partirem do pressuposto do reconhecimento das diferenças entre os povos, diferem na forma da compreensão e do tratamento dado a essas mesmas diferenças. Pluricultural já era e ainda é bastante usado na América Latina para expressar as idiossincrasias culturais da região. O prefixo *multi-*, como em multicultural, advém sobretudo dos estudos culturais do Pós-Segunda Guerra, tomando bastante força na Europa e nos Estados Unidos, fixando-se como corrente anglo-saxã de maior relevo. No entanto, o multi não incorpora efetivamente a perspectiva crítica. Reconhece as diferenças, mas não questiona as causas dos problemas sociais, No multicultural, os sujeitos não se compreendem como produtores e copartícipes de regimes de direitos, de democracias religiosas, étnico-raciais, de gênero, classe etc. Ou seja, o Estado percebe as diferenças sociais abissais, mas pouco faz para erradicar ou minimizar as desigualdades e discriminações. Os grupos que historicamente foram privilegiados continuam mantendo os seus lugares e os minoritarizados continuam a enfrentar toda a sorte de violência.

Segundo Walsh (2005), multicultural é um termo essencialmente descritivo, isto é, "típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas" (WALSH, 2005, p. 5). Como exemplo de pensamento e desenvolvimento multicultural, a autora cita o caso dos EUA, em que as minorias nacionais (negros, indígenas) convivem com outras minorias involuntárias (os diferentes grupos de imigrantes, por exemplo). Logo, "en esos contextos, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una separación o segregación entre culturas sin aspecto relacional" (WALSH, 2005, p. 5). Como consequência, por parte desses grupos, apesar de haver reinvindicações por direitos (à saúde, à moradia etc.), por condições dignas de trabalhos, por reconhecimento de seus costumes, o Estado reage com programas discriminatórios para esses grupos, sem

transformar as estruturas. Dessa forma, o Estado acaba transformando diferenças em conflitos violentos, hierarquizando os grupos por grau de mais e menos pertencimento à chamada cultura nacional.

Em última instância, intercultural e multicultural não podem ser tratados como sinônimos. Walsh (2012, p. 61) chama atenção para os perigos da transformação de interculturalidade em modismo, pois, ao mesmo tempo que é positivo se adquirir consciência da diversidade cultural, também se corre o risco de transformá-la em um "novo multiculturalismo". De acordo com Catherine Walsh, "hoy, en este continente, la interculturalidad está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito y cooperación inter/transnacional" (WALSH, 2012, p. 62). Embora o intercultural (em sua versão crítica) dificilmente vá se desenvolver no âmbito do Estado-nação, é preciso persegui-lo como estratégia/método de atuação das pedagogias decoloniais (WALSH, 2013) ou das lutas emancipatórias. Os movimentos sociais da sociedade civil organizada são os lugares por "excelência" para desenvolver a interculturalidade na prática. Para ecos mais distantes, ainda é preciso avançar muito, tanto no campo do debate político quanto na práxis dos movimentos sociais.

Walsh (2012) compreende a interculturalidade a partir de três perspectivas - a *relacional*, *funcional* e a *crítica* -, conforme o tipo de relação social estabelecido entre as comunidades em contato. Na relacional, tem-se a forma mais básica e geral de contato cultural entre pessoas, práticas e saberes, podendo ocorrer em ambientes de igualdade ou de desigualdade. Nesse sentido, por exemplo, assume-se que sempre houve a interculturalidade na América Latina, embora se intensificando com os contatos entre indígenas e europeus a partir de 1492, e com os africanos a partir de 1504. A limitação está nas formas ou nos graus de interação, acontecendo na camada mais superficial das relações sociais, ocultando a dominação.

> Claro es que el problema con esta perspectiva relacional es que típicamente oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder y dominación continúa en que se lleva a cabo la relación. Similarmente, limita la interculturalidad al contacto y a la relación – muchas veces a nivel individual – encubriendo o dejando por un lado las estructuras de la sociedad – sociales, políticas, económicas y también epistémicas – que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. Por eso mismo, es necesario problematizar y ampliar la perspectiva relacional, considerando dos perspectivas adicionales que dan contexto y sentido del uso de la palabra y su concepto en la coyuntura actual, evidenciando, a la vez, sus significados, usos, intencionalidades e implicaciones sociales y políticas (WALSH, 2012, p. 63).

Na funcional, tomada por empréstimo de Fidel Tubino, reconhecem-se a diversidade e a diferença cultural, inclusive com metas para incluí-las na estrutura social do Estado-nação. Contudo, em vez de heterogeneidade, convivência integrada e valorização da ecologia de diferenças, na vertente funcional o que predomina é a ideia de homogeneidade, assimilação e apagamento, sendo funcional ao imperialismo global. "Desde esta perspectiva 'liberal' – que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia –, la interculturalidad es 'funcional' al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural" (WALSH, 2012, p. 63). Ou seja, de acordo com Walsh, essa versão não questiona "as regras do jogo" e por isso "es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente" (WALSH, 2012, p. 64). Logo, claramente se percebe a natureza assimilatória e homogeneizante do culturalismo, basta observamos o avanço dos movimentos culturais neoliberais a partir de 1980, acentuando-se nos anos 2000 em diversos países da América do Sul.

> De ahí forma parte de lo que varios autores se han referido como la nueva lógica multicultural del capitalismo global, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, y volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a la expansión del neoliberalismo y los dictámenes del sistema-mundo. En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo "incluir" los grupos históricamente excluidos a su interior (WALSH, 2012, p. 64).

Na interculturalidade crítica, a diversidade é tangencial, já não se parte do "problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo)liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado" (WALSH, 2012, p. 65). Questionam-se as bases coloniais, patriarcais e capitalistas sobre as quais a sociedade moderna foi constituída, resultando as profundas assimetrias, sobretudo do ponto de vista da dignidade da pessoa humana. Na perspectiva crítica, portanto, as relações culturais assumem natureza ideológica, ética e política cujas interações requerem interdiálogo e interconhecimento, partindo da premissa de que a diversidade cultural é a regra e a heterogeneidade é a lógica de funcionamento. Assim, "el enfoque y la práctica que se

desprende la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello" (WALSH, 2012, p. 65).

> Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión "manejable" dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural – las que mantienen la discriminación, inequidad y desigualdad –, la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros (WALSH, 2012 p. 65).

A interculturalidade crítica pensada por Walsh é fundamentalmente o decolonial em prática, tanto por partir do problema *estructural-colonial-racial* quanto por ser um projeto de futuro ainda por construir, pautado na refundação social e epistêmica. "Proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida" (WALSH, 2012, p. 66). Relacionar a interculturalidade à decolonialidade é uma forma de articulação que fortalece as lutas sociais, políticas, éticas e epistêmicas, enfraquecendo os desejos maniqueístas coloniais e a expansão da dominação moderna. A interculturalidade pode inspirar os movimentos sociais criados pela sociedade civil organizada em prol da diminuição das desigualdades.

Fidel Tubino (TUBINO, 2013) compreende que a interculturalidade pode ser crítica ou funcional. Esta é o mesmo que neoliberal, trata-se da versão que prega a necessidade do diálogo e reconhece a diversidade, mas sem dar a devida atenção à extrema desigualdade estrutural e a pobreza enfrentada pelas populações secularmente marginalizadas. Essa versão identifica-se com o multiculturalismo anglo-saxão, quando o discurso serve para invisibilizar as assimetrias sociais e seus efeitos. O discurso funcional é cúmplice do Estado nacional e do *status quo*, do poder econômico e político. Diferente da funcional, a interculturalidade crítica busca promover o diálogo conversacional a partir da compreensão política, econômica, ética, entre outras bases sociais imprescindíveis para a luta contra as desigualdades violentas de toda espécie, atingindo as raízes do não diálogo. Em síntese, para o autor, "la interculturalidad crítica

es una teoría y una praxis de la 'justicia cultural'. Busca generar acciones destinadas a visibilizar y deconstruir las condiciones del no-diálogo" (TUBINO, 2019, p. 18), com vistas a "generar espacios de reconocimiento intercultural tanto a nivel de las relaciones grupales como a nivel de las relaciones intersubjetivas entre personas de distintas procedencias culturales" (TUBINO, 2019, p. 18). Como afirma Tubino, o interculturalismo crítico se apresenta como uma tarefa intelectual e prática. Intelectual porque nos convoca a desenvolver uma teoria crítica do conhecimento, a partir da correspondência entre política de conhecimento e política de igualdade, visando combater as injustiças do nosso tempo.

Portanto, interculturalidade é uma postura assumida. Percebemos que Catherine Walsh, Fidel Tubino e Eduardo Restrepo reconhecem diferentes dimensões dos movimentos interculturais no tempo e no espaço, desconfiam de um discurso intercultural que não questione efetivamente as causas das desigualdades sociais estruturais. Para esses autores, mais merecem crédito as versões interculturais surgidas de baixo para cima, pois essas versões são mais autênticas e têm mais possibilidade de tornarem-se projetos capazes de mobilizar e transformar. Assim sendo, entendem que o interculturalismo crítico (ou potencial, para Restrepo) deve romper com quaisquer lógicas de cunho neoliberal enquanto projeto de "emancipação", buscando, ao contrário, posturas ideológicas que se afastem do culturalismo.

No ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento, as diferenças culturais saltam aos olhos. Nas aulas de PLAc, são alguns dos aspectos que chamam atenção em primeiro plano. Em verdade, as diferenças, as emoções, as memórias, as experiências de vida são trazidas à tona durante as aulas, dando a esse momento o sentido do aprendizado construído coletivamente. O linguístico é aprendido na emergência das situações interculturais. Nessas aulas, alguns questionamentos são constantes: o que podemos aprender com os migrantes e o que podem aprender conosco? De que forma esses sujeitos interagem e se relacionam com a cultura brasileira, em particular com os sujeitos residentes na Cidade A? Até que ponto nós que vivemos na Cidade A estamos dispostos a aprender com eles? Será que questões sociais, econômicas, raciais, políticas e de poder interferem na maneira como interagimos com esses sujeitos? Parece-me que sim!

Em uma das aulas, abordei alguns valores mais subjetivos, com aspectos da cultura mais em abstrato, fundamentais para compreendermos as percepções e os imaginários. Questionei sobre *qual a percepção que tinham (eles, os imigrantes) dos*

*brasileiros (nós, eu) antes de chegarem aqui* (Brasil – Cidade A). Nessa aula, havia predominantemente colombianos, venezuelanos e senegaleses. A maioria disse que, ainda quando estava em seus países, imaginava os brasileiros (imagem genérica) um povo alegre, festeiro, que gostava de futebol, praia e, acima de tudo, imaginava um povo solidário. Em seguida, dialogamos se as expectativas haviam sido atingidas. Nos quesitos *alegre*, *festeiro* e *gosto por futebol*, sim (as expectativas haviam sido atingidas); mas haviam se decepcionado na percepção de *solidariedade.* Os alunos compreendiam que nós brasileiros não somos solidários. Descobriram que existem diferentes brasileiros. Os senegaleses, por exemplo, ressaltaram que as pessoas da Cidade A não são um povo solidário, ao contrário deles (que, sim, são solidários), que se ajudam, acolhem um ao outro, mesmo sem terem condições financeiras suficientes, quando é o caso de a necessidade referir-se à ajuda financeira.

Embora possa ser necessária uma maior contextualização (observando com quem os senegaleses conviveram para chegar a essa conclusão e em quais contextos sociais), com o decorrer da discussão, percebi que eles estavam se referindo aos seus chefes/patrões na Cidade A. O contexto se referia especificamente ao trabalho na construção civil, em que estavam presentes relações de poder (dominação do chefe sobre trabalhadores), relações de raça, gênero, religião, entre outros aspectos. Sabemos que as relações de trabalho podem pender para desejos de dominação, exploração. E, quando se trata de estrangeiros, essas expectivas podem ser elevadas ou até mesmo serem cumpridas.

Nessa breve exposição, aprendi questões importantes com os colombianos, senegaleses e venezuelanos. Aprendi um pouco de como esses sujeitos interpretam o mundo social e cultural, e como se relacionam uns com os outros. Lembro que terminei essa aula me questionando: será que somos um povo solidário? Se somos solidários, somos apenas com nós mesmos (na Cidade A ou brasileiros), com quem supostamente nos vemos/reconhecemos representados? Ou somos solidários independentemente de questões de nacionalidade, raça, gênero, religião ou quaisquer outras diferenças? Obviamente, podemos questionar o que entendemos por *solidário*. No entendimento dos imigrantes, solidário é algo próximo da compaixão, da empatia com o sofrimento do seu semelhante. Cheguei a essa conclusão quando perguntei que exemplos poderiam relatar que permitiriam dizer que as pessoas da Cidade A não são solidárias. Então, um desses sujeitos disse que certa vez recebeu um telefonema de seu país informando que um parente próximo havia falecido, então pediu a seu chefe, na construção civil, licença do

trabalho durante algumas horas para ir acessar internet em sua casa e se comunicar com familiares. O patrão lhe pediu que segurasse as lágrimas, ameçando retirar o "trampo" (gíria utilizada para se referir à atividade laboral), em caso de ausência do local.

O que podemos entender é que, para os imigrantes em situação socioeconômica vulnerável que chegam à Cidade A, a apropriação da língua portuguesa vai muito além do linguístico ou cognitivo. A aprendizagem em português é um importante fator de socialização, de afetividade (entendida enquanto pertencimento, estabelecimento de vínculos), mas outros requisitos também são relevantes. Isso implica que a "bagagem" sociocultural que pertence ao imigrante é elemento que o diferencia dos cidadãos da Cidade A, e isso pode ser interpretado de forma positiva ou de forma negativa, a depender da postura que cada um adote. Repertórios linguísticos e socioculturais, questões de identidade, histórias de vida, narrativas/memórias fazem parte do processo de aprendizagem. E, se isso faz parte do processo de aprendizagem, não pode ser ignorado. Uma postura intercultural pode favorecer as interações.

Pensar com a interculturalidade na aprendizagem de PLAc é perceber a relação de embreagem entre diversas narrativas do Eu Meu e narrativas do Eu do Outro (FREIRE, 2018). Essas narrativas são inscritas em histórias pessoais individualizadas e coletivizadas, em sociedades com culturas, espaços, temporalidades ou até mesmo linearidades distintas, que impactam diretamente o processo de produção de significação do Eu no papel de aprendiz e do Eu no papel de professor. Nesse sentido, em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas, essas questões inevitavelmente emergirão, a não ser que pratiquemos um ensino mecânico e instrumental, com foco simplesmente nos aspectos linguísticos. Então, o diálogo intercultural coloca-se como alternativa para a construção de dissensos produtivos, que considerem as diferenças, as alteridades, a pluralidade (a diversidade de singularidades), a pluriversalidade (a diversidade de universalidades), ou consenso acerca das diferenças e dissenso a respeito das igualdades. Dessa forma, podemos rediscutir a produtividade ética das traduções interculturais e dos diálogos interculturais, sem precisar escolher entre mim e o *Outro*.

Uma postura imprescindível em uma aula de PLAc deve ser a valorização das diferenças dos aprendizes, devendo pautar-se em princípios e práticas interculturais críticos. Para isso, precisamos desfazer alguns mitos que ainda são comuns no ensino de PLAc, a saber:

- ✓ Diversidade vista como problema;

- ✓ Assimilação da língua/cultura local – “Aqui, só pode falar português”;
- ✓ Desconsideração das histórias, memórias dos aprendizes;
- ✓ Apagamento das diferenças;
- ✓ “Está falando com sotaque, tem que melhorar”;
- ✓ Língua pela língua, focar em normas prescritivas (cognitivo).

Talvez alguns questionamentos se façam necessários em uma aula de PLAc, com intuito de adotar uma postura intercultural:

- ✓ Por que o Outro pensa assim?
- ✓ Por que eu penso assim?
- ✓ Será que sou capaz de compreender o ponto de vista do Outro?
- ✓ Será que o Outro é capaz de compreender o meu ponto de vista?
- ✓ Existe a possibilidade de convivência e coexistência entre a minha história/cultura local com a história/cultura local do Outro?
- ✓ Quais estratégias podemos utilizar para promover a interculturalidade crítica aulas de língua portuguesa?

O contexto de PLAc exige *performance* para muito além da língua. Habilidades para lidar com a xenofobia, com o racismo ou com as desigualdades sociais são exigidas constantemente. Por exemplo, em alguns migrantes, percebi alguma resistência para interagirem com os brasileiros, embora o contrário também aconteça. Isso obviamente dificulta a aprendizagem da língua, uma vez que os migrantes restringem convivência entre eles mesmos. As razões para isso são muitas, uma delas, inclusive relatada por um aluno, é a dificuldade de começar um diálogo, ou seja, não havia oportunidade de interação com os brasileiros de forma espontânea.

Além das dificuldades comuns, devido à falta de experiência na “nova” sociedade, acrescenta-se o preconceito enfrentado pelo refugiado ou migrante em situação de vulnerabilidade.

> A experiência como refugiado/a não é homogênea. Porém, inerente ao status de refugiado/a está a precondição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre o professor e o aluno nessa condição traz forte motivação para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda as necessidades dos grupos de refugiados e que corrobore com o desafio do re-estabelecimento dessas pessoas (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64)

De fato, para grande parcela das pessoas, “recomeçar a vida” não é fácil, mais difícil ainda é recomeçar em um contexto geográfico, político, cultural e linguístico desconhecido e nunca antes experienciado. Isso é evidenciado principalmente por aqueles que se encontrem em maior situação de vulnerabilidade.

Desse modo, o intercultural pode favorecer relações horizontalizadas entre os contextos dos sujeitos migrantes, partindo de um rizoma geo-ontoepistêmico ampliado, considerando a relação Sul-Sul, incluindo questões de raça, gênero, identidade, desigualdades e exclusões, cavando espaços para que esses sujeitos reflitam sobre o que deixaram para trás e o que está por vir. Além disso, há de considerar que, quando os países não têm uma política de acolhimento, os migrantes em situação de vulnerabilidade são mais propensos a situações de marginalidades (educacionais, linguísticas, laborais etc.), podendo viver lado a lado com a violência estrutural e desigualdades de toda ordem.

### 3.6 O matrístico e a colegialidade

No Capítulo I, vimos como o termo acolhimento é compreendido pela legislação, pelos órgãos oficiais e no senso comum. Ao problematizarmos o Português como Língua de Acolhimento tal qual está sendo colocado para os aprendizes, minimizando o caráter problematizador da língua/linguagem, é produtivo que gerarmos alternativas viáveis para que o ressignifiquemos, para não cairmos na armadilha de que o instrumental é sufuciente. Gabriela Veronelli, ao questionar a relação de linguagem estabelecida entre colonizador e colonizado, faz uma distinção curiosa, para não dizer irônica, entre dois conceitos que podem nos ajudar a pensar o PLAc.

A distinção se dá entre o ser *sem-linguagem* e o ser *comunicador simples*. Este se utiliza da comunicação simples, “que vai além da repetição de sons - como fazem os papagaios, por exemplo” (VERONELLI, 2021, p. 90). A autora afirma que a comunicação simples “vai além de praticar aquilo que está inscrito no DNA, como as abelhas ou as formigas, que realizam tarefas coletivas complexas que dependem apenas de códigos inscritos, sem consciência ou reflexão” (VERONELLI, 2021, p. 90-91). A autora prossegue informando características dessa tal comunicação simples, a qual “revela um grau de consciência, e, inclusive, de autoconsciência. [...] emitem sons e

fazem gestos que têm um sentido que, embora não seja meramente denotativo, nada mais é do que uma comunicação dialógica racional" (VERONELLI, 2021, p. 90). Logicamente, não existe comunicação simples, nem comunicador simples, no sentido de oposto a uma comunicação complexa ou a um comunicador superior e mais capaz.

Observemos como a autora descontrói a farsa da comunicação simples.

> Ao apresentar estes termos, comunicação simples e comunicador simples, o que procuro é nomear e capturar a ficção colonial. Ou seja, não há linguagens de comunicação simples nem comunicadores simples. Não há características que façam das populações colonizadas comunicadores simples ou, de suas linguagens, linguagens de comunicação simples. O que existem são características que o colonizador pensa que as gentes têm e que as tornam comunicativamente inferiores, negando assim o status de linguagens "no sentido pleno" às suas capacidades de expressividade.

Assim como Veronelli tenta captar a ficção colonial para, justamente, argumentar que não existe linguagem simples, mas sim o desejo do colonizador de inferiorizar o Outro por meio da sua linguagem e do seu conhecimento, no PLAc também não há comunicação simples. O desejo imediatista, traduzido no instrumental, é o neoliberal agindo por meio das competências linguísticas supostamente necessárias para incluir esse migrante no mercado de trabalho. Ainda sim, isso não é garantia, pois outras questões concorrem com o "código" linguístico: formação escolar técnica ou acadêmica, nacionalidade, raça, heteronormatividade etc.

Uma proposta para ressignificar acolhimento é relacioná-lo com a ideia de matrística, como propõe Maturana (2009). Nesse sentido, acolhimento pode assumir uma postura aquém ou além de legislações (a exemplos das leis brasileiras que vimos no Capítulo I), de medidas oficiais (como praticado em Portugal, ou no Brasil, por meio da Operação Acolhida) ou de argumentos humanitários institucionalizados (a exemplo do que vem sendo feito por universidades brasileiras). O significado de *aquém* e a*lém* tomo emprestado de Dussel (2016), quando propõe a transmodernidade para superar[88] a modernidade ou pós-modernidade. O Português como Língua de Acolhimento, na perspectiva matrística, seria a postura do plurilinguajamento (MIGNOLO, 2003), em que não haveria hierarquia entre as línguas em interação com os migrantes. Imaginando que possa surgir algum projeto nesse sentido, perder-se-ia ao ser institucionalizado pela universidade ocidentalizada (GROSFOGUEL, 2016).

[88] Substituo superar por ressignificar.

O matrístico não é a volta de um ideal de passado historicamente remoto. O matrístico nutre a ideia de recuperar ou promover formas de vida não destrutivas (aquém ou além do nosso tempo). Para compreender a cultura matrística, que não é patriarcal nem matriarcal (mas alguma coisa pré-existente aos modos de vida que vivemos, ou alguma coisa que está fora da modernidade), exige um exercício criativo do ponto de vista de uma profunda empatia com a vida (qualquer que seja ela) e capacidade de transpor barreiras emocionais e racionais. Um projeto matrístico exigiria a transformação do moderno em transmoderno, uma espécie de "revirar do avesso", objetivando anarquia à psicologia humana ocidental construída nos últimos quinhentos ou dois mil anos. Sem intenção de incorrer em anacronismo, seria um pensar em estado comunal e cooperação (como fazem algumas comunidades indígenas e quilombolas).

Em uma das acepções, o que Maturana (2009) chama de cultura matrística é um modo de vida emocional e conversacional pré-patriarcal europeu que existiu completamente diferente dos modos partriarcais. Não é possível acessar diretamente a essa cultura potencial, mas apenas pelos resquícios arqueológicos ou talvez por analogias com os sobreviventes de outras civilizações espalhados por diferentes geografias. Para pensar um projeto matrístico, precisaríamos nos desprender de nossas racionalidades e partir para a vivência de culturas distantes das nossas (distantes não em termos geográficos, mas em termos racionais). Por exemplo, precisaríamos conviver (no sentido existencial) com povos indígenas ou outros grupamentos que ainda cultivam suas ancestralidades, para compreendermos como operam outros modelos de cultura, de linguagem, de pensamento etc. Ao modo matrístico, seria a ideia de "andar para frente olhando para traz e para os lados", como diria o filósofo da linguagem Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, pois o passado é conhecido, o futuro não é. Assim, alguma interpretação ou versão desse passado pré-patriarcal seria possível recuperar por meio das narrativas como recursos, imaginando novos modelos de Estado ou organizações sociais menos individualistas e mais comunitárias.

Considerando que o Português como Língua de Acolhimento está em processo de institucionalização, ganhando espaço em universidades brasileiras e em agências de fomento à pesquisa, não dá para rejeitarmos pura e simplesmente. Mas podemos questionar suas próprias bases, qual seja, a universidade e as epistemologias que o sustentam. O acolhimento usado como argumento humanitário institucionalizado, quando pensado a partir da lógica da colegialidade, nos termos em que compreendem Maggie Berg e Barbara Seeber (BERG e SEEBER, 2016), requer de imediato que a

universidade ocidentalizada reveja sua concepção de excelência social e sua lógica de produção, que funciona para seus próprios interesses. Então, podemos lançar mão dos mesmos instrumentos já existentes na modernidade a nosso favor.

A ideia presente em colegialidade faz paralelo com o comunitário, na medida em que está próximo do engajamento, reconhecento a dependência uns dos outros. Como também acontece com o matrístico, na perspectiva da colegialidade (BERG e SEEBER, 2016), quando o acolhimento sai da comunidade e é alçado para as instituições, perde-se o senso de colaboração. Nesse sentido, o PLAc tal qual está posto é oneroso, pois se torna uma obrigação. Em outras palavras, o acolhimento não pode ser institucionalizado. "If you want an event to be joyless, make it mandatory. Collegiality cannot be legislated. Speaker events can often feel like yet another thing to do" (BERG e SEEBER, 2016, p. 84). A obrigatoriedade de uma quantidade mínima de presença nas aulas, a atribuição de valores *aprovado* ou *reprovado* ou a certificação ao final de ciclo, se cumpridos alguns requisitos, tornam o acolhimento uma prática neoliberal, sendo funcional ao Estado.

A colegialidade e o matrístico, enquanto princípios decoloniais, quando comungam da ideia de que é preciso recuperar o senso comunitário, em que uns cooperam com os outros para resolver problemas comuns, podem favorecer a ressignificação de acolhimento, uma vez que são os professores e os alunos/migrantes que podem ressignificar a aula de PLAc, e não documentos oficiais (currículos, por exemplo). Não se trata de terceirizar a interpretação de PLAc, e sim de compreender que os atores envolvidos podem ressignificá-lo localmente, levando em conta o social e o intercultural perfomativizados em cada aula.

Portanto, convidar o professor para compreender o decolonial e ressignificar o PLAc a partir dessas premissas é uma estratégia para resgatar o colegial e o matrístico, sem esquecer que o aprendiz é sempre coautor. A tarefa de ressignificar o PLAc, de acordo com o contexto social do migrante, também pode ser uma tarefa de professores e pesquisadores da área de educação linguística ou linguística aplicada que se debrucem sobre essas problemáticas.

## Considerações finais

Fnalizo esta tese com três considerações principais. A primeira: não se trata apenas de redefinir o Português como Língua de Acolhimento em contexto brasieliro, mas sim de reconstruí-lo a partir do lócus do migrante, tendo como opções perspectivas decoloniais e sulistas, sem dispensar contestações de tempo em tempo. A segunda: o acolhimento, quando usado como argumento humanitário institucionalizado, transforma-se em mais um conceito com tendência a universalizar e naturalizar, portanto funcional à educação neoliberal. A terceira: para desuniversalizar o conhecimento, é preciso revisitar nossa história colonial a partir de racionalidades transmodernas, sem descartar possíveis inter-relações entre o *status quo* e futuros decoloniais ou interculturais por meio da língua/linguagem, uma vez que já não é possível reverter os efeitos do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo.

Vimos ao longo deste trabalho que, parecido com o que ocorre em Portugal desde a primeira década dos anos 2000, no Brasil não existe uma política linguística voltada para o ensino e a aprendizagem de português para refugiados e outros migrantes em situação de vulnerabilidade. Isso significa que não há legislação especifica ou documentos curriculares normatizando ou disciplinando o tema. Também, não há uma política de acolhimento, nem mesmo enquanto argumento humanitário, o que há são medidas de assistência emergencial a pessoas que se encontrem em situação de vulnerabilidade. Essas medidas são restritas a algumas cidades brasileiras e geralmente são mantidas por voluntários, seja na vertente linguística, seja na vertente humanitária.

Mas a complexidade não para por aí, apenas na ausência de uma política de acolhimento. Questões de línguas também fazem parte do debate. Que português ensinar/aprender? Como fugir das pedagogias homogeneizantes e assimilatórias? Como o intercultural pode promover o acolhimento educacional/linguístico? A língua que acolhe pode silenciar/omitir? Por isso, problematizar o Português como Língua de Acolhimento a partir de suas próprias premissas (urgência na aquisição da língua, integração na sociedade de acolhimento e afetividade) torna-se fundamental, principalmente quando pensamos em geo-ontoepistemologias de língua/linguagem que objetivem uma formação outra ou uma educação cidadã intercultural (TUBINO, 2016).

Vimos que o conceito *língua de acolhimento* empregado no Brasil consiste em ideias e visões de mundo gestadas no âmbito do Estado português, em que as competências interculturais são lidas como uma nova roupagem do multiculturalismo

cultivado na Europa. Versão essa completamente diferente do intercultural proposto por Walsh (2012), Tubino (2016), Restrepo (2014) e tantos interculturalistas, que concebem uma interculturalidade crítica a partir de um lugar outro, de baixo para cima. A percepção crítica da interculturalidade parte das assimetrias sociais, para então questionar as desigualdades radicais, a globalização hegemônica, o capitalismo neoliberal, o patriarcardo, as heranças irreversíveis da colonização, os genocídios. Isto é, a interculturalidade crítica questiona o sistema-mundo desde suas fundações.

Ressalto, ainda, que a interculturalidade é fundamentalmente uma postura. Como propõe Tubino (2013), em vez de um conceito, de uma categoria teórica ou simplesmente uma ideia, a interculturalidade é uma maneira de comportar-se, uma proposta ética, uma atitude e uma maneira de ser necessária no mundo. É um tipo de agência construída a partir da consciência crítica dos minoritarizados frente ao mundo tal como se apresenta. As causas das injustiças sociais são identificadas e interrogadas – o *status quo* é confrontado. Nesses termos, o Português como Língua de Acolhimento merece ser problematizado, em que o intercultural é mais que simplesmente uma opção, é quase uma necessidade.

A língua de acolhimento concebida a partir das premissas das competências interculturais não serve para ancorar o ensino e a aprendizagem do português enquanto formação outra. Apenas isso, isto é, a importação do PLAc de Portugal para o Brasil, já seria uma justificativa para problematizar o conceito e colocá-lo sob desconfiança, no que se refere a seus objetivos éticos. O Portguguês como Língua de Acolhimento, ao ser importado de um Estado colonizador para o contexto educacional brasileiro, implora para ser ressignificado localmente, repensado sob outras bases geo-ontoepistêmicas e questionado de tempo em tempo, sob o risco de continuar sendo concebido sob o prisma das competências interculturais. Nesse sentido, é preciso evidenciar os objetivos políticos e pedagógicos dessa perspectiva de ensino e aprendizagem, uma vez que a educação é sempre um ato político e ideológico (FREIRE, 2018). Não há neutralidade.

Vimos também a importância da tradução intercultural e do lócus de enunciação. A tradução intercultural são esforços interpolíticos, interepistêmicos e interpráticos rumos à emancipação dos sujeitos enquanto a tomada de consciência de sua genealogia sócio-histórica, podendo favorecer a relocalização de sentidos na aula de PLAc. Por sua vez, historicizar o lócus de enunciação é fundamental para compreender como o Outro constitui o Mesmo e o Diferente, bem como para o professor tentar compreender como o Outro se constitui na perspectiva do migrante. Podemos começar problematizando o

contexto no qual estamos inseridos. A partir de onde existimos, construímos intersubjetividades, concebemos mundos e produzimos conhecimento? Como o lócus do Outro pode se tornar meu ou como meu lócus pode ser lido pelo Outro?

Portanto, reconstruir o Português como Língua de Acolhimento a partir das premissas decoloniais é um exercício que pressupõe identificar e interrogar a colonialidade da língua/linguagem. E continuar problematizando essa perspectiva de língua é fundamental para promover expansão interpretativa (MONTE MÓR, 2013) de suas próprias premissas, ressignificando-as com outras geo-ontoepistemologias, sempre pressupondo professores e alunos como coautores desse processo localmente.

## Referências


ACNUR, ONU MULHERES; UNFPA. **Limites e desafios à integração local de refugiadas, refugiados e pessoas migrantes da Venezuela interiorizadas durante a pandemia de Covid-19**, 2021.

ALEXANDER, Jacqui. **Pedagogies of Crossing**. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred. Durham, NC: Duke University Press, 2005.

ALMEIDA, Guilherme Assis de. **O princípio da não violência e os direitos humanos.** São Paulo: Atlas, 2001.

ALKMIM, Tânia. Os escravos e a língua: em busca de bases históricas para uma reflexão. In.: RAMOS, Jânia M.; ALKMIM, Mônica A. (Orgs.). **Para a história do português brasileiro.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFGM, 2007.

ALKMIM, Tânia. **"Português de negros e escravos:** atitudes e preconceitos históricos". **Est. Port. Áfric**., Campinas, 1998.

AMIN, Samir. Geopolítica do imperialismo contemporâneo**. Revista Novos Rumos**, nº 45. 2006.

AMADO, R.S. (2013). **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista da SIPLE, Brasília, ano 4, n. 2, outubro de 2013.

AMIN, Samir. **El eurocentrismo:** crítica de una ideología. México: Siglo Veitiuno Editores, 1989.

ANCHIETA, Padre José de. **Cartas inéditas**. Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, 1900.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade.** Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

ANÇÃ, Maria Helena. **Língua portuguesa:** percursos, aprendizagem e integração – na voz de três estrangeiras em Portugal. Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos sobre o Português (Simelp), 2013. Disponível em: <https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/simposio_25.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2022.

ANÇÃ, Maria Helena. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, v. 13, 2008.

ANÇÃ, Maria Helena. Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. **XIII ENDIPE**, 23-26 Abril 2006. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (CD-ROM), 2006.

ANÇÃ, Maria Helena. “À volta da língua de acolhimento”. Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística, Setúbal: **ESE de Setúbal**, 2004.

ANÇÃ, Maria Helena. Português - língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In**.:** Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor. Lisboa: **FCSH**: Universidade Nova, 2003.

ANÇÃ, Maria Helena. Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In.: I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica da Língua e da Literatura, Actas. Coimbra: **Pé de Página Editores**, fev. 2002.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera:** la nueva mestiza. Traducción: Carmen Valle. Madrid: Capitán Swing Libros, 2016.

ANZALDÚA, Gloria. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF –** Dossiê: Difusão da língua portuguesa, no 39, p. 297-309, 2009.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo, **Estudos Feministas,** 2000.

ANZALDÚA, Gloria. Speaking in tongues: a letter to Third World women writers. In.: MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria (orgs.). **This bridge called my back:** writings by radical women of color. New York: Kitchen Table, p. 165-74. 1981.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX:** dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Editora UNESP, 1996.

ARDAO, Arturo. **Génesis de la idea y el nombre de América Latina.** Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Romulo Gallegos, 1980.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. Imigração e ensino-aprendizagem de português na Universidade de Brasília: experiências, aprendizagens e desafios. In: LIMA, R.; MAGALHÃES, M. D. G. **Culturas e Imaginários:** deslocamentos, interações e superposições. Rio de Janeiro: 7 Letras, v. 1, 2018.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **Relatório de estágio de pós-doutorado:** ensino de Português como Língua de Acolhimento: multi/plurilinguismo em cena. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2017.

BARBOSA, L. M. A. Immigration et défis de l’enseignement du portugais langue d’accueil à l’Université de Brasilia. **Forma Breve**, v. 1, n. 13, p. 716-726, 2016.

BATISTA, Ana Filipa Figueira dos Santos. **Ensino da língua portuguesa em contexto de acolhimento:** a comunidade ucraniana em Portugal. Universidade de Lisboa, tese de mestrado, 2009.

BAGÚ, Sergio. **Economía de la sociedade colonial:** ensayo de historia comparada de América Latina, 1949.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. **Voices of Modernity**: Language Ideologies and the Politics of Inadequality. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BENVENISTE, Émille. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: São Paulo, 1989.

BENVENISTE, Émille. **Problemas de Linguística Geral.** São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte:Autêntica, 2020.

BERG, Maggie; SEEBER, Barbara K. **The slow professor**: challenging the culture of speed in the academy. University of Toronto Press: Toronto Buffalo London, 2016.

BEUCHOT, Mauricio. Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. **Diánoia**, volumen LX, número 74, 2015.

BEUCHOT, Mauricio. La racionalidad analógico-simbólica como propuesta para la post-modernidad. **Páginas de Filosofia**. Año VII - nº 9, Publicación del Departamento de Filosofía – Faculdad de Humanidades, Univerdad Nacional de Camahue, 2000.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRANCO, Inês. **A importância da língua de acolhimento na integração de imigrantes nepaleses em Portugal**. Universidade de Lisboa, dissertação de mestrado, 2012.

BRZOZOWSKI, Jan. Migração internacional e desenvolvimento econômico. **Estudos avançados 26 (75)**, 2012.

BRUNER, Jerone. **A Construção narrativa da realidade.** Critical Inquiry, 18(1), 1991.

BYRAM, Michael. **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**.**Clevedon:** Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, Michael. **Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning**. London: Routledge, 2000.

CABNAL, Lorena. Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. **ACSSUR las Segovias**, 2010.

CABETE, Marta. **A aprendizagem da língua de acolhimento:** a perspectiva do Portugal Acolhe. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2), Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CALDEIRA, Patrícia Alexandra Marcos. **A Imigração em Portugal:** o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. Universidade do Porto, tese de mestrado, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2022.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonilizar, democratizar:** uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. São Paulo: Brasiliana, 1946.

CARVALHO, J. A. M. de.; CAMPOS, M. B. de. A variação do saldo migratório internacional do Brasil. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, IEA/USP, v.20, n.57, p.55-8, maio/ago. 2006.

CASTLES, Stephen. **Globalização, Transnacionalismo e novos fluxos migratórios.** Lisboa: Fim de Século, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In.: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (ed.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (ed.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero:** ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In.: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte:Autêntica, 2020.

CLOCHARD, Olivier. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, 2, 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil:** história, direitos e cidadania. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Ch'ixinakax utxiwa: A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization. **The South Atlantic Quarterly**, 2012.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Micropolítica andina. Formas elementares de insurgência quotidiana. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel. (Orgs.). **Demodiversidade:** imagina novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

DAMÁSIO, António R. **A estranha ordem das coisas:** As origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DE PIETRI, Emerson de; NAGATA, Aline Akemi. Processos migratórios e letramento na era digital globalizada: entrevista com Catherine Vieira. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 807-816, 2015.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; COTINGUIBA, Marília Lima Pimenetal. Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento? **RE-UNIR**, v. 8, n. 1, p. 231-242. 2021.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, Curitiba, volume 13, n . 1 , p. 87-110, 2018.

DUNBAR, Robin. **A história do homem:** uma nova história da evolução da humanidade. Trad. Manuel Leite. Lisboa: Quetzal Editores, 2006.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado** – volume 31, número 1, janeiro/abril, 2016.

DUSSEL, Enrique. **1492:** o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade (conferências de Frankfurt). Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina.** 2ª Ed. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.

ESCOBAR, Arturo. **Mas allá del Tercer Mundo:** globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICANH, 2012.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 1: pp. 51-86, enero-diciembre, 2003.

EISENBERG, Peter, L. Escravo e proletário na história do Brasil. **Estudos Econômicos**, 1983.

FERREIRA, Luciene Corrêa... [et al.] (Organizadores). **Língua de acolhimento:** experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. México, D. F. : Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual.** Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

FERNANDES, Florestan. A função social da guerra na sociedade Tupinambá. **Revista do Museu Paulista**. Volume VI. São Paulo, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, **Diretoria de Análise de Políticas Públicas.** A economia de Roraima e o fluxo venezuelano: evidências e subsídios para políticas públicas. Rio de Janeiro, 2020.

GÂNDAVO, Pero Magalhães. **História da província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil**. Lisboa, 1858.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDMAN, Robert K. Internal Displacement, the Guiding Principles on Internal Displacement, the Principles Normative Status, and the Need for their Effective Domestic Implementation in Colombia. **ACDI**, Bogotá, vol. 2, 59-86, 2009.

GORDON, Lewis R. **What Fanon Said:** A Philosophical Introduction to His Life and Thought. New York: Fordham University Press, 2015.

GORDON, Lewis R. Prefácio. In.: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GROSSO, Maria José. As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento. In.: ANÇÃ, M. H. (Org.). **Actas do Seminário "Língua Portuguesa e Integração".** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016.

GUIDON, Niéde. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). In.: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil:** história, direitos e cidadania. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 1992.

GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. (Orgs.). **Glocal languages and Critical Intercultural Awareness**. Nova Iorque: Routledge, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens:** uma breve história da humanidade. Porto Alegre, RS: L&PM, 2020.

HELLER, Monica; MCELHINNY, Bonnie. **Language, Capitalism, Colonialism:** Toward a Critical History. Toronto, Ontario: University of Toronto Press. 2017.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos** - O Breve Século XX (1914-1990). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio. O português no Brasil. Rio de Janeiro: **Unibrade** – Centro de cultura, 1985. p. 46-68.

JUBILUT, Liliana Lyra. **O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento brasileiro**. São Paulo: Método, 2007.

KALLEN, Denis. Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. **Revista Europeia de Formação Profissional**, 8/9, 16-22, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LANDER, Edgardo. Ciencias socieales: saberes coloniales y eurocéntricos. En.: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2000.

LEVY, Maria Stella Ferreira. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872 a 1972). **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v.8 (suplemento), p.49-90, 1974.

LEVINAS, Emmanuel. **Otherwise than Being or Beyond Essence.** Pittsburgh: Duquesne University Press, 1998.

LEVINAS, Emmanuel. "As if Consenting to Horror". **Critical Inquiry**, 15, 485-488, 1989.

LEVINAS, Emmanuel. **Totality and Infinity:** An Essay on Exteriority. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1969.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Fólio – Revista de Letras**,Vitória da Conquista, v.12, n.1, 2020.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, s/p 2018.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Trad.: Ricardo Correa Barbosa. Ed. 12ª. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LORDE, Audre. **Não existe hierarquias de opressão**,1983.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas:** a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI, Dante. O deslocamento populacional como fator propulsor da mudança linguística. **Domínios da Lingu@gem**. Urbelândia, V. 13, nº 4, 2019.

LUCCHESI, Dante; BEXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Orgs.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, Dante. A história do contato entre línguas no Brasil. In.: LUCCHESI, Dante; BEXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Orgs.). **O português afro-brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009.

LÜDI, Georges.; PY, Bernad. **Être Bilingue.** Berne: Peter Lang, 1986.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF Urike. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MATTOS E SILVA. Rosa Virgínia. **Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS E SILVA. Rosa Virgínia. Uma interpretação para a generalizada difusão da língua portuguesa no território brasileiro. **Gragoatá**, Niterói, nº 9, 2000.

MATURANA, Humberto**. Conversações matrísticas e patriarcais**, 2009. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5562074/mod_resource/content/11/Conversa%C3%A7%C3%B5es%20matr%C3%ADsticas%20e%20patriarcais.pdf>. Acesso em: 03 de abril de 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In.: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (ed.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MAHER, T. J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; DUBOC, Ana Paula Martinez. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n. 56, p. 876-911, set.-dez. 2021.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. Multilingual Margins, **Western Cape**, ZA, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MARTINEZ, Juliana Zeggio; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). Dossiê Especial FICCLA, **Revista X**, Curitba, Volume 14, n.5, p. 05-21, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L.T.M. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from below. In: GUILHERME, M.; SOUZA, L.M.T. (Orgs.). **Glocal languages and Critical Intercultural Awareness**. Nova Iorque: Routledge, 2018.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In.: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas:** expandindo perspectivas. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Que história é essa? A escrita indígena no Brasil. In.: SANTOS, Eloína (Org.). **Perspectivas da literatura ameríndia no Brasil, Estados Unidos e Canadá.** Feira de Santana, Bahia: Editora da Universidade Estadual de Feira de Santana, 2003.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. In.: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2001.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1m(1), p. 12-32, 2017a.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, nº 94, 2017b.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera:** sentir y pensar la descolonialidad (Antologia, 1999-2014). Espanha: Edicions Bellaterra, 514 p. Epílogo, p. 457-469, 2015.

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

MIGNOLO, Walter. La colonialidad en cuestión. Entrevista a Walter Mignolo por Norma Fernandez. **Revista Sociedad,** v.28, p.16-28, 2010b.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, nº 8: 243-281, 2008.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina.** Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2007.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter D. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In.: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar.In.: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In.: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MUGANE, John. Necrolinguistics: The Linguistically Stranded. Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistics, **Somerville**, MA, edited by John Mugane, John Hutchison and Dee Worman, 2006.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trab. Ling. Aplic**., Campinas, n(60.1): 58-68, jan./abr. 2021.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. **The decolonial Mandela**: peace, justice and politics of life. Nova York: Berghahn, 2016.

NEUTZLING, Inácio, SJ**.** Uma época de mudanças. Uma mudança de época. Algumas observações. In **Convergência** n. 409, março/2008.

ONU. **Estatuto dos Refugiados.** Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas. 1951.

ONU. **Declaração de Cartagena.** Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e humanitários. Colômbia, 1984.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In.: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte:Autêntica, 2020.

PAREDES, Julieta. Entrevistas. **Julieta Paredes:** mulheres indígenas, descolonização do feminismo e políticas do nomear. Epistemologias do Sul, v. 3, n. 2, p. 22-42, 2019.

PAREDES, Julieta. **Hilando fino:** desde el feminismo comunitario. La Paz: Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Paulo Roberto. **Os três únicos testemunhos do Brasil.** Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

PEREIRA, Giselda Fernanda. **O português como língua de acolhimento e interação:** a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. São Paulo: Cadernos de Pós-Graduação em Letras, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017.

PETTER, Margarida. Por que estudar línguas africanas no Brasil? **Extraprensa**. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 197 – 210, 2018.

PINKER, Steven. **Do que é feito o pensamento**: a língua como janela para a natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PINTO, Júlio Roberto de Souza.; MIGNOLO, Walter. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas,** Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul.-set. 2015.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, p.7-24, 2006.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais: uma nova questão demográfica. **Rev. Bras. Estudos Pop**., Campinas, 13(1), 1996.

QUEIROZ, Leandro. **Decolonialidade e concepções de língua**: uma crítica linguística e educacional. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020a.

QUEIROZ, Leandro. Letramentos críticos: o político e o pedagógico. In.: SOUZA, Alexandre Melo de; GARCIA, Roseane; SANTOS, Tatiana Castros dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas.** V. 5. Rio Branco: Edufac, 2020b.

QUIJANO, Aníbal. Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica. **Revista Mexicana de Sociología**. Año 30, vol. XXX. nº 3, 1968.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre el concepto de 'marginalidad social. In.: **Imperialismo y "Marginalidad" en América Latina**, edited by Aníbal Quijano. Lima: Mosca Azul Editores. 1977.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indígena**, vol. 13, n. 29, Lima, 1992.

QUIJANO, Aníbal. América Latina en la economía mundial. **Problemas del desarrollo**, 24, 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina**. Anuario Mariateguiano 9**, n. 9: 113-121, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En.: LANDER, Edgardo (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.** Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (ed.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes:** de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAMOS, Jânia M.; ALKMIM, Mônica A. (Orgs.). **Para a história do português brasileiro.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFGM, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RESTREPO, Eduardo. Interculturalidad em cuestión: cerramientos y potencialidades. **Ámbito de encuentros**, Volumen 7, Número 1, 2014.

RODRIGUES, Aryon. **Línguas brasileiras.** Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon D. As línguas gerais sul-americanas. **Papia 4(2),** 1996.

ROBIN, Dunbar. **A história do homem:** uma história da evolução da humanidade. Lisboa: Quetzal Editores, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIPOLL, E. M. O Brasil e a Espanha na dinâmica das migrações internacionais: um breve panorama da situação dos emigrantes brasileiros na Espanha. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.25, n.1, p.151-65, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel. (Orgs.). **Demodiversidade:** imagina novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16ª ed. Porto, Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos:** modos e significações. Brasília: INCT, 2015.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de; BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Ensino de Português como Língua de Acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, n.10, v. 1, p. 475-493, 2018.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. São Carlos: UFSCar, 2016.

SÃO BERNARDO, M. A.; BARBOSA, L. M. A. Português para Refugiados: Especificidades para Acolhimento e Inserção. In.: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q.. (Org**.). Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas.** 1ed.Campinas,SP: Pontes Editores, 2014.

SCHMELKES, Sylvia. Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. In: TUBINO, Fidel; MANSILLA, Katherine. (Edit.). **Universidad e interculturalidad:** desafios para América Latina. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In.: FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** 2ª ed. Trad. J. L. de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979, p. 3-21.

SEGATO, Rita Laura. **La crítica de la colonialidad en ochos ensayos y una antropología por demanda.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeos Libros, 2013.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. Refúgio em Números, 6ª Edição. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

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

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 69, p. 442-464, abr. 2018.

TAKAKI, Nara Hiroko. É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos. In.: FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (ORGs.). **Bate-papo com educadores linguísticos:** letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TAKAKI, Nara Hiroko. Futebol, linguagens e sociedade. In.: TAKAKI, N. H.; MARCIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo de Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2° ed. 2015.

TAKAKI, Nara Hiroko. A ética pelo diálogo em meios aos letramentos: pesquisas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas. **Calidoscópio**, v.11, n. 1, 2013.

TAKAKI, Nara Hiroko. Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica. **Polifonia**, Cuibá, MT, v.19, n. 25, 2012.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Leitura na formação de professores de inglês da rede pública:** a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. **Forum Historiae Iuris**, 2019.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonilizar, democratizar:** uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En.: TRAPNELL, Lucy; ZAVALA, Virginia (Editoras). **Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI**. Lima: Derrama Magisterial, 2013.

TUBINO, Fidel; MANSILLA, Katherine. (Editores.). **Universidad e interculturalidad:** desafios para América Latina. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2012.

TUBINO, Fidel. El Interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales. **Cuetzalá**, 2004.

URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In.: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 1992.

UNODC, TRACK4TIP. Relatório Situacional Brasil: tráfico de pesssoas em fluxos migratórios mistos, em especial de venezuelanos, 2021.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade:** niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VERONELLI, Gabriela. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os Pronomes cosmológicos e o perspectivismo Ameríndio. **MANA 2(2):**115-144, 1996.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonilizar, democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global, Joaçaba**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa.** Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, 2008.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Ministerio de Educación, Lima - Peru, 2005.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The modern World-Sistem:** Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sirteenth Century. Nova Iorque: Academic Press, 1974.

YANOMAMI, Davi Kopenawa. **Descobrindo os Brancos**. Depoimento recolhido e traduzido por Bruce Albert, na maloca Watoriki, setembro/ 1998. Disponível em: <https://www.indios.org.br/files/file/PIB_verbetes/yanomami/descobrindo_os_brancos.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2021.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 1988.