



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

GISELLE RIBEIRO DA SILVA

**Linguagem e decolonialidade:** análise panorâmica de  
produções acadêmicas no Brasil

GOIÂNIA  
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese

#### 2. Nome completo do autor

Giselle Ribeiro da Silva

#### 3. Título do trabalho

Linguagem e decolonialidade: análise panorâmica de produções acadêmicas no Brasil

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM  NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **André Marques Do Nascimento, Professor do Magistério Superior**, em 23/09/2021, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **GISELLE RIBEIRO DA SILVA, Discente**, em 27/09/2021, às 07:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2362652** e o código CRC **45E719C5**.

GISELLE RIBEIRO DA SILVA

**Linguagem e decolonialidade: análise panorâmica de produções acadêmicas no Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientador: Prof. Dr. André Marques do Nascimento

**GOIÂNIA**  
**2021**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Giselle Ribeiro da  
Linguagem e decolonialidade: análise panorâmica de produções acadêmicas no Brasil [manuscrito] / Giselle Ribeiro da Silva. - 2021.

139 f.

Orientador: Prof. Dr. André Marques do Nascimento.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021.

Bibliografia.

1. Linguagem. 2. Decolonialidade. 3. Modernidade/Colonialidade. 4. Metapesquisa. 5. Ações Afirmativas. I. Nascimento, André Marques do, orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

**Ata nº 29 da sessão de defesa de dissertação de Giselle Ribeiro da Silva, que confere o título de Mestra em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.**

Aos **trinta e um** dias do mês de **agosto** do ano de **dois mil e vinte e um**, a partir das **quatorze** horas, via google meet, realizou-se a sessão pública de exame de defesa de dissertação de mestrado intitulada "**Lingua-gem e decolonialidade: análise panorâmica de produções acadêmicas no Brasil**". Os trabalhos foram instalados pelo orientador, **Prof. Dr. André Marques do Nascimento** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Mônica Veloso Borges** (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno e **Profa. Dra. Paula de Almeida Silva** (IFG), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Após a arguição da candidata, a banca examinadora se reuniu em sessão secreta, a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo **Prof. Dr. André Marques do Nascimento**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos trinta e um dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e um.

#### TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Paula de Almeida Silva, Usuário Externo**, em 31/08/2021, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Veloso Borges, Professora do Magistério Superior**, em 31/08/2021, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Marques Do Nascimento, Professor do Magistério Superior**, em 31/08/2021, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2314869** e o código CRC **7CDBB523**.

*No momento em que escolhemos  
amar, começamos a nos mover contra a  
dominação, contra a opressão. No momento  
em que escolhemos amar, começamos a nos  
mover em direção à liberdade, a agir de  
formas que libertam a nós e aos outros.*  
*bell hooks*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por conceder-me a vida, a saúde e a motivação, e pelas incontáveis vezes que o Seu colo e proteção alcançaram a mim e a minha família. Aos meus pais, José Ferreira Ribeiro e Vera lúcia da Silva, pelo amor, orações e apoio incondicional. Aos meus amados filhos, Kaio Victor Ribeiro Morais, Murilo Ribeiro Morais e Evelyn Ribeiro Morais, por serem tão ternos, carinhosos, por serem o meu porto seguro em todos os momentos, por me apoiarem no processo de estudo, por serem resilientes e sempre pacientes com a minha ausência em prol desta pesquisa de mestrado.

Agradeço imensamente ao orientador professor Doutor André Marques do Nascimento, pela dedicação, palavras de apoio, por desenvolver esta pesquisa ao meu lado como parceiro, pela ampliação de conhecimento que me proporcionou e por ser um espelho para mim.

Agradeço aos amigos e amigas queridos/as que estiveram ao meu lado e que direta e indiretamente estiveram presentes, me oferecendo uma palavra de estímulo ou atentos à minha fala. Especialmente, à Geraldina Fernandes Morais e José da Silva Morais, além de amigos, avós amorosos, que ora assumiram os cuidados e contribuíram para que esse sonho pudesse ser realizado. À amiga Hilda Freitas Silva, que acreditou que seria possível e se fez presente em minha vida, tornando esse percurso mais doce com seu afeto, ternura e parceria.

À Universidade Federal de Goiás e à equipe do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, por acolherem o meu projeto e por acreditarem no potencial da pesquisa, também agradeço aos professores e professoras que passaram pela minha trajetória e foram o suporte para que eu escrevesse essas linhas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida para a realização desta Dissertação. Agradeço de coração as professoras Dra. Paula de Almeida Silva e Dra. Mônica Veloso Borges, pela gentileza com a qual se dispuseram a colaborar com a pesquisa fazendo parte da Banca Examinadora de qualificação e defesa, com apontamentos enriquecedores e assertivos.

A todos que estiveram presentes nesta jornada, o meu muito obrigada!

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou elaborar uma análise panorâmica de estudos produzidos no Brasil tendo como tema central “*linguagem e decolonialidade*”. O interesse surgiu a partir da observação da expansão dos usos desses termos em publicações e eventos acadêmicos, ganhando amplo destaque nas universidades e na sociedade. Esta pesquisa concentra-se, assim, nos conceitos essenciais da base do pensamento decolonial. Neste sentido, buscamos por teorias de maior destaque, desde o advento até o atual momento de amplificação conceitual e crítica dos pensamentos elaborados pelo coletivo denominado *Programa De Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-Americano*, que investigam a *modernidade/colonialidade* nas experiências que surgem na e da América Latina especialmente. O suporte teórico para a construção deste trabalho e das análises do material empírico parte das contribuições de autores e autoras deste coletivo, mas também de outros/as considerados relevantes como visão crítica e/ou ampliação das elaborações teóricas do *Programa*. O material empírico analisado é composto de artigos que correlacionam linguagem e decolonialidade visando observar os sentidos e as contribuições para os estudos da linguagem no Brasil. Para tanto a metodologia adotada centra-se na pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, delineada como metapesquisa. Nesse sentido, a pesquisa é configurada pelos sentidos e temáticas que estão presentes nos diversos textos encontrados. Estes trabalhos e pesquisas enriquecem significativamente o panorama contemporâneo, problematizam contextos, relações e existências, ainda centradas numa racionalidade moderno/colonial eurocentrada.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Linguagem. Metapesquisa.

## ABSTRACT

This research aimed to elaborate a panoramic analysis of studies produced in Brazil having as central theme “language and decoloniality. The interest arose from the observation of the expansion of the uses of these terms in academic works and events, gaining wide prominence in universities and in society. This research thus focuses on the essential concepts underlying decolonial thinking. In this sense, we searched for more prominent theories, from the advent to the present moment of conceptual and critical amplification of the thoughts elaborated by the collective called *Latin American Modernity/Coloniality Research Program*, which investigate modernity/coloniality in the experiences that arise mainly in and from America Latin. The theoretical support for the construction of this work and the analysis of the empirical material comes from the contributions of authors who constitute this collective, but also from others considered relevant as a critical view and/or expansion of the *Program* theoretical elaborations. The empirical material analyzed is composed of articles that correlate language and decoloniality in order to observe the meanings and contributions to language studies in Brazil. Therefore, the methodology is centered on bibliographical research, of a qualitative character, outlined as meta-research. In this sense, the research is configured by the meanings and themes that are present in the various texts found. These works significantly enrich the contemporary panorama, problematizing contexts, relationships and existences, still centered on an Eurocentered modern/colonial rationality.

**Keywords:** Decoloniality. Language. Modernity. Meta-research.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	16
1.1 Conceitos teórico-analíticos fundamentais .....	24
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA .....	63
CAPÍTULO 3 - A DECOLONIALIDADE EM TRABALHOS SOBRE LINGUAGEM NO BRASIL: USOS, SENTIDOS E POTENCIAIS .....	81
3.1 Dimensões geopolíticas da produção sobre decolonialidade na amostra .....	81
3.2. Sentidos, efeitos e potenciais da ideia de decolonialidade nos trabalhos sobre linguagem .....	89
3.3. Uma visão panorâmica sobre a ideia de decolonialidade no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG .....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	137
REFERÊNCIAS .....	140

## INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada se ocupou em realizar uma análise panorâmica de trabalhos acadêmicos brasileiros que articulam os temas “linguagem e decolonialidade”. Há uma notável expansão nos usos desses termos em estudos no Brasil, bem como eventos acadêmicos, em particular na última década. Para tanto, buscamos traçar um panorama de (re)construção dos sentidos aplicados ao conceito de decolonialidade e como cada autor/a o aborda em seus trabalhos no campo da linguagem.

No primeiro capítulo, é apresentado o cenário atual de teorias, unindo autores decoloniais à perspectiva desta pesquisa. Neste sentido, buscamos pelas principais teorias desde o surgimento do termo até a contemporaneidade para elaborar e fundamentar a pesquisa. Diante disso, a revisão bibliográfica é constituída por meio dos principais conceitos e elaborações que alicerçam o coletivo chamado de *Programa De Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-Americano*, por o concebermos como um dos movimentos importantes que constroem sentidos de “decolonialidade”, cuja sistematização abarca diversos/as teóricos/as, o que torna o conceito heterogêneo e produtivo.

O *Programa* supracitado surgiu no final dos anos 90 e início dos anos 2000 e é atualmente elaborado e desenvolvido por pesquisadores/as que investigam a modernidade/colonialidade, embasados/as nas experiências que emergem na/da América Latina. Os estudos desenvolvidos por esse, são geopoliticamente localizados não apenas na América, no entanto, partem deste espaço para estabelecer similaridades instituídas por meio do colonialismo com outras regiões do mundo. As formas de colonização se constituem em formato de dominação e mesmo após a extinção oficial deste, há uma continuidade por meio de um padrão de dominação denominado “colonialidade”. Esta é definida por apresentar-se nas instâncias do poder, saber e do ser. Dessa forma, é imposto um padrão, como uma matriz de homogeneização ocidental de acordo com a Europa.

A definição de colonialidade, por sua vez, é compreendida por Quijano (1992), como o resultado da dominação colonial no sistema-mundo. O colonialismo foi extinto na América Latina, mas perduram alguns padrões dessa matriz por meio da colonialidade, que utiliza de diversos contextos e dimensões para impor um padrão ocidental. Como definem Restrepo & Rojas (2010), a colonialidade é colocada como um padrão ou matriz que molda o sistema mundial e forma como entendemos a modernidade em suas aplica-

ções sociais, pondo em evidência as subjetividades, os conhecimentos de forma hierarquizada, bem como regidos pela racialização, o que afeta substancialmente o mundo no aspecto global e distribuição de riqueza.

Nesta direção, Escobar (2003) nos diz que as experiências emergem da América da Latina e põe em evidência a globalização de acordo com os saberes europeus, nesse sentido, está a necessidade das teorias críticas, especialmente as que emergem desses espaços e dialoga desde localizações epistêmicas subalternas similares.

Nesta perspectiva, o *Programa* atua de modo a compreender as nuances dos conceitos elencados e elaborados a partir de um sentido crítico ao entendimento de “modernidade”. No contexto relacionado à linguagem, o qual é o tema desta pesquisa, os estudos apresentados problematizam questões que emergem de concepções hegemônicas eurocentradas de modernidade/colonialidade, muito embora, esses estudos já partam da premissa da qual a atuação acontece de uma perspectiva e olhar de um paradigma outro, alheio ao padrão imposto pela colonialidade envolvida e a maioria dos latinos seguem sem questionar.

Nesta direção, a decolonialidade é uma dimensão de ressignificado e enfrentamento a estes padrões da matriz colonial. Mignolo (2010) aborda a decolonialidade em duas dimensões que se complementam, uma analítica, na qual ela aciona as histórias, subjetividades, linguagens e conhecimentos apagados e silenciados pela colonialidade, e outra programática, esta, põe em evidência o “desprendimento epistêmico”, problematizando o conhecimento eurocentrado e transformando as epistemologias dos povos colonizados em conhecimentos legitimados e válidos, promovendo a revalorização dos conhecimentos gerados em outras culturas, sociedades com estruturas diferentes e outras formas de ver o mundo.

Neste panorama, esta pesquisa se ocupou em traçar uma análise da produção acadêmica brasileira na área dos estudos de linguagem que se fundam nas ideias do *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano*, com especial ênfase na concepção de *decolonialidade* desenvolvida pelos/as pensadores/as do grupo. A partir de então, o objetivo é identificar o perfil epistemológico-conceitual-metodológico, acoplado nas contribuições para o campo.

Tendo em vista esses interesses, no segundo capítulo está delineada a metodologia desta pesquisa. Esta foi desenvolvida em uma abordagem metodológica qualitativa como orientação para a análise do material empírico. Considerando a natureza

social dos fenômenos abordados, Denzin e Lincoln (2013) demonstram que a pesquisa qualitativa envolve técnicas como, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevistas, artefatos entre outros que abordam sentidos rotineiros e descrevem momentos e experiências individuais.

Desse modo, este estudo ganhou forma ao ser desenvolvido como metapesquisa, um método que pode ser aplicado para compreender as inclinações epistemológicas dentro de outras pesquisas. Conforme Mainardes (2018, p. 314), a metapesquisa não tem por finalidade julgar qualquer trabalho, estudo ou pesquisa, mas observar os conceitos empreendidos e as abordagens sistemáticas das mesmas. Para o autor, “o objetivo é compreender as principais tendências do campo, a partir do recorte realizado pelo pesquisador. Assim, as classificações utilizadas devem ser compreendidas como um exercício teórico sobre a pesquisa”.

A metapesquisa desenvolvida neste estudo teve intuito de sistematizar estudos publicados na área dos estudos da linguagem no Brasil que abordam, de alguma forma, a ideia de decolonialidade e, a partir desta sistematização, tecer interpretações bem como, os potenciais impactos e desdobramentos para o referido campo. Neste sentido foi inicialmente buscado nestes artigos o conceito de decolonialidade e, outros que comportam e concebem o sentido, tais como pensamento decolonial, descolonização etc., em interseção com categorias como língua, linguagem, linguística.

Esses termos foram analisados, inicialmente como partes dos títulos e/ou subtítulos, dos resumos e nas palavras-chave dos textos selecionados nas mais conhecidas plataformas de arquivos de produção acadêmica. Foram utilizados, então, os repositórios *Portal de Periódico da Capes*, *Portal SciELO* e também o *Google Scholar*. Outro importante parâmetro é que esses artigos foram publicados em língua portuguesa, em um recorte temporal que abrangeu os anos 2000 até o presente 2020. Isto foi pensado pelo motivo que o início das publicações do *Programa* se deu nos anos 2000 e ganharam força no decorrer dessas duas décadas de dedicação ao desenvolvimento em diversas áreas.

O terceiro capítulo relaciona-se às demandas analíticas da pesquisa. Neste é apresentado como a pesquisa foi sendo refinada até compreender todo o material empírico que nos foi dado, por meio das buscas. A análise levou em consideração outros critérios que se mostraram salientes na amostra, inicialmente constituída por 46 artigos. A distribuição geopolítica das produções e o período de publicação, entre 2011 e 2019, nos fizeram perceber como a maior parte dos artigos foram publicados por autores/as

vinculados/as a universidades do Centro Oeste, a partir de 2011, período que nos parece coincidir com a concretização de Políticas de Ações Afirmativas e com a entrada de grupos historicamente marginalizados, como indígenas, negros/as, surdos/as etc., na universidade. Esta interpretação ganhou força com a identificação de que dos 46 artigos, 11 eram de autoria de docentes que, de alguma forma, atuaram no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás.

Neste capítulo, foi então elaboradas as análises com novos recortes geopolíticos e epistemológicos. Tendo em vista, que nesta investigação visamos refletir sobre os sentidos e as genealogias do conceito de decolonialidade e como este se apresentava nos estudos de linguagem no Brasil, também buscamos notar as potenciais contribuições para o campo da linguagem. Acrescentou-se neste, estudos sobre as PAA, como foram implantadas e como funcionam atualmente, bem como um histórico intercultural no qual o destaque é o trabalho desenvolvido no Núcleo Takinahakỹ.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa tem como principal objetivo traçar um mapeamento analítico de trabalhos acadêmicos brasileiros sobre linguagem em articulação com a ideia de decolonialidade. A motivação principal para que esta pesquisa seja desenvolvida está pautada na visível expansão do uso no Brasil de termos e autores/as identificados/as como decoloniais, especialmente na última década, o que pode ser observado em eventos acadêmicos/científicos e em produções bibliográficas da área. Neste sentido, a pesquisa visa, de maneira geral, traçar um panorama de como tem se dado a apropriação e (re)construção da ideia de decolonialidade nesses estudos, bem como identificar suas principais abordagens e articulações teóricas e aplicadas, buscando apresentar contribuições relevantes para a atual discussão do tema e para compreensão dos conceitos apresentados no mesmo.

Para situar a pesquisa e, ao mesmo tempo, para nos posicionarmos teoricamente, este capítulo se dedica a uma apresentação dos principais conceitos e construções teórico-analíticas compartilhadas por autores/as considerados/as referenciais no coletivo identificado como *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano*, que entendemos ser responsável pelo desenvolvimento e sistematização de *um dos* sentidos mais produtivos de “decolonialidade”.

O Programa referido toma forma em finais do século XX e, principalmente, começo do século XXI, e é constituído por um grupo de pesquisadores/as que investigam a modernidade/colonialidade alicerçada e vivenciada especialmente na ou a partir da América Latina. Estes/as intelectuais falam desde a América Latina compreendida como espaço geopolítico, mas também dos Estados Unidos e outros lugares do mundo, tendo como referência espaços geopolíticos que vivenciam situações semelhantes, geradas pelo colonialismo. Nesta direção, Escobar (2003), que apresenta um panorama geral sobre o *Programa*, entende que

mesmo que firmemente ancorado na ‘América Latina’, não se pode dizer que o grupo é da América Latina geográfica, mas sim que está constituído por locais em rede, alguns dos quais estão mais estabelecidos que outros por práticas particulares. [...] Isto se associa à sugestão de que América Latina deve ser compreendida mais como uma ‘perspectiva’ ou um espaço epistemológico do que como uma região. Mesmo que se possa dizer que este enfoque tem suas raízes na experiência latino-americana, encontra substância globalmente; daí a apelação a muitas teorias críticas, especialmente aquelas que emergem desde localizações epistêmicas subalternas similares. Isto o diferencia claramente dos ‘paradigmas latino-americanos’ anteriores, tais como a Teoria da

Dependência e a Teologia da Libertação – apesar de que esses também tiveram uma dimensão transnacional (ESCOBAR, 2003, p. 70)<sup>1</sup>.

Nesta perspectiva, o *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano* trabalha para remodelar o pensamento latino-americano, buscando desenvolver um sentido crítico à Modernidade. Neste contexto, caracteriza-se por oferecer novas compreensões sobre concepções hegemônicas eurocentradas de Modernidade e problematizar questões antigas e atuais geradas pelo colonialismo, articulando dimensões epistêmicas, sociais e políticas. Os estudos do *Programa* têm influência na constituição e ideais buscados pelas reflexões provocadas nas teorias e conceitos, em discursos que argumentam de forma crítica as consequências da colonização e do colonialismo. Para chegar a esse grupo e a um conjunto coeso de estudos e pesquisas, houve momentos e estudos anteriores a esse, os quais foram essenciais para que este existisse com a essência e força que detém atualmente. Estes tornaram-se inspirações para o surgimento do *Programa* e constituem-se como parte de sua genealogia teórica, muito embora se diferencie dos mesmos. Como elabora Escobar (2003),

existe um significativo número de fatores que poderiam plausivelmente entrar na genealogia do pensamento deste grupo, incluindo: a Teologia da Libertação desde os sessenta e setenta; os debates na filosofia e ciências sociais latino-americanas sobre noções como filosofia da libertação e uma ciência social autônoma (e.g. Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo González Casanova, Darcy Ribeiro); a teoria da dependência; os debates na América Latina sobre a modernidade e pós-modernidade dos oitenta, seguidos pelas discussões sobre hibridiz na antropologia, comunicação e nos estudos culturais nos noventa; e, nos Estados Unidos, o grupo latino-americano de estudos subalternos. O grupo modernidade/colonialidade tem encontrado inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade, até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; mesmo assim, muitos de seus membros têm operado em uma perspectiva modificada de sistemas mundo. Sua principal força orientadora, porém, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos. Se se pode dizer que a teoria da dependência, a teologia da libertação e a pesquisa-ação participativa foram as contribuições mais originais da América Latina ao pensamento crítico no século XX – com todas as ressalvas que se podem aplicar a tal originalidade –, o Programa de Investigação MC emerge como herdeiro desta tradição. [Apesar de que] o Programa MC deva ser entendido como uma maneira diferente de pensamento, na contramão das grandes narrativas modernistas – a cristandade, o liberalismo e o marxismo –, localizando seu próprio questionamento nas bordas mesmas dos sistemas de pensamento e investigações até a possibilidade de modos de pensamento não-eurocêntrico (ESCOBAR, 2003, p. 53-54).

O *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano* começou a ter consistência a partir do ano 1998, quando importantes pensadores/as se

reuniram para seminários e construíram reflexões coletivas concernentes, principalmente, aos contextos epistemológicos, culturais e políticos da América Latina. Escobar (2003, p. 53) ressalta que “o programa constitui uma nova perspectiva da América Latina, mas não apenas para a América Latina, mas para o mundo das ciências sociais e humanas em seu conjunto.” A apreciação desta nova perspectiva abordada pelo autor dedica-se a abranger não apenas a América Latina, mas usa-a como berço para um movimento maior que impacta além deste grupo, entendendo que os estudos possuem interesses não apenas para uma única área, mas para o mundo como um todo. Atua ao dar voz a outras perspectivas, outras narrativas, transforma e transcende a ótica da modernidade como um sistema-mundo formatado a partir da Europa.

Restrepo e Rojas (2010) propõem que uma forma de compreender a história e os interesses do *Programa* é traçar a história dos eventos e publicações que foram dando forma a esta coletividade, de modo a perceber “como se vem incorporando e perfilando sua específica modalidade, terminologia e problemáticas de argumentação” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 31). Nesta trajetória, identificam alguns momentos importantes que possibilitaram o surgimento da discussão e amadurecimento dos conceitos e teorias. Os autores indicam como ponto de partida uma série de eventos realizados na Universidade do Estado de Nova Iorque (SUNY), nos finais dos anos noventa, com especial destaque para o congresso internacional que ocorreu em dezembro de 1998, dirigido por Ramón Grosfoguel e Agustín Lao Montes, o qual foi intitulado *Transmodernidade, Capitalismo Histórico e Colonialidade: um diálogo pós-disciplinar*. Este evento foi responsável por aproximar e criar conexões entre importantes nomes do *Programa*, como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo e Immanuel Wallerstein. Neste mesmo ano, houve também o *Congresso Mundial de Sociologia, em Montreal*, no Canadá, onde estiveram reunidos Arturo Escobar, Fernando Coronil e Edgardo Lander. Este último foi o organizador do encontro que deu origem a um livro com publicações importantes para o estabelecimento das ideias do *Programa*, intitulado *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*, lançado originalmente no ano 2000 e traduzido para o português em 2005. Este livro conta com contribuições importantes de pensadores referenciais para o *Programa*, como o próprio Edgardo Lander, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Fernando Coronil, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez e Aníbal Quijano (LANDER, 2000/2005).

Na sequência, no ano 1999, em Bogotá, realizou-se o *Simpósio Internacional Reestruturação das Ciências Sociais nos Países Andinos*. Neste, as discussões giraram em torno dos desafios impostos pelo eurocentrismo e pelo capitalismo na estrutura das ciências sociais e pelo fato de, neste momento, as universidades não estarem ainda abertas ao diálogo interdisciplinar que inspira o enfrentamento às dificuldades impostas pela globalização. Este Simpósio gerou um livro como o mesmo título, publicado no ano 2000, editado por Castro-Gómez. Este motivou a incorporação de demais integrantes ao grupo Modernidade/Colonialidade. O evento e a publicação dele resultante também geraram a possibilidade de reafirmação da coesão conceitual e analítica do *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano*, especialmente a partir das ideias de Walter Mignolo, que mais tarde viriam a público de forma mais sistematizada, como no prefácio da edição castelhana do livro *Histórias locais/Projetos Globais*, publicado originalmente em 2000 e traduzido para o espanhol e para o português em 2003 (MIGNOLO, 2000/2003). Como analisam Restrepo e Rojas (2010), é neste prefácio que Mignolo apresenta de forma mais sistemática o vocabulário do que chamam de “inflexão decolonial”. Conforme os autores, “no prefácio, intitulado ‘*Um paradigma outro: colonialidade global, pensamento fronteiro e cosmopolitismo crítico*’. Mignolo apresenta uma série de categorias que fazem parte deste vocabulário e da problematização da inflexão decolonial, tais como *diferença colonial, diferença imperial, paradigma outro, pensamento fronteiro, locus de enunciação, geopolítica do conhecimento e sistema mundo moderno/colonial*” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 33).

No ano 2000, Mignolo e Schiwy organizaram um *workshop* na Universidade de Duke. Este evento, similarmente ao de Bogotá, conquistou novos/as integrantes para o grupo que a partir de então desempenham papéis importantes no *Programa*, como Catherine Walsh e Javier Sanjinés, que continuam após o *workshop* atuando com pesquisas, publicações e apresentações de trabalhos voltados à produção de sentidos para a “decolonialidade”. Catherine Walsh organizou, em 2001, um evento chamado *Primeiro Encontro Internacional de Estudos Culturais Latino-americanos: desafios para a região andina*. A partir deste encontro, foram publicados, em 2003, textos que influenciaram diversos estudantes e pesquisadores/as a expandirem os temas elencados a partir do *Programa*, sobretudo na região andina.

A série de eventos destacada por Restrepo e Rojas (2010) provocou a expansão e evolução dos conceitos que fundamentam o grupo. Como argumentam os autores,

como parte das estratégias de consolidação do projeto, a comunidade promoveu um número crescente de publicações, incluindo a coleção de textos publicados com a editora Signo em cooperação com a Universidade de Duke; alguns dos títulos publicados mostram os temas que vêm adquirindo centralidade e as categorias que tendem a se posicionar (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 35).

A partir desses eventos e publicações iniciais, os conceitos centrais do *Programa* foram sendo difundidos em vários contextos e com diferentes desdobramentos. Desse modo, propiciou o espalhamento para diversas áreas da produção de conhecimento, especialmente dentro das ciências sociais. Essa crescente evolução demonstra a expansão do número de intelectuais que integram os debates a partir dos anos 2000. Isso se deu também pelo espaço que conquistaram em revistas e congressos difundidos pelo mundo. Conforme Restrepo e Rojas (2010, p. 36), o interessante é notar que a trajetória do grupo promoveu condições para a transmissão das ideias a evolução dos estudos e do projeto. Neste tempo manteve seus/as intelectuais, os quais realizaram notório papel na elaboração dos princípios e conceitos norteadores da inflexão decolonial. Este foi um ponto de partida para outras pesquisas utilizarem seu conteúdo e aplicar em variados contextos. Conforme os autores, os eventos e publicações, desde então,

mostram como se amplia o número de intelectuais vinculados ao projeto, ao mesmo tempo em que se incorporam novas temáticas ao debate. Desde meados da década de dois mil, não são apenas as figuras mais destacadas da coletividade as que coordenam publicações nas quais a centralidade da inflexão decolonial se torna manifesta, mas novos nomes começam a aparecer com propostas editoriais. Tal é o caso do livro coordenado por Oliver Kozlarek (2007), *Da teoria crítica a uma crítica plural da modernidade*, que inclui alguns membros da coletividade junto a interlocutores e outros autores não vinculados ao grupo. Do mesmo período são o número temático da *Cultural Studies Review*, de 2007, coordenado por Mignolo e Escobar, e o livro coletivo de Mignolo e Heriberto Cairo, 2008, *As vertentes americanas do pensamento e do projeto des-colonial*. De outra parte, desde o ano de 2003, na Colômbia, a Revista *Tábula Rasa* tem publicado em diversas ocasiões artigos da coletividade, cumprindo um destacado papel na consolidação da inflexão decolonial no país. Outras publicações periódicas, como a *Revista Nómadas*, também têm contribuído com a difusão dos debates da coletividade, incluindo membros consolidados e alguns novos simpatizantes. O interessante dessas outras publicações é que permitem ver o processo de difusão da proposta conceitual da coletividade, as tentativas de apropriação e uso em relação a novas problemáticas, assim como a consolidação, tensões e contradições no trabalho acadêmico realizado por quem se vincula ao projeto (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 35-36).

Como um dos fios condutores do trabalho desses/as pesquisadores/as, é possível identificar o interesse pela compreensão dos impactos do processo e das ações do colonialismo, apresentando uma nova reflexão sobre eles. Como demonstram neste

excerto, ao mencionarem abordagens e diálogos interessantes para enriquecer o pensamento decolonial e observar como os conceitos discutidos no *programa* têm sido utilizados dentro dos diversos campos das ciências. Um dos conceitos centrais para a crítica do *Programa* é, assim, o de Modernidade. Este grupo de estudiosos/as concorda que modernidade e colonialidade estão atreladas uma à outra e são co-dependentes em seus processos de constituição e efetivação. Como sintetizam Restrepo e Rojas (2010, p.17), “não há modernidade sem colonialidade e, por sua vez, colonialidade supõe modernidade; portanto, afirma-se que a relação entre modernidade e colonialidade é de constituição: não pode haver um sem o outro.”

Neste sentido, Escobar (2003, p. 60) sistematiza uma série de concepções fundamentais que distinguem o pensamento do *Programa* de teorias estabelecidas sobre a Modernidade e se tornam cada vez mais coesas desde as produções iniciais do grupo. Escobar destaca, neste sentido, que a modernidade é pensada pelo *Programa* como iniciada a partir da colonização da América e da expansão marítima no Atlântico, refutando a concepção eurocentrada que pensa a modernidade a partir do fim do século XVIII. Em segundo, Escobar propõe o entendimento de que a modernidade está intrinsecamente atrelada ao desenvolvimento do sistema capitalista, inclusive com as formas de exploração que esse sistema promove por meio do colonialismo e de suas consequências posteriores. Em terceiro, reconhece a importância de uma perspectiva planetária para a compreensão da modernidade, tendo em vista o papel fundamental dos territórios não europeus em sua constituição. Em quarto, a percepção da consequente subalternização e dominação que emergem do centro europeu, subjungando as demais culturas e conhecimentos. Em quinto lugar, Escobar identifica no pensamento do *Programa* “uma concepção do eurocentrismo como forma de conhecimento da modernidade/colonialidade – sua representação hegemônica e modo de conhecimento que defende sua própria universalidade e que repousa ‘numa confusão entre uma universalidade abstrata e o mundo concreto derivado da posição europeia como centro’ (DUSSEL, 2000, p. 471; QUIJANO, 2000, p. 549)” (ESCOBAR, 2003, p. 60). Como analisa Escobar, uma série de noções alternativas emerge dessas posições:

- a) a descentralização da modernidade de suas alegadas origens europeias, incluindo um descrédito da sequência linear ligando Grécia, Roma, a cristandade e a Europa Moderna; b) uma nova concepção espacial e temporal da modernidade em termos do papel fundacional de Espanha e Portugal – a assim chamada ‘primeira modernidade’ iniciada com a Conquista – e sua continuação na Europa do Norte com a Revolução Industrial e a Ilustração – a

‘segunda modernidade’, nos termos de Dussel – a segunda modernidade não substitui a primeira, mas se sobrepõe a ela até o presente; c) uma ênfase na periferalização de todas as outras regiões do mundo por esta ‘Europa moderna’, a América Latina como o ‘outro lado’ inicial da modernidade – o dominado e encoberto –; e d) uma releitura do ‘mito da modernidade’, não em termos de questionar o potencial emancipatório da razão moderna, mas da imputação da superioridade da civilização europeia articulado com o pressuposto de que o desenvolvimento europeu deve ser seguido unilateralmente por toda outra cultura, pela força, se for necessário – o que Dussel (e.g., 1993, 2000) denomina de ‘falácia desenvolvimentista’. Algumas consequências adicionais incluem reavaliar as substantivas experiências de descolonização, desde a rebelião de Tupac Amaru e a Revolução Haitiana de 1804, até os movimentos anticoloniais dos sessenta, como fontes de visões para o futuro que se opõem às fontes convencionais, tais como as revoluções francesa e estadunidense; e, no geral, a necessidade de considerar seriamente a força epistemológica das histórias locais e de pensar teoria a partir da práxis política dos grupos subalternos (ESCOBAR, 2003, p. 60-61).

Diante do explicitado, o *Programa* reconhece que a unidade analítica mais adequada para a compreensão da modernidade é a “modernidade/colonialidade”, uma vez que, “em suma, não há modernidade sem colonialidade, sendo esta última constitutiva da primeira” (ESCOBAR, 2003, p. 61). Além disso, reconhece o fato da ‘diferença colonial’ como um espaço epistemológico e político privilegiado, sem ignorar as violentas consequências herdadas pelo colonialismo, em que houve imposição de cultura, saberes, espiritualidade, deslegitimação de áreas do humano e de direitos legítimos, subtraídos para a imposição de um modelo civilizacional forjado pela Europa.

De maneira geral, as reflexões que emergem do *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-Americano* têm como finalidade intervir também na produção de conhecimento, especialmente, mas não exclusivamente, nas ciências sociais, para configurar outras lógicas e outros espaços para produção de conhecimento. Restrepo e Rojas (2010) chamam este movimento de “inflexão decolonial” e colocam no texto reflexões a partir da ideia de construção de um “paradigma outro”, seguindo inspiração de Mignolo, e apontam para as abordagens dos intelectuais que atuam no grupo modernidade/colonialidade dizendo que

antes de um novo paradigma, a inflexão decolonial é considerada como outro paradigma. O que esses autores buscam não é consolidar como um novo paradigma teórico dentro da academia (como pós-estruturalismo, pós-colonialidade etc.), mas questionar os critérios epistêmicos da produção do conhecimento acadêmico articulado ao eurocentrismo e à modernidade. Daí que visa consolidar o conhecimento não eurocêntrico e desde a ferida colonial, ou seja, um paradigma emergente da diferença colonial (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 20).

Relaciona-se a esses espaços, como sendo formas distintas de pensamento, um paradigma outro, a própria possibilidade de falar sobre mundos e conhecimentos de outro modo. Essa nova forma de pensar e imaginar o mundo é configurado pelo *Programa* como um paradigma outro. Este é um termo criado como meio de expressar as diferentes formas de atuar e de entender o mundo, de conceituar a natureza e também as possibilidades de produção de conhecimento legítimo alternativo aos hegemônicos, ou seja, diferentes do padrão de ciência e conhecimento imposto pela Europa.

Dada a convergência teórica e política que caracteriza o *Programa*, Escobar (2003) utiliza o termo “comunidade de argumentação” para se referir ao grupo, reconhecendo o trabalho coletivo em torno de conceitos e estratégias. Restrepo e Rojas (2010, p. 30), por sua vez, preferem caracterizar o grupo como uma “coletividade de argumentação”, dando ênfase também às diferenças internas e ênfases teóricas distintas que constituem o grupo, apesar do constante diálogo entre seus membros e das referências mútuas. Para os autores, citando Grosfoguel,

Mignolo vem da semiótica e põe grande ênfase na parte epistemológica e a economia política fica muito periférica em seu trabalho. Quijano vem de outro lado e põe mais ênfase nos aspectos da economia política. Eu busco fazer um equilíbrio aí. Dussel começou a usar o conceito de colonialidade e o usa muito periféricamente, porque ele vem da filosofia da libertação e recentemente escutei que Quijano está usando o conceito de interculturalidade, ou seja, tem havido mútuas influências, mas essas são apenas ênfases distintas (GROSFUGUEL apud RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 30).

Apesar das diferenças internas e das ênfases distintas nos trabalhos dos/as intelectuais que constituem o grupo, podemos identificar a convergência na elaboração e implementação analítica de conceitos nesta “coletividade de argumentação”, como apresentados na seção seguinte. Esses conceitos, em nossa compreensão, representam tanto a evolução como a consolidação das ideias do *Programa* e, por esta razão, são aqui apresentados em linhas gerais, pois, conforme os interesses desta pesquisa, podem direcionar a análise dos trabalhos que relacionam linguagem e decolonialidade no Brasil.

Muito embora não seja nosso objetivo aqui explicitar as genealogias e influências anteriores nos conceitos elaborados pelo *Programa*, mesmo que reconheçamos a importância da tarefa, buscaremos, contudo, identificar apropriações teóricas importantes e mesmo posições de dissenso crítico consideradas relevantes na compreensão do pensamento desta coletividade.

## 1.1 Conceitos teórico-analíticos fundamentais

### *Modernidade*

Como destacam Restrepo e Rojas (2010, p. 79) e Escobar (2003, p. 60), uma dimensão central do pensamento decolonial é a descentralização das narrativas eurocêntricas sobre a modernidade. Neste sentido, importantes reflexões são elaboradas por Dussel (2005), que problematizam inicialmente a narrativa hegemônica de sucessão linear de uma “história universal”, que iria da Grécia e Roma à Europa “moderna”, apontando o sentido eurocêntrico desta construção que se firma em finais do século XVIII. Para o autor, considerar a Grécia como antecedente histórico da formação da Europa moderna, por exemplo, constitui uma retórica fundada num deslizamento semântico, que busca instituí-la como centro da história universal e do imaginário ocidental, a despeito de sua posição periférica em relação ao mundo muçulmano e turco.

Ao problematizar esta retórica, Dussel (2005) distingue dois sentidos de modernidade. O primeiro e mais difundido deles é, conforme o autor, “eurocêntrico, provinciano, regional” (DUSSEL, 2005, p. 27). A retórica subjacente a este sentido narra a modernidade como uma forma de emancipação por esforço da razão e como uma nova etapa do desenvolvimento humano. A partir desta perspectiva, a modernidade teria ocorrido na Europa, precisamente no século XVIII, tendo como principais marcos para o princípio da subjetividade moderna a Reforma Protestante, a Ilustração e a Revolução Francesa.

Nessa ótica apresentada pelo autor supracitado, a modernidade apresenta-se como emancipação, o que significa que há uma apropriação da razão como símbolo de progresso humano, vislumbrando com isso os processos de expansão e dominação colonial. O olhar moderno europeu, é explicado por Dussel, ao dizer que este sentido eurocêntrico de modernidade segue uma sequência temporal na qual,

quase sempre se aceita também o Renascimento Italiano, a Reforma, o Iluminismo alemão, e a Revolução Francesa. [...] Ou seja: Itália (séc. XV), Alemanha (séc. XVI-XVIII), Inglaterra (séc. XVII) e França (séc. XVIII). Chamamos essa visão de eurocêntrica porque indica como pontos de partida da Modernidade fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo. Esta é aproximadamente a visão provinciana e regional desde Max Weber com sua análise sobre a racionalização e o desencantamento até Habermas. Para muitos, Galileu (condenado em 1616), Bacon (*Novum Organum*, 1620) ou Descartes (O Discurso do Método, 1636) seriam os iniciadores do processo moderno no século XVII (DUSSEL, 2005, p. 27).

O segundo sentido de modernidade proposto por Dussel, com um “sentido mundial”, tem como marco temporal, por sua vez, o final do século XV e começo do XVI, quando a expansão liderada por Espanha e Portugal começou a colonizar os demais continentes, invadindo, explorando e dominando outros espaços, começando pelo território que passou a ser chamado de América.

Nesse panorama, também Quijano (2005) coloca a constituição da América como um espaço inaugural de um novo tempo, no qual o poder e o padrão ocidental elaboram novas identidades que se relacionam com a modernidade, o que é definido “como a primeira identidade da modernidade”. Conforme analisa Dussel, antes deste momento, impérios e sistemas culturais distintos coexistiam e é precisamente a partir das expansões marítimas portuguesa e espanhola que o planeta se torna o “lugar de uma só história mundial” (DUSSEL, 2005, p. 27). Segundo o autor,

a Espanha, como primeira nação “moderna” (com um Estado que unifica a península, com a Inquisição que cria de cima para baixo o consenso nacional, com um poder militar nacional ao conquistar Granada, com a edição da *Gramática* castelhana de Nebrija em 1492, com a Igreja dominada pelo Estado graças ao Cardeal Cisneros, etc.) abre a primeira etapa “Moderna”: o mercantilismo mundial. As minas de prata de Potosi e Zacatecas (descobertas em 1545-1546) permitem o acúmulo de riqueza monetária suficiente para vencer os turcos em Lepanto vinte e cinco anos depois de tal descoberta (1571). O Atlântico suplanta o Mediterrâneo. Para nós, a “centralidade” da Europa Latina na História Mundial é o *determinante fundamental da Modernidade*. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual, etc.) são o resultado de um século e meio de “Modernidade”: são efeito, e não ponto de partida. A Holanda (que se emancipa da Espanha em 1610), a Inglaterra e a França continuarão pelo caminho já aberto. A segunda etapa da “Modernidade”, a da Revolução Industrial do século XVIII e da Ilustração, aprofundam e ampliam o horizonte cujo início está no século XV. A Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945, e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial (em especial desde o surgimento do Imperialismo, por volta de 1870) (DUSSEL, 2005, p. 27, destaques no original).

Ao situar a origem da modernidade, em seu sentido mundial, em finais do século XV e começo do XVI, Dussel possibilita a compreensão de como a América Latina constitui a Modernidade, desde seu início, “como a outra face, dominada, explorada, encoberta” (DUSSEL, 2005, p. 28) e de como esta constituição é forjada através de “um processo irracional que se oculta a seus próprios olhos”, precisamente porque se torna “justificativa de uma práxis irracional de violência” (DUSSEL, 2005, p. 29). Esta práxis é entendida pelo autor como um *mito da modernidade*, fundado na relação entre a Europa moderna e o Outro conquistado. Como sintetiza Dussel, este mito é descrito da seguinte forma:

1. A civilização moderna auto descreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (DUSSEL, 2005, p. 29).

O autor põe em relevo neste espaço a narrativa da colonialidade na qual a Europa justifica os atos cometidos durante a colonização, usando os mesmos subterfúgios para subjugação e toda a violência cometida na América Latina. A partir desta compreensão crítica, Dussel propõe condições para a superação da Modernidade, em direção ao que o autor chama de projeto *transmoderno* ou *transmodernidade*. Segundo Dussel, este projeto se daria, primeiro, pela compreensão da modernidade como o algoz de inocentes, responsável por atos de violência, exploração e opressão, quando é denunciado o verdadeiro estado das vítimas no que é chamado pelo eurocentrismo de “mundo periférico”, e, de forma relacionada, pela conseqüente luta para que haja libertação da alienação.

O autor indígena Ailton Krenak (2019, p. 08), desde a posição de quem sofreu e sofre os efeitos mais contundentes do colonialismo, destaca em seu trabalho “Ideias para adiar o fim do mundo” que os brancos europeus, com a sua forma de conceber e entender o mundo e a humanidade, pressupuseram que “podiam sair colonizando o resto do mundo” como uma forma de levar a evolução e o progresso. O autor ainda aborda a existência de uma tese que justifica essas atitudes, essa, relaciona-se com a “premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida trazendo-a para esta luz incrível”. De acordo com essa visão de vida e existência no planeta Terra, esse jeito europeu de entender o que é verdade foi o que “guiou muitas escolhas feitas em diferentes períodos da história”.

Quando percebida a situação das sociedades dominadas e toda subjugação que passaram, todas as terras e culturas colonizadas e/ou apagadas para o surgimento da Modernidade, legitimada por séculos pela Europa, toma-se consciência sobre o movimento eurocêntrico, ligado efetivamente ao processo de modernização hegemônico. Essa tomada de consciência é quando se percebe o Outro como ser também racional e dono de ciência, cultura, saberes, espiritualidade etc. Só a partir deste entendimento é que a razão moderna e seus mitos fundantes poderiam ser superados, como condição para o projeto trans-moderno, que se trata da libertação de padrões alienantes e violentamente impostos, o que modifica o sentido legitimado e ligado ao colonialismo. Nesse projeto, busca-se, em suma, o reconhecimento da alteridade negada pela modernidade. Como destaca Dussel,

apenas quando se nega o *mito civilizatório e da inocência* da violência moderna se reconhece a injustiça da práxis sacrificial fora da Europa (e mesmo na própria Europa) e, então, pode-se igualmente superar a limitação essencial da ‘razão emancipadora’. Supera-se a razão emancipadora como ‘razão libertadora’ quando se descobre o ‘eurocentrismo’ da razão ilustrada, quando se define a ‘falácia desenvolvimentista’ do processo de modernização hegemônico. Isto é possível, mesmo para a razão da Ilustração, quando eticamente se descobre a dignidade do Outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero, etc.); quando se declara inocente a vítima pela afirmação de sua Alteridade como Identidade na Exterioridade como pessoas que foram negadas pela Modernidade. Desta maneira, a razão moderna é transcendida (mas não como negação da razão enquanto tal, e sim da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica). Trata-se de uma ‘Trans-Modernidade’ como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era coessencial à Modernidade, igualmente se realize. A ‘realização’ não se efetua na passagem da *potência* da Modernidade à *atualidade* dessa Modernidade europeia. A ‘realização’ seria agora a passagem transcendente, na qual a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se correalizariam por mútua fecundidade criadora. O projeto transmoderno é uma correalização do impossível para a Modernidade; ou seja, é correalização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por *incorporação* partindo da Alteridade (DUSSEL, 2005, p. 29, destaques no original).

Neste sentido, a real superação da modernidade consiste em empreender a emancipação das sociedades colonizadas, em direção à libertação mundial. Entendemos que há, a partir do exposto, sentidos contraditórios para a ideia de modernidade, a modernidade eurocêntrica e a modernidade mundial, ou seja, a modernidade implementada pela violência e dominação de espaços e corpos. É precisamente este segundo sentido que fundamenta as críticas dos *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino Americano*, uma vez que possibilita pensar o lado

encoberto das narrativas eurocêntricas, ou seja, a colonialidade, e, a partir deste movimento, formas de romper com os efeitos e consequências mais profundos da experiência moderna/colonial.

### *Colonialismo e Colonialidade*

Como elabora Dussel (2005), a colonização do território que passou a ser chamado de América é um marco central para a compreensão de um sentido mundial de modernidade e também para a sua problematização no âmbito do *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano*. Este marco referencial enseja na construção teórico-conceitual desta coletividade a distinção entre dois conceitos importantes, *colonialismo* e *colonialidade*. Esta distinção já é delineada no trabalho de Quijano (1992), trabalho referencial para as reflexões do *Programa*, no qual o autor define o colonialismo como “uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes” (QUIJANO, 1992, p. 11). Quijano define, assim, o colonialismo a partir da invasão e da dominação dos territórios e povos não-europeus, iniciadas na América, por sua vez, a partir de finais do século XV. O colonialismo se caracteriza, assim, como um processo em que prevalece a exploração e controle de um espaço geográfico, ocupando e usufruindo de seus recursos, durante o qual o colonizador detém o controle de outro território externo em seu benefício. Neste processo, há também exploração e subjugação do trabalho, corpos, culturas e das epistemologias do lugar e dos povos colonizados. Como explica Quijano, contudo,

em seu aspecto político, a dominação colonial foi derrotada na ampla maioria dos casos. A América foi o primeiro cenário desta derrota. Posteriormente, desde a II Guerra Mundial, África e Ásia. Assim, o colonialismo, no sentido de um sistema de dominação política formal de umas sociedades sobre outras, parece, pois, assunto do passado (QUIJANO, 1992, p. 11).

Entretanto, se o colonialismo como dominação política se encerrou com a descolonização dos territórios colonizados, Quijano (1992) destaca que a relação entre a cultura europeia, também chamada de ocidental, e as culturas dominadas, continuou sendo uma relação de dominação colonial. Segundo o autor,

não se trata apenas de uma subordinação das outras culturas em relação à europeia, numa relação exterior. Trata-se de uma colonização de outras culturas, mesmo que sem dúvida, em diferente intensidade e profundidade, conforme os casos. Consiste, em primeiro termo, em uma colonização do

imaginário dos dominados. Ou seja, atua na interioridade desse imaginário. Em certa medida, é parte dele (QUIJANO, 1992, p. 12).

Quijano busca, assim, destacar como, a partir do colonialismo, a cultura europeia passou a ser um modelo universal e como o imaginário nas culturas não europeias dificilmente poderia existir fora dessas relações, a que ele chama de colonialidade, isto é, “o modo mais geral de dominação no mundo atual, uma vez que o colonialismo, como ordem política explícita, foi destruída” (QUIJANO, 1992, p. 14).

A colonialidade é o fato procedente do colonialismo e atuante na contemporaneidade. Esta se caracteriza como um padrão de poder que extrapola e naturaliza as estruturas de poder geradas pelo colonialismo, perpetuando as relações de exploração e subalternização dos povos colonizados, principalmente por meio de processos de apagamento das culturas e conhecimentos outros e outros modos de vida e existências que não se encaixam no padrão eurocentrado. Por conseguinte, a colonialidade se funda nesse padrão de poder, o qual edifica o padrão social, de formas de pensamentos, espiritualidade, epistemologias, e este governa através dessa matriz elaborada e imposta desde a Europa. Desta forma, este padrão permanece enraizado nas sociedades alegadamente libertas do colonialismo.

Como explica Quijano, este padrão iniciou-se com a subordinação imposta pelo colonialismo sobre as demais culturas dos lugares explorados, e foi ampliando-se para uma colonização não apenas dos espaços, mas de outras culturas, sem dúvidas, como repressão e violência, como lembra Dussel (2005), atingindo primeiramente o imaginário. Isso significa que tentaram apagar não apenas crenças, mas todo o conhecimento e formas de vida fora do padrão europeu. Sobre isso, Quijano aponta que

a repressão recaiu, em primeiro lugar, sobre as maneiras de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetiva, intelectual ou visual. Foi seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes, bem como suas crenças e imagens relacionadas ao sobrenatural, que serviu não apenas para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como um meio muito eficaz de controle social e cultural quando a repressão deixou de ser constante e sistemática (QUIJANO, 1992, p. 12).

Desta forma, também foram impostas formas de saberes e construção de conhecimento eurocêntricos, legitimando apenas o padrão europeu de cultura e racionalidade, porém este não estava acessível a todos os dominados/as, o que o tornou

esse padrão algo desejável por todos/as os/as dominados/as. Assim, a europeização cultural era uma forma de poder quase inatingível pelo não-europeu.

Diante do exposto, notamos então que a colonialidade não é sinônimo de colonialismo, mas sua continuidade; quando o colonialismo é extinto como forma de controle político de um espaço, a colonialidade mantém-se em operação. Neste sentido, o colonialismo constrói o pensamento e experiências que alicerçam e formatam o *padrão de poder* que é sustentado pela colonialidade.

A noção de um *padrão* que gera, naturaliza e implementa as estruturas de poder fundadas no colonialismo e que dele se estende até a contemporaneidade, proposta no trabalho de Quijano (1992), se revela como bastante produtiva no pensamento do *Programa*, precisamente porque possibilitou a compreensão mais aprofundada das múltiplas dimensões em que a colonialidade opera, associada com o capitalismo como sistema emergente também a partir do colonialismo europeu. Nesta direção, Quijano (2000) compreende o poder, numa dimensão histórica, como um espaço de relações sociais fundadas na exploração, dominação e conflito, articuladas em função da disputa de controle de todos os âmbitos da existência social:

1) o trabalho e seus produtos; 2) em dependência do anterior, a ‘natureza’ e seus recursos de produção; 3) o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e seus instrumentos de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações e regular suas mudanças (QUIJANO, 2000, p. 345).

A ideia de um padrão de poder forjado e implementado pelas potências europeias a partir da colonização se tornou muito produtiva no *Programa*, não só nos trabalhos seguintes de Quijano, como no de outros/as pensadores/as do grupo, tendo sido potencializada, por exemplo, por Mignolo, (2010). Para este autor, a matriz colonial de poder pode ser compreendida como “uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” (MIGNOLO, 2010, p. 12), fundada no controle de todas as dimensões da vida colonizada, como propõe Quijano, como a economia, a autoridade, a natureza e os recursos naturais, o gênero e a sexualidade, a subjetividade e o conhecimento.

Neste ponto, consideramos importante abordar um conceito que surge concomitante à ideia de um padrão ou matriz colonial de poder, que se origina desde uma outra trajetória epistemológica, que apesar de não ser reconhecida pelos/s membros do *Programa*, é muito importante. Trata-se, especificamente, da ideia de *matriz de*

*dominação*, elaborada pela intelectual feminista negra Patricia Hill Collins, em sua obra “Pensamento feminista negro”, publicada originalmente no ano de 2000, ou seja, quando as reflexões do *Programa* estavam se consolidando.

A matriz de dominação inaugurada por Collins transpõe-se numa sistematização na qual estão inseridas opressões interseccionais, que originam e desenvolvem para dar sustentação a mesma. Assim, a autora coloca que “o conceito de matriz de dominação expressa a universalidade das opressões interseccionais, organizadas em diversas realidades locais” (Collins 2019, p. 369). Nesse sentido, é coerente pensar de qual lugar emerge as experiências de cada indivíduo, nos seus diversos contextos como o da raça, classe social, nacionalidade, sexualidade. Conforme a definição de Collins, trata-se da

organização geral das relações hierárquicas de poder em dada sociedade. Qualquer matriz específica de dominação tem: (1) um arranjo particular dos sistemas interseccionais de opressão, por exemplo, raça, classe social, gênero, sexualidade, situação migratória, etnia e idade; e (2) uma organização particular de seus domínios de poder, por exemplo, estrutural, disciplinar, hegemônico e interpessoal (COLLINS, 2019, p. 460).

A compreensão desses pontos irá construir a matriz particular de dominação colocando, assim, as interseccionalidades de forma a evidenciar o que cada ser e local proporcionam, isso se constitui por meio das dificuldades e restrições no que se refere especialmente às mulheres negras em termos dos empregos, nas escolas e na vida social local. Neste movimento a influência da classe da raça e do gênero são paradigmas interseccionais que retratam subsídios importantes, esses revelam as conexões entre conhecimentos e empoderamento da mulher negra.

A partir desta elaboração de Collins, percebemos que o pensamento do *Programa* não pode estar alheio aos mais de quinhentos anos de lutas das populações africanas e afrodiáspóricas, indígenas e subalternas forjadas pelo colonialismo. Como destacam Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel,

uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade. Contudo, um dos riscos envolvidos, sobretudo na tradição acadêmica brasileira, é o de o projeto decolonial se tornar apenas um projeto acadêmico que invisibiliza o *locus* de enunciação negro, deixando de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL, 2019, p. 10).

Neste sentido, muito embora nos interesse neste trabalho as concepções elaboradas pelo *Programa*, como poderá ser visto no capítulo de análise, nos interessam também as elaborações feitas a partir de outros *locus* de enunciação que, apesar de estarem de alguma forma relacionadas à academia, pensam a colonialidade e a decolonialidade desde outras posições geopolíticas e corpo-políticas, conceitos a serem abordados mais adiante, como as de intelectuais indígenas, por exemplo.

No desenvolvimento das reflexões do *Programa*, as dimensões do controle colonial foram sendo aprofundadas e ampliadas, de modo a gerar conceitos específicos (a serem abordados em seções seguintes deste trabalho). Como elabora Mignolo (2010, p. 12),

a colonialidade do poder está atravessada por atividades e controles específicos, como a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e pensar, a colonialidade do ouvir etc. [...] Em suma, a colonialidade do poder remete à complexa matriz ou padrão de poder sustentado em dois pilares: o conhecer (epistemologia), entender ou compreender (hermenêutica) e sentir (*aesthesis*). O controle da economia e da autoridade (a teoria política e econômica) dependem das bases sobre as quais se assenta o conhecer, o compreender e o sentir. A matriz colonial de poder é em última instância uma rede de crenças sobre as quais se atua e racionalização, tira-se vantagem dela ou sofre-se suas consequências (MIGNOLO, 2010, p. 12).

Conforme Mignolo, as dimensões interrelacionadas da colonialidade do poder operam “na *naturalização* da cosmologia ocidental (por exemplo, a totalidade) que produz o efeito mágico de nos fazer crer que o mundo é o que essa cosmologia diz que ele é” (MIGNOLO, 2010, p. 17), numa interpretação que se alinha ao caráter mitológico da modernidade, como pensado por Dussel (2005) e da imposição de padrões culturais mais amplos, como pensado por Quijano (1992). Para Mignolo (2018, p. 142), esta estrutura complexa de manejo e controle global composta por domínios, níveis e fluxos, tem significância como construto teórico, pois possibilita o “desvelamento dos domínios que o discurso da modernidade produz para avançar em seu projeto geral, escondendo, destruindo, demonizando e negando o que quer que cruze seu caminho”.

A interpretação de Walsh (2018, p. 23) coloca a ideia de *matriz colonial de poder*, como elaborada por Quijano, se desenvolve em torno de dois eixos centrais ou padrões de poder fundacionais da modernidade e do capitalismo global: a codificação das diferenças entre colonizadores e colonizados com base na ideia de raça e a constituição de uma nova estrutura de controle do trabalho, seus recursos e produtos. Neste sentido, a ideia de raça e sua instituição hierarquizante se torna fundamental nas reflexões do

*Programa* e na compreensão de todas as dimensões da matriz colonial de poder. Conforme proposto por Quijano (1992),

a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como ‘raciais’, ‘étnicas’, ‘antropológicas’ ou ‘nacionais’, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão ‘científica’ e ‘objetiva’) de significação ahistórica, ou seja, como fenômenos naturais e não da história do poder. Esta estrutura de poder foi e, todavia, é o marco dentro do qual operam as outras relações sociais, do tipo classista ou estamental. Em efeito, se se observam as linhas principais da exploração e da dominação social a escala global, as linhas matrizes do poder mundial atual, sua distribuição de recursos e de trabalho entre a população do mundo, é impossível não ver que a vasta maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados, são exatamente os membros das ‘raças’, das ‘etnias’, ou das ‘nações’ em que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação desse poder mundial, desde a conquista da América em diante (QUIJANO, 1992, p. 12).

Em reflexões posteriores, Quijano (1998) retoma a ideia de raça como central na formação do padrão colonial de poder. Segundo o autor, esta ideia, como categoria de diferença colonial, começou a tomar forma durante as guerras da Reconquista na Península Ibérica, nas quais os cristãos da Contrarreforma amalgamaram diferenças religiosas com diferenças fenotípicas, implementando uma política de “limpeza de sangue” contra judeus e muçulmanos, mas foi na América que a ideia de raça fundamentada em diferenças biológicas se tornou uma categoria hierarquizante nas relações sociais e culturais concretas. Em sua interpretação, “a ideia de ‘raça’ se constituiu junto com a América, como parte de e no mesmo movimento histórico que o mundo do capitalismo colonial, junto com Europa, como centro deste novo mundo e com a modernidade” (QUIJANO, 1998, p. 229).

Como estratégia de poder, a racialização das populações colonizadas foi um movimento fundamental para a emergência do novo padrão de poder mundial, forjando novas identidades hierarquizadas e seus lugares no novo sistema de trabalho e produção, tendo diversas implicações diretas na história da espécie humana. Isto provocou a interpretação que fatores como a cor é o que configura os conflitos pela exploração da força do trabalho, desta forma, esses padrões destacam-se por estarem historicamente relacionados com à modernidade/Colonialidade.

Conforme explica Quijano, os colonizadores definiram a nova identidade das populações indígenas colonizadas: “índios”. Para essas populações, o domínio colonial implicou, portanto, a desapropriação e repressão das identidades originais (maias, astecas,

incas, aimarás, etc.) e, a longo prazo, a perda delas e a admissão de uma identidade negativa comum. A população de origem africana, também proveniente de experiências heterogêneas e identidades históricas (congos, bacongos, iorubás, ashantis etc.), foram submetidas a situação equivalente, envolvendo tudo o que é fundamental e comum às etnias (QUIJANO, 1998 p. 229).

Todas essas estratégias supracitadas foram realizadas com o intuito de classificar e hierarquizar a racialização de forma que todas as suas culturas e epistemologias fossem de alguma forma apagadas ou esquecidas inclusive pelos próprios povos. As populações originárias, e todas as diferenças entre elas, foram categorizadas como indígenas ou “índios” e as diversas populações africanas e toda a diversidade existente se tornaram apenas africanas ou “negras”.

Considerando a ideia de hierarquia entre raças criada pela Europa, Gosfoguel (2008), refere-se à “hierarquia epistêmica”, na qual o conhecimento do colonizador se sobrepõe ao do colonizado. Desta forma, privilegia o conhecimento ocidental em relação aos demais, gerando uma subjugação de saberes, com isso, esses povos denominados apenas “índios”, “negros” e “mestiços” foram silenciados e submetidos à violência contra seus saberes culturais ao longo de séculos de subjugação. Neste enquadre os diferentes conhecimentos sofreram várias formas de violência para serem apagadas durante o colonialismo e mantidas pela colonialidade do saber. Tirado (2009) denomina esse processo como “violência epistêmica”, esta invalida outras formas de conhecimento considerando-as como primitivas ou selvagens, portanto não válidas para a modernidade.

As relações entre as raças/novas identidades raciais foram produzidas embasadas nas diferenças fenotípicas e relações de poder, como também em termos geopolíticos. Conforme Quijano (1998), “os colonizadores eram inicialmente designados pelo lugar de origem como; espanhol, português etc.” Posteriormente, após as conquistas passaram a identificar a si mesmos como “europeus” e como “brancos”. Igualmente, atribuíram aos africanos predicados negativos, diretamente ligados à cor da pele. Aos descendentes que têm genéticas entre todas essas novas identidades foi designado o termo “mestiço”.

Com essas bases, foi configurado um padrão o qual Quijano (1998) designa como “colonialidade do poder”, por meio deste são desenvolvidas as características e as formas de desenvolvimento da modernidade. Sobre esse conceito, Quijano discorre:

impôs-se um padrão de poder cujos eixos específicos eram: a) a existência e reprodução contínua dessas novas identidades históricas; b) a relação hierárquica e desigual entre essas identidades "europeias" e "não-europeias" e

seu domínio sobre elas, em cada instância de poder, econômica, social, cultural, cultural, intersubjetiva, política; c) por isso, as instituições e mecanismos de dominação social, o subjetivo e o político, em primeiro lugar, tiveram que ser projetados e destinados, acima de tudo, à preservação desse novo fundamento histórico de classificação social, marca de nascimento da experiência histórica americana, mais tarde reproduzida e imposta a todo o mundo, no curso da expansão do capitalismo colonial eurocêntrico (QUIJANO, 1998, p. 230).

Com esse arranjo de identidades sociais, classificou-se toda a população da América, e assim, formas de exploração e controle passaram a serem legitimadas em nome do capitalismo e da modernidade. Estava também nesse aspecto o controle em relação às mudanças necessárias em consonância com cada demanda de trabalho, relação de gênero e com a necessidade de cada período do colonialismo.

Como interpretam Restrepo e Rojas (2010), para Quijano, a emergência da ideia de raça remontaria ao século XVI, com base em supostas diferenças biológicas entre europeus e não europeus, que implicariam em níveis diferentes e hierarquizados de capacidade de desenvolvimento cultural, mental etc. de todo o planeta. A partir do século XVII, tais diferenças assumiriam o carácter de uma escala de desenvolvimento histórico, na qual os europeus se instituíram como o ponto máximo. Conforme os autores,

em suma, se pode dizer que Quijano pensa em três momentos da produção da ideia de raça. Um no século XVI, expresso no debate de Valladolid<sup>1</sup>, onde os europeus concebem uma diferença entre eles e os não europeus em termos de ‘natureza biológica’ que explicava diferenças no desenvolvimento das capacidades mentais ou culturais. Um segundo momento, desde o século XVII, onde esta diferença em natureza entre europeus e não europeus está ligada ao mito fundacional da modernidade, em uma escala de desenvolvimento histórico da barbárie à civilização. Para então começar a se estabelecer a articulação entre a ideia de raça com a ‘cor’ e a palavra ‘raça’. Finalmente, no século XIX, o que tinha sido a ideologia da prática colonial europeia, se sistematiza na teoria das raças de Gobineau<sup>1</sup> (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 122).

Considerando as transformações do sentido da ideia de raça na formação do mundo moderno/colonial, Restrepo e Rojas (2010, p.124) reconhecem que, no pensamento do *Programa*, as distinções usadas para classificação racial não se desvinculam, ou mesmo supõem “uma classificação epistemológica dos povos, assim como uma classificação ontológica (isto é, qual a diferença/semelhança ou distância/proximidade em relação a um paradigma de humanidade estabelecido”. A racialização hierarquizada, neste sentido, abarca não apenas características físicas, mas todos os planos da experiência das pessoas que são submetidas a esta classificação, cujo principal efeito é o racismo, ou seja, as práticas discriminatórias e inferiorizantes que

passam a regular as vidas dos grupos colonizados. Conforme elabora Mignolo (2007, p. 42 apud RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 124),

o ‘racismo’ surge quando os membros de certa ‘raça’ ou ‘etnia’ têm o privilégio de classificar as pessoas e influir nas palavras e nos conceitos desse grupo. O ‘racismo’ tem sido uma matriz classificadora que não apenas abarca as características físicas do ser humano (sangue ou cor da pele, entre outras), mas se estende ao plano interpessoal e das atividades humanas, que compreende a religião, as línguas [...] e as classificações geopolíticas do mundo (Oriente-Occidente, Norte-Sul; Primeiro, Segundo e Terceiro Mundo, Eixo do Mal etc.).

Restrepo e Rojas (2010) destacam que diferentes membros do *Programa* têm insistido no papel da ideia de raça na constituição da modernidade/colonialidade, enfatizando suas múltiplas articulações e efeitos. Na interpretação dos autores,

apesar de algumas diferenças, parece haver consenso sobre alguns elementos: sua emergência como produto do processo de colonização e sua condição como traço substantivo da colonialidade, sua mutabilidade ao longo do processo histórico que vai do século XVI ao XIX, e o lugar central na subordinação das populações de indígenas e africanos escravizados e de seus descendentes (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 129).

De fato, a ideia de raça como categoria de diferença bem como o racismo como seu efeito mais duradouro tem possibilitado, no âmbito das reflexões do *Programa*, o aprofundamento da compreensão das dimensões da matriz colonial de poder, como no caso do conceito elaborado por Maldonado-Torres (2007), de *colonialidade do ser*. Conforme explica o autor,

novas identidades foram criadas no contexto da colonização europeia nas Américas: europeu, branco, índio, negro e mestiço, para nomear apenas as mais frequentes e óbvias. Um traço característico deste tipo de classificação social consiste em que a relação entre sujeito não é horizontal, mas vertical. Isto é, algumas identidades denotam superioridade sobre outras. E tal grau de superioridade se justifica em relação com os graus de humanidade atribuídos às identidades em questão. Em termos gerais, entre mais clara seja a pele de alguém, mais próximo estará de representar a ideia de humanidade completa (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 132).

Diante do exposto, a elaboração racial é muito bem arquitetada pelo colonizador que intencionalmente se utiliza de características físicas e fenotípicas para legitimar violências epistêmicas e perpetuar a diferença colonial. É precisamente as diferenças instituídas entre os diferentes “graus de humanidade” que fundamentam a ideia de *colonialidade do ser*, discutida na sequência, tendo em vista sua importância para a compreensão do funcionamento da matriz colonial de poder. Contudo, consideramos

importante destacar alguns pontos de crítica à ideia de *matriz colonial de poder e colonialidade* feita por feministas, que criticam a secundarização das relações de gênero na constituição das hierarquias coloniais.

Neste sentido, Lugones (2014) aborda o feminismo com o debate sobre a colonialidade do gênero para além da dualidade homem/mulher do sentido biológico ligado ao sexo. Ela estabelece então a concepção de feminismo descolonial. Nesta direção, a autora diz que “diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como constructos centrais do sistema de poder capitalista mundial” (LUGONES, 2014, p. 939). Assim, pensar sobre essa categoria de colonialidade é observar a opressão que acontece de forma unilateral.

Destaca-se no texto de Lugones (2014) que a compreensão surge a partir da diferença colonial e partem daí também as resistências, sobretudo no feminismo negro e descolonial. O poder liderado pela colonialidade faz com que os padrões sejam impostos de fora para dentro, legitimando culturas outras as quais negam, silenciam e invisibilizam as subjetividades onde houve colonização. A autora relata que “em nossas existências colonizadas, racialmente gendradas e oprimidas, somos também diferentes daquilo que o hegemônico nos torna” (2014, p. 940). O movimento descolonial é uma forma política de luta e resistência à libertação desses padrões, mostra-se potencialmente dentro das comunidades. Conforme as palavras da autora,

conforme me desloco metodologicamente dos feminismos de mulheres de cor para um feminismo descolonial, penso sobre feminismo desde as bases e nelas, e desde a diferença colonial e nela, com uma forte ênfase no terreno, em uma intersubjetividade historicizada, encarnada. A questão da relação entre a resistência ou a contestação à colonialidade de gênero e da descolonialidade está mais sendo posta aqui do que sendo respondida. Mas me proponho, sim, a entender a resistência à colonialidade do gênero a partir da perspectiva da diferença colonial (LUGONES, 2014, p. 240).

A autora elabora a crítica sobre o olhar de Quijano no que se refere a colonialidade do poder, por ser reducionista no que tange à necessidade de olhar aspectos de gênero para além do sentido de sexo, reproduzindo assim o padrão hegemônico ocidental dualista. Conforme é citado por ela, “a colonialidade do gênero permite-me compreender a opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados, na qual cada pessoa no encontro colonial pode ser vista como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado.” Lugones (2014, p. 936) configura uma

teoria na qual gênero se enquadra em um tipo de colonialidade, como a do saber, do ser e do poder. Sobre a teoria de Quijano ela elabora:

O sistema de poder global, capitalista, moderno colonial, que Anibal Quijano caracteriza como tendo início no século XVI nas Américas e em vigor até hoje, encontrou-se não com um mundo a ser estabelecido, um mundo de mentes vazias e animais em evolução. Ao contrário, encontrou-se com seres culturais, política, econômica e religiosamente complexos: entes em relações complexas com o cosmo, com outros entes, com a geração, com a terra, com os seres vivos, com o inorgânico, em produção; entes cuja expressividade erótica, estética e linguística, cujos saberes, noções de espaço, expectativas, práticas, instituições e formas de governo não eram para ser simplesmente substituídas, mas sim encontradas, entendidas e adentradas em entrecruzamentos, diálogos e negociações tensos, violentos e arriscados que nunca aconteceram (LUGONES, 2014, p. 941).

O pensamento sobre descolonizar o gênero demanda necessariamente uma práxis, que é constituída por meio do enfrentamento à opressão colonial e capitalista heterossexualizada com o intuito de que ocorra mudanças que transformem e descolonizem conceitos no âmbito social.

Outra autora que conduz de forma interessante esse tema é Ochy Curiel (2020). Esta traça um panorama sobre a realidade de vários autores que estudam e pesquisam temas relevantes dentro do eixo modernidade/colonialidade, bem como feminismo decolonial, elabora um trabalho significativo ao citar de onde e em qual contexto essas vozes se expressam. Com isso a autora destaca os conceitos versados pelos teóricos decoloniais, utilizando-se de criticidade a respeito dos argumentos e conteúdo. Curiel (2020) conduz seu pensamento acerca da colonialidade do poder como um ponto no qual há recursos de significados dispostos por Quijano.

Contudo, ela contemporiza o pensamento de Lugones, o qual está discutido nessa sessão. Ambos ampliam o entendimento de que a colonialidade não está apenas sustentada com a ideia de raça, mas também se relaciona com outros níveis das interfaces humanas. Para tanto, descreve em seu texto:

Essas interpretações têm sido chaves para o feminismo decolonial, mas uma das fontes principais tem sido os pensamentos que emergiram das práticas políticas coletivas, nas quais muitas de nós temos sido parte, e isso tem relação com os feminismos críticos e contra-hegemônicos (CURIEL, 2020, p. 40).

A modernidade/colonialidade põe em evidência a subalternidade, antes imposta à custa de silenciamentos, invisibilização, e apagamentos em todos os níveis do humano, e isso se deu por meio de processos violentos de dominação e exploração. Neste contexto

é apresentado pela feminista decolonial Lugones (2008), que sistematizar gênero e diferenciá-lo de sexo biologizado, contribui para humanização dos homens e mulheres decoloniais que lutam e resistem para superar essa categorização imposta pelo mundo moderno colonial e estruturado por um padrão europeu, uma matriz de poder.

Curiel demonstra por meio de Hall (2008), que a ideia decolonial supõe um desprendimento com a colonialidade do poder, do ser e do saber, estas fundamentam a modernidade e os processos ocorridos em nome desta. O desprendimento proposto na ótica apresentada pelos autores, envolve questões que remetem a produção de conhecimento e os meios que os legitimam em contrapartida a outros, que são subalternizados pela matriz de poder hesitando sobre como e para que são produzidos. A fim de problematizar a condição geopolítica do conhecimento.

### *Colonialidade do ser*

Nas relações de poder coloniais, é elaborada a imagem do europeu e do Outro não europeu para controlar, apagar e subalternizar as formas não-europeias de ser e atuar no mundo. O colonizador é responsável, assim, por delimitar as noções do outro, ou seja, todo aquele que não é branco ou europeu. Neste sentido, a matriz colonial de poder, especialmente a partir da era renascentista, funda-se num sentido eurocêntrico de “humano”, já considerando a lógica binária, criando as narrativas de mundo civilizado (Europa) e primitivo ou bárbaro, neste caso, quaisquer espaços que não fossem europeus ou seguissem sua lógica e sua religião, o cristianismo.

Com especial ênfase no controle exercido pela matriz colonial de poder sobre as dimensões ontológicas e subjetivas, bem como seus impactos e efeitos especialmente sobre os povos colonizados, profundamente marcados pela racialização colonial e pelo racismo, o conceito de *colonialidade do ser* foi impulsionado e sistematizado pelas reflexões de Nelson Maldonado-Torres (2007), embora o autor reconheça o uso anterior do termo por Walter Mignolo e pela novelista, teórica literária e filósofa afro-caribenha Sylvia Wynter. Conforme Maldonado-Torres (2007),

o conceito de colonialidade do ser nasceu em conversas sobre as implicações da colonialidade do poder, em diferentes áreas da sociedade. A ideia era que, se além da colonialidade do poder, havia também a colonialidade do saber, muito bem poderia haver também uma colonialidade específica do ser. E, se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do conhecimento tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes de pensamentos coloniais, a colonialidade do ser refere-

se, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 129-130).

Para Maldonado Torres, (2007), “o surgimento do conceito de ‘colonialidade do ser’ responde, portanto, à necessidade de esclarecer sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não apenas nas mentes dos sujeitos subordinados”. Esse entendimento relaciona-se com as questões impostas pela colonialidade e seus efeitos nos sujeitos, corpos, epistemologias, línguas, cultura etc. que foram a ela subordinados, sendo construído de um lugar de autoafirmação dos europeus como superiores e os únicos capazes de pensar e ser humano, partindo de uma exterioridade forjada a partir da história europeia.

Os sentidos e efeitos da colonialidade na experiência de sujeitos racializados pela colonização já haviam sido abordados de forma profunda, décadas antes e em outros termos, por Franz Fanon, especialmente em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”, que se tornou importante referência teórica para os/as membros do *Programa*, como o próprio Maldonado Torres. Nesta obra, Fanon (2008) apresenta diversos contextos, nos quais o colonialismo tem um impacto cruel na vida de povos colonizados, impondo relações assimétricas de poder, e daí surgem então diversos tipos de conflitos raciais. Ao estudar os fenômenos que ocorrem nas relações entre nativo-colonizador, evidencia-se a negligência com a qual o colonizador lida com questões relativas aos eixos do humano e epistemológico.

A *situação colonial*, é entendida por Fanon (2008), como uma ideia de que é criado um cenário no qual o colonizador é visto como “civilizado” e o povo colonizado é visto como “primitivo”. Com esse pensamento surge um conjunto de entendimentos equivocados e esses conflitos devem ser analisados e compreendidos de forma empírica pela psicologia. E nessa direção já é preexistente uma inferioridade imposta pelos agentes da colonização.

Em relação ao racismo, Fanon (2008) demonstra que mesmo havendo muitas formas de racismo, “o racismo colonial não se difere dos outros racismos.” isso quer dizer que ele acredita que uma experiência subjetiva pode ser entendida por outra pessoa mesmo que esta não tenha vivenciado uma situação semelhante. Isso é evidenciado durante sua trajetória enquanto psicanalista ao que diz respeito; “devo ajudar meu cliente a conscientizar seu inconsciente, a não mais tentar um embranquecimento alucinatório, mas sim a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais” (FANON, 2008, p.95).

O autor constrói essa fala no momento em que percebe que apagamentos, silenciamentos e subjugações físicas, psicológicas e epistemológicas acontecem concomitantes e ao longo do período colonial e na colonialidade.

Nesta obra em questão, é estruturado o pensamento do autor referente ao racismo e às experiências que emergem da relação nativo-colonizador. Fanon descreve que,

em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de um nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p.95).

No entendimento de que a experiência do colonialismo e do racismo extirpam dos nativos sua estima por si mesmos e qualquer elemento de valor humano, Fanon (2008) efetua uma crítica direcionada à busca do embranquecimento, como tentativa de aceitação ou ao menos uma ilusão de que isso atenua a opressão destinada ao negro em contexto de colonização. No entanto, o autor descredita que o complexo de inferioridade assistido em negros colonizados esteja relacionado à cor da pele, mas coloca que essa sensação é sincrônica à chegada dos europeus. Isso se dá na visão do autor, pois, os corpos negros são atravessados por preconceitos míticos e vistos como objetos, ou sujeitos primitivos.

Nesta estrutura conceitual elaborada pelo *Programa*, as diferenças são expostas como sendo parte da diferença colonial, esta trata-se das experiências dos humanos considerados inferiores e que foram subalternizados por essas diferenças existentes em seus corpos, epistemes, espiritualidades, culturas etc. Com isso, usou-se a classificação de grupos pelas suas diferenças para, a partir delas, encontrar meios para atuar com a exploração em todos os níveis possíveis. Como ressaltam Restrepo e Rojas, (2010),

em geral, pode-se afirmar que a diferença colonial se refere ao lugar e às experiências daqueles que foram submetidos à inferioridade por aqueles que, no meio do empreendimento colonial, se consideram superiores. O conhecimento colonizado, seres, territórios e populações (ou que são colonizáveis, deve-se acrescentar) são epistêmicos, ontológicos e socialmente inferiorizados pela visão colonialista. São lugares e experiências que se constituem como exterioridade à modernidade (não moderna), numa lógica de negatividade (de inferiorização) (RESTREPO; ROJAS, 2010, p.133).

A ideia de *diferença colonial* é desenvolvida por Mignolo (2003), que a compreende como força geradora e mantenedora da colonialidade. Nesse espaço são

implementados, mas também desafiados, projetos e histórias globais (cristianização, civilização, desenvolvimento, globalização etc.). Nesse sentido, define Mignolo:

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (MIGNOLO, 2003, p. 10).

No mundo moderno/colonial, as diferenças são reveladas e construídas nas existências subalternizadas pela colonização e pela colonialidade em nome de uma modernidade desigual que reforça padrões elaborados nesse processo. Assim, conforme Mignolo (2003, p. 37), a diferença colonial funciona como “uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores”. Cabe neste entendimento, descrever e refletir criticamente a violência imposta pela colonialidade, sendo o racismo a forma mais comum de violência legitimada. Neste sentido, Mignolo estabelece uma relação entre a colonialidade do poder e a diferença colonial no sentido de que “a colonialidade do poder pressupõe a diferença colonial como sua condição de possibilidade e como aquilo que legitima a subalternização dos povos” (MIGNOLO, 2003, p. 40).

Nesta direção, ao caracterizar as dimensões da colonialidade do ser, Maldonado-Torres relaciona o conceito à ideia de diferença colonial, como elaborada por Mignolo, e propõe a ideia de uma “diferença subontológica ou diferença ontológica colonial: a diferença entre o ser e o que está mais abaixo do ser, o que está marcado como dispensável e não apenas utilizável” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 146). Conforme o autor,

do mesmo modo, a diferença subontológica ou diferença ontológica colonial permite uma clara diferenciação entre a subjetividade humana e a condição de sujeitos sem resistência ontológica. A diferença subontológica está relacionada ao que Walter Mignolo chamou de diferença colonial. Mas enquanto sua noção de diferença colonial é fundamentalmente epistêmica, a diferença subontológica se refere mais centralmente ao ser. Então, poderíamos distinguir uma diferença epistêmica colonial que nos permite observar com distinção o funcionamento da colonialidade do conhecimento e uma diferença ontológica colonial que revela a presença da colonialidade do ser. Ou melhor, poderíamos dizer que há dois aspectos da diferença colonial (epistêmico e ontológico) e que ambos estão relacionados com o poder (exploração, dominação e controle). Em resumo, a diferença subontológica ou diferença ontológica colonial se refere à colonialidade do ser em uma forma similar à como a diferença epistêmica colonial se relaciona com a colonialidade do saber. A diferença colonial, de forma geral, é, então, o produto da colonialidade do poder, do saber e do ser. A diferença ontológica colonial é, mais especificamente, o produto da colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 147).

Neste sentido, há dois aspectos inerentes à diferença colonial, que estão ligados à relação de poder e à exploração, dominação e controle, as diferenças epistêmica e ontológica, ambas se referem a colonialidade do poder. Assim, Mignolo (2018) relaciona a colonialidade do ser à própria invenção de um modelo de humanidade, fundamental para a construção, manejo e controle da matriz colonial de poder. Ao silenciar as autoidentificações de todas as experiências outras, os sujeitos imperiais se asseguraram, assim como aos seus descendentes, como subespécies superiores (MIGNOLO, 2018, p. 153).

O principal argumento de Mignolo é que a colonialidade do saber (epistemologia), dimensão a ser tratada na seção seguinte, é constitutiva da colonialidade do ser (ontologia), e ambas operam na invenção de uma ideia de “humano”, desde a colonização até a contemporaneidade. Segundo Mignolo (2018),

*humano* foi uma entidade classificatória no processo de se definir como tal. Desde o Renascimento, a retórica da modernidade foi e continua sendo construída na lógica da colonialidade: a negação e desaprovação de tempos e espaços locais e de formas não europeias de vida. A retórica da modernidade foi construída na oposição entre cristãos e não cristãos, masculino e feminino, branco e não branco, progresso e estagnação, desenvolvido e subdesenvolvido, Primeiro e Segundo/Terceiro Mundo (MIGNOLO, 2018, p. 155).

Conforme o autor, para a invenção eurocêntrica da ideia de “humano”, os colonizadores precisaram instituir diferenças entre eles e os menos humanos ou não humanos. Assim, duas esferas de sentido estavam disponíveis desde inícios do Renascimento, uma era racial/religiosa e a outra sexual, de forma que racismo e sexismo emergem neste momento e se tornam pilares constitutivos da matriz colonial de poder. Como explica Mignolo (2018, p. 158), “o racismo e o sexismo são inseparáveis e constitutivos da mcp [matriz colonial de poder]. Esse é o começo da interseccionalidade (um conceito teórico que identifica a práxis da vida promulgando a modernidade/colonialidade), e a interseccionalidade se baseia nas diferenças coloniais raciais e sexuais”.

Neste ponto, é importante novamente ressaltar a genealogia invisibilizada do conceito de interseccionalidade, no sentido usado por Mignolo no trecho acima, que tem sua origem no pensamento feminista negro. Conforme Akotirene (2018, p. 14), a interseccionalidade está relacionada às diversas faces, nas quais se formatam em um ser individual, que surge e tange as suas próprias características nos âmbitos, profissional, social, raça, gênero e demais experiências que os perpassam nos espaços em que vivem. Assim a autora aborda que “tal conceito é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas

negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros.”

Nesse entendimento, a interseccionalidade é o cruzamento da multiplicidade que torna cada pessoa única e com demandas existências também únicas. Isso pode gerar limitações no entendimento de atitudes e posicionamentos que atravessam os seres. Para dissipar os desacordos dentro de um movimento, é preciso contextualizar as emergências para gerar sentido e compreensão. É o que aparece no feminismo. É importante refletir de qual feminismo, bem como, de quais mulheres, está posto a ideia, pois a multiplicidade gera uma infinidade de processos que se relacionam com os corpos, espaços, raça e outras intersecções, só após essa análise pode-se de fato entender em quem está o foco. Para Akotirene (2018),

[...]o termo demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras. Conforme dissemos, é o padrão colonial moderno o responsável pela promoção dos racismos e sexismos institucionais contra identidades produzidas durante a interação das estruturas, que seguem atravessando os expedientes do Direito moderno, discriminadas à dignidade humana (AKOTIRENE, 2018, p. 35).

O feminismo negro surge, então, a partir de um panorama que esquematiza e diferencia as intersecções dos corpos, das raças e tudo mais que está contido em cada uma dessas categorias e na coletividade. Akotirene (2018, p. 14) apresenta o reconhecimento de que “como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001”. Isto se deu devido à necessidade de pautas específicas para atender as mulheres negras.

As lutas do feminismo negro exigem uma estrutura diferente da heteronormativa, racista e capitalista. Esse tripé impede que exista sororidade entre as mulheres. Neste sentido, a interseccionalidade é um ferramenta de análise que atua em congruência principalmente por questão da raça deixando esta, na centralidade, mas em acordo com outros enfrentamentos. Assim, outras feministas têm como centralidade outros temas como liberdade, sexualidade e outros assuntos que podem ser interseccionados.

Uma crítica contundente das feministas negras é que o pensamento feminista de forma universal encerra por alocar todas as mulheres em uma categoria única, mas esse

olhar despreza que existem mulheres que partem de outros pontos. Há mulheres lésbicas, indígenas, negras, do sul, do norte etc. Por isso, não há como racionalizar como uma classe universal, até por existir dentro desse universalismo um sistema de opressão, no qual, os corpos negros são subjugados. Nesta direção, Collins (2019) dispõe em seu texto que

Os paradigmas interseccionais não só se mostram úteis para explicar as experiências das mulheres negras estadunidenses como também sugerem que as opressões interseccionais moldam as experiências de outros grupos historicamente identificáveis, todos têm histórias distintas que refletem sua posição única no âmbito das opressões interseccionais (COLLINS, 2019, p. 368).

Para o entendimento da opressão dentro dos movimentos, cabe sempre o questionamento e o enfrentamento, no sentido de reconhecer os privilégios de uma categoria e em construir as lutas de forma a perceber as diferenças que há na pauta do feminismo em contrapartida com a pauta do feminismo negro. Pois enquanto houver essa ideia de que há igualdade entre as mulheres, faz com que o movimento não avance, pois universalmente essa singularidade não existe, o que faz com que as mulheres que têm certo privilégio oprimam outra que está em uma situação menos favorável, e no caso de ser uma mulher negra por exemplo, é acumulado, além do machismo o racismo, o que gera uma posição ainda mais delicada e vulnerável.

Mignolo destaca, ainda, que as diferenças instituídas não dizem respeito a apenas grupos humanos, mas entre esses e o que passou a ser chamado de natureza, como parte do processo de exploração e dominação coloniais. Um modelo de humano foi criado, sendo instituído como espécie superior. Assim, outros entendimentos foram emergindo, como a lógica da divisão entre “natureza/humano”, na qual o corpo humano e os demais organismos da natureza são diferenciados e também hierarquizados. Para Mignolo (2018),

a natureza não existe, ou existe como uma ficção ontológica – o que há é a implacável geração e regeneração da vida no sistema solar, processos dos quais emerge uma espécie de organismos vivos/linguajantes. Um setor limitado dessas criaturas foi capaz de se definir como humano e impor sua descrição autorreferencial como padrão para todos os organismos vivos da mesma espécie. Da vida no planeta Terra aos outros planetas que viajam ao redor do Sol, não há uma única entidade que poderia corresponder ao nome natureza. Não há esse conceito em outras (não ocidentais) línguas, do aymara e quéchua ao tojolabal e mandarim. Se não há tal conceito, é porque não havia conceptualização correspondente ao que os europeus compreendiam por natureza. Os povos indígenas não fazem essa distinção e *runa* em quéchua, ou *he* em mandarim ou *bashar/insan* em persa significa que organismos vivos que podem se descrever e ao resto do sistema vivente do universo tem uma forma diferente de se conceptualizar em relação aos organismos vivos que habitavam

a Grécia e os postos avançados do Império Romano e que falavam grego e latim (MIGNOLO, 2018, p. 158-159).

Neste sentido, Krenak (2019) ilustra bem como a diferenciação também hierarquizada entre “homem” e “natureza” continua gerando efeitos profundos na contemporaneidade. Esta é uma diferença que não existe na concepção indígena, em que é compartilhado um pensamento integrativo, no qual tudo que habita a natureza no planeta é vivo, a natureza é capaz de sentir e de se expressar com os demais elementos que compõem o cosmos, inclusive com o homem, nessa direção o humano é intrínseco à natureza como ecossistema.

Nesta constituição, a natureza terrestre é elaborada e compreendida como pessoas, o rio, a floresta, as rochas. Krenak (2019) elucida isso ao dizer que “o rio Doce, que nós Krenak, chamamos Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas.” (KRENAK, 2019, p. 40). No entendimento que se segue, o ecossistema não é algo de que alguém possa se apoderar e sim, parte de um organismo vivo, no qual o ser humano não se difere da natureza. A ideia eurocêntrica de que a Terra apenas nos fornece recursos é criada com base na modernidade/colonialidade, que explora em troca de capital, o autor acredita que colocar o planeta como uma coisa ou um objeto, leva à perda do sentido de compartilhar o espaço e a vida. Sobre responsabilizarmos pelos danos causados à terra a partir das nossas escolhas, Krenak salienta que

Estamos tentando abordar o impacto que nós, humanos, causamos neste organismo vivo que é a Terra, que em algumas culturas continua sendo reconhecida como a nossa mãe e provedora em amplos sentidos, não só na dimensão da subsistência e na manutenção das nossas vidas, mas também na dimensão transcendente que dá sentido à nossa existência (KRENAK, 2019, p. 22).

Nesta obra, o autor convida as pessoas a despertarem para a vida da Terra e superar a dificuldade de estender o olhar e compreender que há algo além do apego à materialidade e que gastar todas as forças da terra não irá suprir a demanda mercadológica de segurança e do consumo.

Até o século XX, apenas os povos indígenas estavam ameaçados e a existência tornou-se um dilema político, em que a resistência se faz, contra aqueles que deveriam caminhar ao lado e defender os seus direitos, o Estado, que cada vez mais oprime e destrói. Na contemporaneidade, os riscos da extinção dos sentidos da vida estão relacionados à humanidade como um todo, sob a iminência de “a Terra não suportar a demanda.” Essa

demanda a que o autor se refere é mercadológica, o que é destacado em seu texto como uma “exaustão.” Isso demonstra o esvaziamento do sentido utilitário da natureza e de compartilhamento.

Nesta direção, a colonialidade não enxerga o intercâmbio de troca entre os seres que compõem o sistema Terra. Sobre o tema, Krenak (2019) contribui para o entendimento dizendo que

a conclusão ou compreensão de que estamos vivendo uma era que pode ser identificada como Antropoceno deveria soar como um alarme nas nossas cabeças. Porque, se nós imprimimos no planeta Terra uma marca tão pesada que até caracteriza uma era, que pode permanecer mesmo depois de já não estarmos aqui, pois estamos exaurindo as fontes da vida que nos possibilitaram prosperar e sentir que estávamos em casa, sentir até, em alguns períodos, que tínhamos uma casa comum que podia ser cuidada por todos, é por estarmos mais uma vez diante do dilema a que já aludi: excluímos da vida, localmente, as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, pondo em risco todas as outras formas de viver — pelo menos as que fomos animados a pensar como possíveis, em que havia corresponsabilidade com os lugares onde vivemos e o respeito pelo direito à vida dos seres, e não só dessa abstração que nos permitimos constituir como uma humanidade, que exclui todas as outras e todos os outros seres. Essa humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô, que a montanha explorada em algum lugar da África ou da América do Sul e transformada em mercadoria em algum outro lugar é também o avô, a avó, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos Terra (KRENAK, 2019, p. 23-24).

A falta do câmbio que devolve o equilíbrio ao sistema é o que leva a “exaustão da floresta, dos rios, das montanhas nos colocando num dilema em que parece que a única possibilidade para que as comunidades humanas continuem a existir é à custa da (exaustão de todas as outras partes da vida.” (KRENAK, 2019, p. 46). Esta perspectiva não é apresentada ao homem capitalista, e na visão colonial é subalternizada, isso pode ser visto na elaboração de Mignolo que, em síntese, entende que “a matriz colonial de poder foi criada por atores (línguas e instituições) que se viram e se sentiram como Homem/Humano e sobre esta crença construíram diferenças coloniais: racial, sexual e a separação com a natureza” (MIGNOLO, 2018, p. 160). A instituição dessas diferenças, no entanto, não se desvincula, ou mesmo é gerada, pelo domínio das condições de produção do conhecimento, ou seja, é, antes de tudo, uma instituição epistemológica.

Conforme Mignolo elabora, a epistemologia configura a ontologia dos domínios, sejam raciais ou sexuais, e esta configuração ocorre por meio do conhecimento europeu, o único dentre todos que é legitimado pela colonialidade e pela matriz de poder. Para Mignolo,

o curso de ação que levou aos fundamentos históricos da MCP no século XVI não foi meramente uma questão de ações físicas (descobrir, estabelecer instituições, administrar civilizações indígenas, apropriar-se de terras, explorar mão-de-obra etc.). Acima de tudo, era uma máquina conceitual (epistêmica) maciça: construir e gerenciar o conhecimento que os atores que governavam as instituições acreditavam ser superior ou mais verdadeiro do que outros. Tais crenças autorizaram atores e instituições a promover sua universalidade e a demonizar e desvalorizar a práxis da vida e dos conhecimentos, embora não pudessem ser destruídos (MIGNOLO, 2018, p.172).

Na interpretação de Mignolo, a dimensão do conhecimento é uma das mais importantes no entendimento e funcionamento da matriz colonial de poder, uma vez que o controle sobre o conhecimento é o que possibilita o controle sobre ontologias instituídas como diferentes. Tendo em vista a dimensão epistemológica da colonialidade no *Programa*, a seção seguinte se dedica a apresentar, em linhas gerais, o conceito de *colonialidade do saber*, importante construto do pensamento decolonial.

### *Colonialidade do saber*

Como uma das dimensões mais importantes da matriz colonial de poder, a *colonialidade do saber* refere-se mais diretamente às estratégias de hierarquização de conhecimentos fundada na diferença colonial. Como sintetizam Restrepo e Rojas (2010, p. 136), o conceito visa captar, de modo geral, “o efeito de subalternização, folclorização ou invisibilização de uma multiplicidade de conhecimentos que não respondem às modalidades de produção de ‘conhecimento ocidental’ associadas à ciência convencional e ao discurso especialista”.

No âmbito do *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano*, a percepção de que o conhecimento é uma das dimensões da dominação colonial também é elaborada já no trabalho de Quijano (1992). Conforme o autor, enquanto se consolidava a dominação colonial na América, “foi se constituindo o complexo cultural conhecido como a racionalidade moderna europeia, o qual, foi estabelecido como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo” (QUIJANO, 1992, p. 14). Na elaboração de Quijano, esta relação se constituiu no pressuposto fundante de que o conhecimento, a partir da racionalidade eurocêntrica, era produto de uma relação “sujeito-objeto”, que reflete a própria relação de dominação colonial, na qual o sujeito do conhecimento é o homem europeu, enquanto os povos e os territórios colonizados tornam-se seu objeto.

Quijano destaca, assim, a omissão de toda referência ao outro colonizado como sujeito de conhecimento, tornando invisível a própria ordem colonial como uma totalidade. Os conhecimentos existentes vindos dos lugares não-europeus são tidos como saberes populares, místicos ou ficam no campo de uma pseudociência, mas não são considerados ciência. Nesta ótica, a perspectiva do conhecimento racional apenas é aceita a partir da Europa e a relação entre as diferentes culturas com a cultura europeia se manteve, desde então, nesse lugar de “sujeito e objeto”. Conforme o autor, “o paradigma europeu do conhecimento racional não foi apenas elaborado no contexto de, mas como parte de uma estrutura de poder que implicava o domínio colonial europeu sobre o resto do mundo. Esse paradigma expressou, em um sentido demonstrável, a colonialidade dessa estrutura de poder” (QUIJANO, 1992, p. 16).

Na interpretação de Restrepo e Rojas (2010, p. 137), “outras formas de conhecimento, geralmente associadas a populações não europeias, são rejeitadas como ignorantes, menosprezadas, inferiorizadas ou, em certas ocasiões, apropriadas pelos aparatos europeus de produção de conhecimento teológico, filosófico e científico”. A configuração da colonialidade do saber entende que há um suposto déficit epistêmico, evidentemente manipulado pela Europa para atender os interesses e conseguir por meio disso explorar mais riquezas. Isso mostra a força da repressão exercida pela colonialidade do saber sobre outras formas de existência epistêmicas.

Para Castro-Gómez (2007a, p. 301), o principal efeito da colonialidade do saber é que

a coexistência de formas distintas de produzir e transmitir conhecimentos é eliminada porque agora todas as formas de conhecimento humano são ordenadas numa escala epistemológica do tradicional ao moderno, do barbarismo à civilização, da comunidade ao individual, do Oriente ao Ocidente. [...] Por meio desta estratégia, o pensamento científico se coloca como a única forma válida de produzir conhecimento e a Europa adquire uma hegemonia epistemológica sobre todas as outras culturas do mundo (CASTRO-GÓMEZ 2007a, p. 301).

Como enfatizam Restrepo e Rojas, a suposta superioridade epistêmica do “conhecimento ocidental” se funda em sua pretensão de universalidade, objetividade e neutralidade, o que, por sua vez, supõe um conhecimento alegadamente sem sujeito; ou que haja um distanciamento para que seja produzido desde um lugar, no qual não há influências, mas com isso manipula de acordo com as necessidades e os interesses da Europa. Restrepo e Rojas entendem que “esse distanciamento de si mesmo, essa supressão dos

efeitos da subjetividade mundana, é condição de possibilidade de geração de conhecimentos válidos, conhecimentos com pretensão de validade universal” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 138).

No âmbito do *Programa*, um conceito produtivo para a compreensão da alegada validade universal do “conhecimento ocidental”, portanto de sua superioridade em relação às formas não eurocêntricas de conhecimento, foi desenvolvido por Castro-Gómez (2005). Conforme o autor, a hegemonia epistêmica eurocêntrica se funda numa retórica do *ponto zero*, compreendido como o “imaginário segundo o qual, um observador do mundo social pode se colocar em uma plataforma neutra de observação que, por sua vez, não pode ser observada a partir de ponto algum” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 18). Ponto zero é o começo epistemológico e também o início do controle econômico, político e social. Ainda conforme o autor, “estar no ponto zero equivale a ter o poder de instituir, de representar, de construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como legítima e endossada pelo Estado” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25). Castro-Gómez (2007b) utiliza a ideia do ponto zero para problematizar como a colonialidade do saber continua operando na geopolítica da produção de conhecimento, cujas principais instituições legitimadoras são as universidades.

Conforme Mignolo (2011, p. 80), a partir desta lógica do ponto zero,

toda forma de conhecer e sentir (sentimento) que não se conforma à epistemologia e à *aesthesis* do ponto zero é jogada para trás no tempo e/ou na ordem do mito, da lenda, do folclore, do conhecimento local e assim por diante. Uma vez que o ponto zero está sempre no presente do tempo e no centro do espaço, ele esconde seu próprio conhecimento local universalmente projetado. Sua imperialidade consiste precisamente em esconder sua localidade sua localização corpórea geo-histórica e em assumir ser universal e assim gerenciar a universalidade a qual todo mundo tem de se submeter.

Mignolo dá ênfase no controle do conhecimento como uma das dimensões mais importantes para o funcionamento e a continuidade da matriz colonial de poder, uma vez que são as epistemologias que criam e justificam as classificações e hierarquizações que regem o mundo moderno/colonial. Em seu argumento, “a expansão ocidental foi não apenas econômica e política, mas fundamentalmente epistêmica” (MIGNOLO, 2018, p. 137). Como destaca o autor, todas as esferas como, a econômica a política, raça, gênero, etc. são importantes, mas sobretudo a esfera do conhecimento é fundamental, uma vez que “ontologia é feita de epistemologia” (MIGNOLO, 2018, p. 135).

Para Mignolo (2010, p. 80), todos os níveis da matriz colonial de poder se inter-relacionam através do conhecimento, que serve como uma justificativa racional para a ordem do mundo moderno/colonial, ou seja, é no nível do conhecimento que se instituem as condições e a autoridade de enunciação, fundadas, por sua vez, pelo racismo e pelo patriarcalismo. Essa matriz é sustentada pela enunciação que é, a retórica mantenedora da modernidade europeia e seus atores, isto afeta a subjetividade e manipula os domínios. Segundo o autor, “por causa da colonialidade, o controle dos termos da enunciação (ou seja, o controle do conhecimento) é necessário para controlar os domínios, e controlar os domínios significa gerenciar as pessoas cujas vidas são moldadas pelos domínios” (MIGNOLO, 2018, p. 145). Ainda segundo Mignolo,

por essa razão, o traço essencial a se notar de dentro dos domínios da mcp é o domínio do conhecimento. O conhecimento tem uma posição privilegiada: ele ocupa o nível do enunciado, onde o conteúdo da conversação é estabelecido, e ele ocupa o nível da enunciação, que regula os termos da conversação. Uma metáfora pedagógica pode ajudar a esclarecer este ponto. Pense numa marionete: você não vê o marionetista (o enunciador); você vê apenas as marionetes (o enunciado). Você é atraído/a pelas marionetes, seus movimentos e diálogos. O que você vê e ouve é o conteúdo da conversação. Para ‘ver’ os termos da conversação, você precisaria se desengajar da ilusão e se focar no marionetista por trás das cenas, que está regulando os termos da conversação. O conhecimento na mcp ocupa duas posições: o conhecimento é uma das marionetes (um domínio, e os domínios são o conteúdo da conversação, o enunciado), e o conhecimento também se refere aos projetos (a enunciação) que o marionetista cria para encantar a audiência. A colonialidade do saber é encenada naquela zona na qual você vê e ouve as marionetes que te encantam e distraem dos truques e projetos do enunciador. A decolonialidade do conhecimento demanda a mudança nos termos da conversação (MIGNOLO, 2018, p. 144).

O conhecimento está, portanto, no centro da matriz colonial de poder, e nesta, condiciona tanto a enunciação, ou seja, as condições de produção do conhecimento, incluindo seus atores, como também o enunciado, os conhecimentos considerados válidos pela modernidade/colonialidade. Nesta direção, compreende-se como o conhecimento se torna uma dimensão central para pensar a *decolonialidade*, conceito abordado na seção seguinte.

### *Descolonização e Decolonialidade*

A partir das contribuições apresentadas em Aníbal Quijano e Walter Mignolo, tornou-se difundido o conceito de colonialidade do poder, e dele procedente, a colonialidade do saber. Nesse sentido foram cunhados outros entendimentos, como em Maldonado-Torres (2007), que avançou para a ideia de colonialidade do ser. Enquanto

avancamos, para adentrar na concepção de decolonialidade, traçaremos seu desenvolvimento analítico para a formulação e apresentação do mesmo.

Em Quijano (1992), também são encontradas as bases para o que se tornou uma das concepções mais produtivas, para além do âmbito do *Programa*, ou seja, a ideia de decolonialidade. Ao criticar a racionalidade eurocêntrica, fundada na totalidade universalizante e mantenedora da colonialidade do poder, o autor supracitado propõe que é necessário ultrapassar a visão europeia de racionalidade/modernidade, que foi imposta aos colonizados pela ideia de totalidade do conhecimento dentro desta visão no sistema-mundo. A busca por essa libertação é também uma luta para combater o poder, a exploração, a desigualdade e as formas de dominações coloniais que se perpetuam por meio da colonialidade. Nesta interpretação, Quijano (1992) demonstra como deve ser a transição decolonial:

A alternativa, portanto, é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial. Em primeiro lugar, a descolonização epistemológica para dar lugar a uma nova comunicação intercultural, a uma troca de experiências e significados, como fundamento de outra racionalidade que pode reivindicar, com legitimidade, alguma universalidade. Pois nada menos racional, finalmente, do que a afirmação de que a visão de mundo específica de um determinado grupo étnico seja imposta como racionalidade universal, mesmo que tal grupo étnico seja chamado de Europa Ocidental. Porque isso, na verdade, é reivindicar para um provincialismo o título de universalidade. A libertação das relações interculturais da prisão da colonialidade também implica a liberdade de todos os povos de escolherem individual ou coletivamente nessas relações; uma liberdade de escolha entre as diversas orientações culturais. E, acima de tudo, a liberdade de produzir, criticar e mudar e intercambiar cultura e sociedade. Em suma, faz parte do processo de libertação social do poder organizado como desigualdade, como discriminação, como exploração, como dominação (QUIJANO, 1992, p. 19-20).

A partir desta compreensão, da mesma forma como a coletividade se funda na distinção entre colonialismo e colonialidade, também opera a partir de uma distinção conceitual entre descolonização e decolonialidade. Conforme Restrepo e Rojas (2010), a descolonização é a ruptura do colonialismo ou a conquista da independência por meio de lutas com suas antigas metrópoles. Assim, dizem Restrepo e Rojas (2010), “a descolonização tende a se circunscrever ao que se chamou de independência política das colônias, que para as Américas começou no final do século XVIII”.

Em Mignolo (2010), ressalta-se sobre esse movimento em que a monopolização e ao mesmo tempo a não aceitação de formas diferentes ou ideias diferentes se tornam vulneráveis a sofrer toda forma de violência direta e indireta gerada pela colonialidade. Diante da lógica da colonialidade é considerável a descolonização da “mente” bem como

a do “imaginário”. Neste sentido, o conhecimento é um dos domínios da colonização, portanto, descolonizar também implica desconstrução do conhecimento eurocentrado, uma ruptura com as subjetividades implícitas na colonialidade. O termo decolonialidade refere-se, assim, ao movimento de resistência, luta e ressignificação das formas de vida presas à lógica moderno/colonial. Em Mignolo (2010), é dito que

o giro decolonial é um projeto de distanciamento epistêmico na esfera do social (também na esfera acadêmica, aliás, que é uma dimensão do social), enquanto a crítica e a teoria pós-colonial são projetos de transformação que operam basicamente na academia europeia e americana da academia (Mignolo, 2010, p.15).

A decolonialidade, então, se mostra como alternativa para superação dos resquícios de formas coloniais de vida, que dão continuidade aos padrões legitimados pela Europa, que subjagam outros modos de produzir conhecimento, religiosidades e formas de ser e viver, comandando de certa forma velada, ou nem tanto, os comportamentos e epistemologias não-europeias. Sobre isso Restrepo e Rojas sintetizam que “a decolonialidade, por outro lado, refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade [...]. Por isso, a decolonialidade supõe um projeto com muito mais profundidade e uma tarefa urgente no nosso presente; envolve a subversão do padrão de poder colonial, mesmo após a quebra do colonialismo” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 16-17).

À vista disso, o projeto decolonial é constituído por formas epistêmicas e políticas de resistência aos diferentes níveis de colonialidade (poder, saber e ser), com o intuito de criar mecanismos de entendimentos entre os sujeitos afetados pela modernidade/colonialidade. O projeto decolonial, nessa esfera, se configura em resistência e formação de uma nova lógica epistemológica, cultural, política, de gênero, de modos de existência, que extrapola a independência do colonizador e o meio de descolonização no qual apenas rompe com os vínculos políticos, mas que mantém a exploração e a subalternização, estruturando modos de ser, de saber, por meio de poder e por meio da racialização. A decolonialidade se mostra como uma nova perspectiva política sob a ótica da incompletude da descolonização.

Como interpretam os autores, o que chamam de inflexão decolonial enseja um *projeto decolonial*, no sentido de que a crítica epistêmica que a funda como um paradigma

outro, busca não apenas problematizar a colonialidade, mas contribuir com outros mundos possíveis, a partir da intervenção e da transformação das diversas dimensões da existência (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 20-21).

Conforme Mignolo (2010), decolonialidade se tornou uma expressão comum nas reflexões do *Programa*, como um conceito relacionado ao de colonialidade, se estendendo às dimensões da colonialidade do poder (econômico e político), à colonialidade do saber e à colonialidade do ser (de gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento). Muito embora seja um conceito central para o *Programa*, Mignolo reconhece que este conceito tem sido elaborado desde a segunda metade do século XX. Conforme o autor,

a decolonialidade foi claramente formulada nas décadas de 1960 e 1970 por pensadores árabes islâmicos (Sayyid Qutb, Ali Shariati, Ayatollah Komeini); por pensadores afro-caribenhos (Aimé Césaire, Frantz Fanon) para a filosofia da libertação na América Latina e por intelectuais e ativistas indígenas na América Latina, Austrália, Nova Zelândia e Canadá (MIGNOLO, 2010, p. 26).

Na formulação de Mignolo (2010), a decolonialidade modifica a ética e a política do conhecimento, logicamente, desestabilizando estruturas antes não questionadas como as categorias de pensamento e de formas diferentes de ser, e atuar no mundo, e que não são aceitas ou legitimadas pela modernidade e pelos padrões impostos pela mesma, como consequência do colonialismo. Assim, a decolonialidade inicia-se no pensamento, atingindo o conhecimento e o ser. Essa organização, embasada na fala de Mignolo (2010), tem como horizonte “revelar a cumplicidade totalitária de retórica da modernidade e da lógica da colonialidade ao mesmo tempo em que constrói futuros globais pluriversais e não universais”.

No mesmo sentido, Mignolo (2010) indica que a gramática da decolonialidade inicia-se no momento em que os sujeitos colonizados reconhecem a subjugação racial, cultural, epistêmica que deslegitima as formas humanas não europeias. Para o autor, esse reconhecimento é que direciona a gramática da decolonialidade, pois,

a colonização do ser e do conhecimento operou e opera de cima para baixo, a partir do controle da autoridade (política) e da economia. A descolonização do ser e do conhecimento vai de baixo para cima, da sociedade civil ativa e da sociedade política radical, para o controle imperial da autoridade e da economia. É nesse sentido que a gramática da descolonização está funcionando, ela tem que funcionar de baixo para cima (MIGNOLO, 2010, p. 112).

Para Mignolo (2010), o pensamento decolonial requer um giro epistêmico e a afirmação do “ser onde se pensa”, em lugar de “saber que existe porque se pensa”. Ao

propor o confronto da máxima racionalista descartiana, Mignolo busca por em relevo a importância da produção situada do conhecimento, gerado a partir de histórias e experiências subjugadas pela colonialidade. Neste sentido, elabora as noções de geopolítica e corpo-política do conhecimento, entendidas como a afirmação do lugar de fala e das formas de vidas experimentadas pelos sujeitos. Com base na geo-política e corpo-política abrem-se caminhos para a valorização e reafirmação tanto dos conhecimentos como dos corpos, religiões, sexualidades, culturas subjugadas pela colonialidade. No projeto decolonial é importante compreender a afirmação da corpo-política e da geo-política do conhecimento como a resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser.

Segundo Mignolo, para além da dimensão analítica, a partir da qual busca-se desvelar a matriz colonial de poder e seus efeitos, uma dimensão programática também a constitui, e esta pressupõe o “desprendimento” de seus domínios. A ideia de desprendimento se torna fundamental em suas reflexões e pode ser compreendida como o rompimento de padrões e da naturalização da cosmologia ocidental, que é o único legitimado pela colonialidade e pela matriz colonial de poder. Esse desprendimento é o primeiro passo necessário para uma reestruturação epistêmica decolonial de forma a contribuir para uma comunicação intercultural, bem como interepistêmica, sendo o início para a virada decolonial.

Ao abordar o conceito de decolonialidade, Maldonado-Torres (2019), por sua vez, demonstra que este tem como ótica principal a libertação e implementação de visões outras e experiências outras de viver e de compreensão de tempo e espaço, com abordagens diferentes da eurocentrada construída durante o colonialismo e mantida na colonialidade. Traçando reflexões e questionamentos importantes sobre conceitos e atitudes antes não questionadas, mas que trazem profundo desconforto aos sujeitos colonizados, imposições e verdades legitimadas pela colonialidade do ser, saber e poder.

O autor propõe uma prática reflexiva que possibilita a identificação dos principais pontos a serem rompidos na matriz colonial de poder e como propagar o pensamento decolonial. A decolonialidade, então, promove uma ruptura com a modernidade/colonialidade e com o padrão de civilização e normatividade imposto pela Europa. Para Maldonado-Torres (2019), o que causa a incorporalidade da colonialidade é o sujeito colonizado ao qual o autor concebe como *condenado*, conceito elaborado por Franz Fanon, que, conforme Maldonado-Torres, “o mais direto e óbvio fio que unifica a colonialidade do poder,

do saber e do ser é o sujeito colonizado, que eu proponho que concebamos, segundo Fanon, como um *damné*, ou condenado” (Maldonado-Torres, 2019, 44). Segundo o autor, em consonância com o que propõe Mignolo (2010), são as experiências dos *condenados* que podem promover o giro decolonial, uma vez que,

a mais básica expressão do giro decolonial está no nível da atitude, levando à formação de uma atitude decolonial. O condenado, como entidade que é criada no cruzamento da colonialidade do saber, poder e ser, tem o potencial de se distanciar dos imperativos e normas que são impostos sobre ele e que buscam mantê-lo separado de si (Maldonado-Torres, 2019, p.44).

A atitude decolonial é, conforme Maldonado-Torres, um dos elementos fundamentais para um projeto decolonial, pois,

enquanto método define a relação entre um sujeito e um objeto, atitude refere-se à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. Portanto, uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto. A atitude decolonial é então, crucial para o projeto decolonial e vice-versa (Maldonado-Torres, 2019 p. 45).

Nesta perspectiva, é apresentada pelo autor a tese de um projeto decolonial inacabado, em que a decolonialidade é também uma busca que é orientada pela atitude. A atitude decolonial está nas diversas formas de luta contra a subjugação dos corpos discriminados racialmente, das culturas, epistemologias, espiritualidade, gênero e todas as proporções apagadas e deslegitimadas pela modernidade, esta por sua vez é a responsável pela construção de relações assimétricas de poder entre a Europa e os povos e territórios colonizados.

As lutas no projeto do giro decolonial que são basicamente movimentadas pela resistência política à lógica implementada pela modernidade/colonialidade também envolvem um giro epistêmico, colocando o *condenado* como atuante, nos questionamentos, atitudes e busca pela soltura das amarras que ligam a sociedade ao pensamento eurocentrado. Todavia, o projeto decolonial está sendo elaborado e desenvolvido à medida que as oportunidades e as conquistas acontecem na sociedade evidenciando o desafino implementado com um projeto que culminou em séculos de dominação, opressão e exploração.

Os estudos decoloniais apresentados por Maldonado-Torres compartilham de um conjunto de ideias e conceitos teóricos que exploram a questão da corpo-política, trazendo para esse ponto a possibilidade do questionamento crítico e olhar para o mundo. Nesse sentido, o autor coloca que

o corpo aberto é um corpo questionador, bem como criativo. Criações artísticas são modos de crítica, autorreflexão e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas. A decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivam afirmar conexão em um mundo definido por separação (Maldonado-Torres, 2019, 48).

As marcas do colonialismo não abandonaram os territórios e os povos colonizados, essa operação está em desdobramento na colonialidade, e nesta esteira, Maldonado-Torres coloca a criação artística decolonial como uma maneira de responder à matriz colonial de poder, com vozes interferindo nesta, para alterá-la. O autor descreve ainda sobre a performance estética decolonial, ressaltando que esta busca manter o corpo aberto como um emaranhado de questões a serem abordadas pelos *condenados*. O giro estético decolonial é visto pelo autor como

um aspecto-chave da decolonialidade do ser, incluído a decolonialidade da espiritualidade [...] a espiritualidade está em grande parte conectada à decolonialidade do ser e também ao abarcamento da unidade de saber, poder e ser. A estética colonial tem também esse caráter: liga e interliga, conecta e reconecta o eu consigo mesmo, o conhecimento com as ideias, as ideias com as questões, as questões com os modos de ser (Maldonado-Torres, 2019, p. 48).

Nesta direção, tudo que foi exposto sobre o pensamento decolonial demonstra que este não se trata simplesmente da exclusão de uma situação de colonialismo, da emancipação ou independência em termos puramente políticos. A decolonialidade envolve especialmente recobrar a legitimidade do *transculturalismo*. Este pode modificar a cosmovisão europeia que está moldada na ótica ocidental norte-sul e centro-periferia. De acordo com os estudos apresentados, a decolonialidade retrata um processo que busca transcender de forma histórica a modernidade/colonialidade, para isso é pressuposto que haja projetos de transgressão e subversão da matriz de poder colonial.

Neste ponto, é importante ressaltar que, muito embora a ideia de decolonialidade pensada e difundida pelo *Programa* tenha um caráter agregador de experiências e trajetórias teóricas diversas, ela não é consensual para além desta coletividade, sendo mesmo alvo de duras críticas, como elabora, por exemplo, a intelectual aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2018), para quem o conceito não passa de um modismo acadêmico elaborado por intelectuais brancos em universidades do Centro geopolítico. Segundo a autora, a modernidade foi um conceito construído durante o colonialismo como um projeto de extermínio, humano e epistemológico arquitetado de forma política com bases na violência.

A autora se dedica a estudos sobre a América Latina e aos processos de resistência anti-coloniais.

Cusicanqui (2018) acredita que descolonizar é poder ter um olhar direto à realidade, e ao humano, pois para acontecer uma descolonização é necessário que cada um olhe para a sua própria realidade em detrimento de um processo que unifica e coloca todos em uma mesma posição. A autora analisa a questão “decolonial” imposta pelo pensamento europeu com desconfiança, pois crê não ser algo que tenha raízes no cuidado e na razão que seja voltada para cada espaço geopolítico.

Para discutir a questão humanitária na perspectiva de experiências coloniais coletivas na América Latina, Silvia descreve a respeito do conceito “Ch'ixi”. Esta é uma elaboração metafórica na qual Cusicanqui se vale como forma de resistência e convida os seus leitores a um novo pensar sobre as opressões. Nesta direção, ao conceituar o termo, que induz a pensar os tons de cor dos corpos, esses são diferentes e a contradição da diferença é que se desenvolve como uma potência. Como no Ch'ixi, as manchas são contrapostas, acolher e assumir que é a forma mais harmoniosa de resolver essa contradição do que debater uma suposta homogeneização que na realidade não existe.

Neste sentido, reconhecemos que outras experiências, outros corpos e outras trajetórias têm contribuído muito significativamente para a construção de uma ideia de decolonialidade que vai além da proposta do *Programa*, como sugere a análise a ser apresentada no capítulo 3 deste trabalho.

### *Linguajamento e bilinguajamento*

Do grupo que constitui o *Programa*, um dos que mais se dedica a problematizar questões de língua no enquadre da modernidade/colonialidade é Walter D. Mignolo. Em sua obra “*Histórias Locais/Projetos globais*” (2003), o autor propõe uma interpretação abrangente do papel das línguas na construção da modernidade/colonialidade, como também uma forma inovadora de pensar a linguagem desde um pensamento fronteiriço, sob os conceitos de *linguajamento e bilinguajamento*. Dada sua produtividade no campo dos estudos críticos da linguagem, esta seção abordará de forma breve estes conceitos.

Para criar uma sintonia integral em seu trabalho, Mignolo articula os conceitos com um grupo importante de autores, que envolve, entre outros, Freire (1997); Cliff (1985); Fanon (1967); Anzaldúa (1987); e Arguedas (1962). Na construção desse entendimento, o conceito de *linguajamento*, diz respeito ao trato entre o pensamento e a escrita

que perpassam pelas línguas de forma geopolítica. Para elucidar melhor, Mignolo (2003, p. 306) intersecciona autores que o permitem definir o conceito da seguinte forma:

É o *linguajamento*, o ato de pensar e escrever entre as línguas, que Arguedas e Cliff nos permitem enfatizar, afastando-nos da ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios sociais de interação (MIGNOLO, 2003, p. 309)

A ideologia construída ao redor da língua em um território, está ligada à elaboração do sistema mundo com os padrões europeus, tendo a língua como uma ferramenta poderosa e fundamental para alcançar os propósitos da colonização. Nesse sentido, a intenção de homogeneizar um espaço territorial a partir da formação cultural e social eurocentrada é realizada sob subterfúgio da implementação da globalização/modernidade para além das fronteiras geográficas da Europa e para isso a imposição das línguas europeias nos territórios colonizados foi fundamental.

A globalização em curso articulada pela Europa desde o século XVI faz da linguagem a promoção das práticas imperiais pautadas nas diversas culturas, as quais estiveram mediadas em um mesmo território, mesmo que a relação tenha sido de colonizador e colonizado de forma hierarquizada. Com o encontro colonial, as línguas sofreram influências umas das outras e é nessa dinâmica que ao longo dos séculos foi tornando-se progressivamente necessário o suporte ao retorno e à legitimação das formas linguísticas. Isso acontece a partir de movimentos de resistência por meio de uma língua viva. Nesse construto, o *linguajamento* pode ser entendido como um enfrentamento político que se utiliza de uma mesclagem de línguas imperiais e não imperiais formando um repertório de forma a resistir à colonialidade, de modo que as práticas dos povos colonizados “abrem fendas” dentro das línguas e entre as línguas.

Considerando como forma linguística tudo que exibe sentido ou transmissão de conhecimento e entendimento, Mignolo (2003) se fundamenta em Anzaldúa (1987) para conectar a escrita desta ao pensamento de *bilinguajamento* versado por eles e outros autores. Progressivamente, o autor coloca o sentido que Anzaldúa utiliza para retratar os tipos de escrita alfabética e acolhendo também a pictográfica, característica de povos originários da América, como legítimas, pois remontam formas históricas de transmissão de conhecimento e representam um importante papel na construção de saberes expressivos denotados pela linguagem na América Latina.

Num *continuum* investigativo, o autor elabora juntamente com o pensamento de Fonet (1997) a relação que existe entre nacionalidade e a língua. Nessa discussão, Fonet promove que a nacionalidade não é representada apenas pelo espaço geográfico do nascimento, mas também envolve a língua relativa a um lugar próprio, como um grupo de pessoas que se identificam com determinada língua e território, mesmo não sendo a língua oficialmente imposta pelo estado. Nessa ótica, o autor delinea um cenário de bilinguismo no qual o escritor não precise sacrificar uma língua em detrimento de outra, no entanto, é promovido uma assimetria entre elas, isso é direcionado pela intenção de manter uma sem interferências de outras. No entendimento sugerido por Fonet, Mignolo entende que “bilinguismo e bilinguajamento” não compartilham o mesmo conceito, mas diferem-se, no primeiro é denotado que as línguas são conservadas e não se misturam ou articulam-se, já no segundo as línguas são mescladas entre si, extraíndo e inserindo ações e conceitos de forma política, usando disso para o enfrentamento à colonialidade.

De acordo com Mignolo (2003, p. 345), “as línguas nacionais surgiram em cumplicidade com o Estado e com instituições que regulavam os usos e os abusos da língua.” para construção da nação, tendo sido atuantes e associados com a colonialidade do poder e com a diferença colonial. Com esse contexto, a diversidade do plurilinguajamento sofreu impacto com a política das gramáticas escritas, que regiam as normas deixando evidente que, estas línguas “puras” são as que controlam o fluxo nas fronteiras freando o curso natural do linguajamento, isso, dentro do campo da política linguística desde o século XVI e ainda hoje no século XXI.

Juntamente com o alicerce da política criada em torno das línguas, sobretudo as imperiais que promoviam o poder e o colonialismo, iniciou-se também pesquisas, que relatavam e estudavam os processos sociolinguísticos, bilinguismo, políticas e línguas subalternas chamadas de dialetos. Nesse sistema moderno/colonial a educação cuidou da dimensão linguística fundamentada na literalidade alfabética, essa base culminou no que Mignolo (2003) interpreta como “a rearticulação de língua e escrita pelo estado-nação efetivou uma dupla subalternização da escrita: primeiro ao elevar a escrita alfabética ao cume da civilidade e segundo, ao manter uma divisão de gênero entre as práticas de escrita”. Diante do exposto, notadamente as línguas associadas à Europa, continuam tendo maior privilégio, pela ótica da colonialidade. Neste sentido, Mignolo (2003) expressa que

Cultura, conhecimento acadêmico, o saber, e formas de saber, são exportados como mercadoria e, nesses tipos de transações, as línguas imperiais são as me-

diadoras, desde modelos para reestruturações econômicas até teorias de narrativas históricas, argumentos éticos e filosofias de línguas (MIGNOLO, 2003, p. 357).

Para Mignolo, para haver uma nova conceitualização das línguas dos espaços liminares e das fronteiras, é necessário enxergar através da modernidade/colonialidade e promover o bilinguajamento como um gerador de conhecimento legitimado dentro e fora das fronteiras do colonialismo.

Conectando o bilinguajamento ao conhecimento fronteiriço é necessário ter ciência de que o bilinguajamento é mais que uma prática que ocorre de forma espontânea é um “estilo de vida”. Nesse sentido, Mignolo ressalta que, “a razão pela qual prefiro o bilinguajamento ao bilinguismo é que estou tentando tratar de algo que está além do som, da sintaxe e do léxico, e além da necessidade de ter duas línguas”. O bilinguajamento é acima de tudo uma forma de resistência e de força política para atuar e sobressair às necessidades impostas pelo padrão herdado do colonialismo.

No entendimento, consideramos que, como o autor propõe o bilinguajamento como uma forma de viver, e esta vivência é oferecida com a prática de linguajamento, este encoraja os desejos para realizar a política e a ética da liberdade de utilizar uma língua que sustenta e reafirma a alma do povo. Acionando e efetivando a libertação de crenças e padrões coloniais, bem como da opressão social, econômica e intelectual, internalizados na ideia de uma língua pura e hegemônica que domina o mundo moderno.

Na construção de um pensamento crítico, o bilinguajamento é elaborado como “viver-entre-línguas”, portanto, não faz sentido excluir ou subalternizar as línguas, bem como os pensamentos, as culturas e os saberes que emergem dessas línguas e do contato entre elas, seja na expressão da ciência ou dos saberes antropológicos. Para elucidar o raciocínio Mignolo, aborda Freire (1993), quando este ressalta sobre o pensar *com* em vez de pensar *por* ou pensar *sobre* as pessoas, assim o autor destaca:

Consequentemente, se os que pensam as ciências humanas são os que pensam os estados, existe um íntimo elo entre as ciências humanas e a impossibilidade de pensar *com*. Se o estado-nação e (parafreando Freire) as elites dominantes pensassem *com* o povo, a contradição seria ultrapassada e terminaria a dominação. Em vez disso, o pensamento acadêmico *sobre* nações e línguas pode impedir os cidadãos de pensar sobre a nação de forma independente. Se esse for o caso, precisamos de um tipo diferente de pensamento no reino da política linguística e de projetos educacionais (MIGNOLO, 2003, p. 360 e 361).

O autor também ampara o bilinguajamento em relação ao pensamento liminar e direito de expressão, que assim é retratado:

O direito de ter e usar línguas colocadas numa posição subalterna, pelo discurso na missão civilizadora e pela política pública do Estado, faz parte das reparações exigidas como direitos humanos e linguísticos. Isto é, os laços entre línguas e o limite da humanidade estão entrando num processo de desintegração, cujas consequências ainda não podemos prever (MIGNOLO, 2003, p. 402).

Em consonância com os entendimentos elencados, o linguajamento e bilinguajamento efetivamente contribuiriam com a luta decolonial.

## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Como apresentado, o interesse da pesquisa que aqui se propõe é apresentar uma análise panorâmica da produção acadêmica brasileira na área dos estudos de linguagem que se fundam nas ideias do *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano*, com especial ênfase na concepção de *decolonialidade*. Nesta direção, esta pesquisa assume como principais justificativas i) a importância que a ideia de decolonialidade tem recentemente assumido nos estudos de linguagem no Brasil e, principalmente, ii) a falta de estudos que de forma mais ampla identifiquem e sistematizem como esta concepção tem sido implementada, visando a um levantamento de suas principais contribuições para o campo. Assim, a pesquisa buscará apreender como a ideia de decolonialidade tem sido implementada na produção acadêmica sobre linguagem no Brasil, ou seja, qual o sentido e a genealogia do termo nesses estudos e quais as contribuições desta concepção para os estudos do campo?

Tendo em vista esses interesses, esta pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa como orientação para a análise do material empírico. De maneira geral, a pesquisa qualitativa é entendida por Paiva (2019) como uma pesquisa que

acontece no mundo real com o propósito de ‘compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas’ (FLICK, 2007, p. ix). Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística (PAIVA, 2019, p. 13).

Neste sentido, Denzin e Lincoln (2013, p.40, destaque no original) destacam que “a palavra *qualitativa* implica uma ênfase nas qualidades das entidades nos processos e sentidos que não são experimentalmente examinados ou medidos (se é que são medidos) em termos de quantidade, intensidade ou frequência”. Para os autores, a pesquisa qualitativa assume a natureza socialmente construída da realidade; a relação entre quem pesquisa e o que é estudado; as restrições que se impõem à pesquisa como estruturadoras do estudo; bem como sua natureza carregada de valor, buscando responder “*como a experiência social é criada e como é dado sentido a ela*” (DENZIN; LINCOLN, 2013, p. 40).

Considerando a natureza social dos fenômenos estudados e buscando assumir a sua complexidade inerente, Denzin e Lincoln (2013) explicam que a pesquisa qualitativa pode envolver uma ampla variedade de materiais empíricos, tais como

estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevistas, artefatos, textos e produções culturais, juntamente com textos observacionais, históricos, interacionais e visuais – que descrevem momentos e sentidos rotineiros e problemáticos nas vidas individuais. Da mesma forma, pesquisadores/as qualitativos/as empregam uma ampla gama de práticas interpretativas interconectadas, sempre esperando alcançar uma melhor compreensão do assunto em questão. Compreende-se, contudo, que cada prática faz o mundo visível de uma forma diferente. Consequentemente, há sempre um comprometimento em usar mais de uma prática interpretativa em todo estudo (DENZIN; LINCOLN, 2013, p. 30).

Os autores enfatizam que numa abordagem qualitativa, “a realidade objetiva nunca pode ser capturada. Sabemos de algo apenas através de suas representações” (DENZIN; LINCOLN, 2013, p. 33). Neste sentido, reconhecem que a potencial multiplicidade do material empírico, bem como das práticas e perspectivas metodológicas, é mais bem compreendida como uma estratégia que adiciona rigor, amplitude e profundidade à pesquisa, mas que não busca uma definição única e totalizante da realidade. Ao reconhecer a importância da representação na pesquisa qualitativa, fundada também na interpretação do/a pesquisador/a, Minayo (2012, p. 623) propõe que a interpretação é um ato que sucede e constitui a compreensão, de modo que “toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação de funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido”.

Tendo em vista os interesses e as questões que motivam esta pesquisa e o material empírico delimitado para a análise, a saber, artigos científicos/acadêmicos que correlacionam linguagem e decolonialidade, este estudo se caracteriza, de forma ampla, como uma *pesquisa bibliográfica*, no sentido proposto por Lima e Miotto (2007), que a diferenciam da revisão de literatura. Esta, para as autoras, é “um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38). Para as autoras,

a pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

No universo mais amplo das pesquisas de natureza bibliográfica, este estudo pode ser ainda mais bem delimitado como uma *metapesquisa*, um tipo de pesquisa que, segundo Paiva (2019), tem emergido na Linguística Aplicada, apesar de ainda pouco explorado. Tendo em vista a natureza do material empírico sob análise, comumente resultantes de pesquisas já realizadas ou em andamento, a metodologia da metapesquisa se justifica no sentido de ser, num sentido amplo, uma pesquisa sobre pesquisas, adotada “como uma estratégia para a análise sistemática das pesquisas de um determinado campo ou temática” (MAINARDES, 2018, p. 304).

O prefixo meta pode ter, entre outros significados, o de exprimir reflexão sobre o próprio objeto. Conforme Mainardes (2018, p. 305), neste sentido, o uso deste em uma pesquisa denota que está formatada como “pesquisa sobre outras pesquisas”. Observa-se que se trata de um processo no qual determinado tema será explorado a partir de estudos e pesquisas de um campo ou área específico. Estrategicamente, pode direcionar os propósitos da pesquisa para dimensões como a análise dos métodos, do conteúdo teórico, dos resultados, do material empírico gerado, entre outros pontos particulares de cada pesquisa.

Neste encaminhamento, Mainardes (2018) nos apresenta que as principais características para a construção deste método de pesquisa são a abordagem de metodologias e análises das interpretações teóricas, como citado no seguinte trecho:

No caso das Ciências Humanas e Sociais, a metapesquisa pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa. Em geral, abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética, etc. (MAINARDES, 2018, p. 306).

O autor destaca que este tipo de pesquisa, normalmente, “busca analisar, especialmente, os fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte” (MAINARDES, 2018, p. 306). Desta forma, essas pesquisas são importantes para observar e explorar os

sentidos e novos sentidos de fenômenos e conceitos antes estruturados, trazendo uma atualização ou mesmo para aferir o *corpus* teórico utilizado nos trabalhos de determinado campo.

Explorando com maior profundidade a implementação da metapesquisa, Mainardes (2018) considera algumas etapas importantes para o seu desenvolvimento. A primeira etapa é definir qual intuito do estudo e qual amostra será selecionada, como tipos de textos e publicações. A segunda é montar uma sistematização de forma a organizar todo o escopo de amostras já selecionadas. A terceira etapa consiste em efetuar a leitura e estudo do material selecionado com o propósito de verificar os aspectos e características de metodologia, teoria e/ou resultado, ou seja, as condições teórico-epistemológicas, a depender dos objetivos da metapesquisa.

Assim sendo, o objetivo de desenvolver uma metapesquisa é compreender as inclinações das áreas epistemológicas, bem como o olhar e o recorte de cada autor. Mainardes (2018) destaca, ainda, que “no processo de análise deve ainda ser considerado que a metapesquisa não tem por objetivo julgar os trabalhos ou seus autores”. Dessa forma, as sistematizações para a análise são interpretadas como uma prática de tarefas a serem realizadas sobre o material empírico previamente selecionado e não cabem ao/a pesquisador/a tecer juízos de valor de qualquer pesquisa ou autor/a, mas promover sistematização e análise. Conforme Mainardes,

o objetivo é compreender as principais tendências do campo, a partir do recorte realizado pelo pesquisador. Assim, as classificações utilizadas devem ser compreendidas como um exercício teórico sobre a pesquisa [...]. As classificações podem levar a cristalizações e emprego de esquemas rígidos e categorias fechadas. Por essa razão, destacamos que as classificações desenvolvidas precisam ser compreendidas como tentativas de sistematização e exercícios de análise (MAINARDES, 2018, p. 314).

No caso desta metapesquisa, o intuito, como já mencionado, é sistematizar estudos publicados na área dos estudos da linguagem no Brasil que abordam, de alguma forma, a ideia de decolonialidade e, a partir desta sistematização, tecer interpretações sobre os potenciais impactos e desdobramentos para o campo.

A partir do enquadre metodológico apresentado, esta pesquisa seguiu os seguintes procedimentos:

- i levantamento e identificação de artigos acadêmicos/científicos no campo da linguagem (Letras, Linguística, Linguística Aplicada e campos relacionados)*

*no Brasil que abordam prioritariamente o conceito de decolonialidade e, eventualmente, conceitos correlatos (pensamento decolonial, descolonização etc.) em interseção com categorias como língua, linguagem, linguística etc.*

Esses termos foram observados, inicialmente nos títulos e/ou subtítulos, nos resumos e nas palavras-chave dos artigos, gênero selecionado por corresponder à forma mais valorizada de produção acadêmica e de maior circulação. Nesta direção, foram excluídos da busca inicial gêneros como resenhas, entrevistas, apresentação de dossiês e seções temáticas, debates, resumos expandidos e textos de anais de eventos. Outro critério adotado para a busca inicial foi de artigos escritos em língua portuguesa, partindo dos pressupostos de que a maior parte das publicações da área no Brasil se dão nesta língua e, de forma relacionada, são mais lidas e repercutidas em português. O critério temporal foi definido de forma a abranger trabalhos publicados entre 2000 e 2020, por compreendermos que é a partir dos anos 2000 que as publicações do *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano* começam a circular com maior frequência no país, reverberando nos anos seguintes nas publicações brasileiras. Como campo de geração de material para a metapesquisa, foram utilizados os repositórios *Portal de Periódico da Capes*, *Portal SciELO* e também o *Google Scholar*, dadas sua relevância e abrangência como repositórios de produção acadêmica no Brasil.

No caso do Portal de Periódico da Capes, foi utilizada a busca em trabalhos de acesso livre. Este repositório, conforme informações disponíveis em sua página eletrônica,<sup>1</sup> tem suas origens no ano de 1990, quando o Ministério da Educação (MEC) instituiu o programa para bibliotecas de instituições de Ensino Superior (IES). A partir disso, foram criados outros programas, como o Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos (PAAP), e, apoiado por este, originou o serviço de periódicos eletrônicos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esta tornou-se desde então uma das principais fontes de conteúdo científico e de qualidade no Brasil. O Portal de Periódicos foi inaugurado oficialmente em 11 de novembro 2000. Neste mesmo período emergiram bibliotecas em formato digital, ou seja, totalmente digitais, podendo ser acessadas pela *web* de qualquer lugar que haja disponibilidade de internet.

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: < [https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pinstitutional&Itemid=104](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pinstitutional&Itemid=104)>, acesso em julho de 2020.

Atualmente, o Portal de Periódicos é uma biblioteca virtual com um acervo que supera 45 mil títulos, além de livros, enciclopédias, estatísticas, materiais audiovisuais, entre outros gêneros de textos. Tudo isso é disponibilizado tendo em vista o déficit de acesso à informação científica nacional e internacional, bem como o acesso às bibliotecas físicas. Levando em conta a dificuldade que seria dispor todo esse conteúdo de forma impressa para as Universidades Federais do país, hoje o Portal atinge milhares de pessoas, diminuindo os desnivelamentos de acesso à informação e ao conhecimento no Brasil. Este Portal é promovido e financiado inteiramente pelo governo brasileiro.

Com estrutura pensada para atender aos setores acadêmico, produtivo e governamental, propicia a promoção da produção científica brasileira tanto em território nacional como também internacional. Neste contexto, o Portal é fundamental para a avaliação e tem como missão consolidar programas de pós-graduação e fomento à pesquisa científica no Brasil. Desse modo, o Portal de Periódicos atende a diversos objetivos, como o acesso irrestrito ao conteúdo pelos usuários, a recepção dos mais variados públicos (professores, pesquisadores de todas as áreas, alunos e funcionários do ensino da pesquisa e da extensão). Isto é possível justamente pela heterogeneidade de conteúdo ancorado pela plataforma. O Portal funciona da seguinte maneira: na página *online* ou pelo aplicativo disponível gratuitamente para celular para os sistemas Android e iOS, busca-se pelo título ou assunto no espaço “Busca Avançada”, a pesquisa resultará em uma quantidade de respostas por meio de uma lista que oferece ao usuário o acesso.

O Portal SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), por sua vez, é uma plataforma que atua com comunicação científica por meio de suporte às pesquisas para áreas como a ciência, cultura, social e econômica, e disponibiliza textos e publicações por via de periódicos. O conteúdo é de acesso aberto com intuito de criar um contexto no qual o material de qualidade esteja ao alcance de todos.

O portal SciELO possui um padrão de seleção rigoroso para que o material faça parte da biblioteca. Para que uma revista ou periódico façam parte, devem atender a requisitos rígidos de qualidade. O site conta com uma portabilidade e acervo bem diversificado organizado por área do conhecimento, disponível em mais de uma língua, ou seja, não é restrito ao Brasil, mas tem escopo internacional.

O SciELO, nos dias atuais, é constituído como portador de textos para o público global, há um fluxo e manutenção dos textos para que haja a disseminação dos mesmos com a qualidade crescente e a comunicação envolta de empirismo e cientificidade,

conforme explicitado no documento *Critérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos na Coleção SciELO Brasil* (SciELO BRASIL, 2020), onde se lê que

o SciELO opera sob três princípios: primeiro, o conceito do conhecimento científico como bem público global; segundo, o trabalho em rede como meio de maximizar a escalabilidade em termos custo efetividade e adoção do estado da arte em edição científica, cooperação e gestão das assimetrias entre coleções, áreas temáticas e periódicos; e, terceiro, o controle de qualidade, obediência aos padrões, boas práticas e inovações da comunicação científica. Os periódicos da Coleção SciELO Brasil são de propriedade de sociedades científicas, associações profissionais, grupos ou rede temáticos de pesquisa, universidades e outras instituições de desenvolvimento e pesquisa, que são responsáveis por sua publicação, políticas, prioridades, gestão editorial e participação na Coleção SciELO (SciELO BRASIL, 2020, p. 5).

Para fazer buscas e pesquisas é possível usar tanto a *web* por computadores, como o aplicativo desenvolvido para celular. Vale lembrar que as buscas privilegiam os assuntos e os/as autores/as. Estas podem ser realizadas de forma mais específicas por autor, palavras-chave, tema, etc. Para esta pesquisa no caso do Portal SciELO, as buscas foram realizadas em Periódicos classificados na grande área de Linguística, Letras e Artes, a partir dos termos mencionados.

O *Google Scholar*<sup>2</sup>, que pode ser acessado também pelo título de *Google Acadêmico*, é uma ferramenta de busca online de acesso livre, criada em 2004, tendo o acesso em Língua Portuguesa a partir de 2006. Esta plataforma permite a pesquisa e a leitura de textos e trabalhos acadêmicos de diversos gêneros. A ferramenta caracteriza-se por comportar e ordenar a pesquisa com o intuito de obter os melhores resultados e títulos pela relevância de cada trabalho, para isso a plataforma oferece critérios de navegação e resposta *online*. Nestes estão integrados precisamente, a íntegra de cada texto e do/a seu/a autor/a, bem como informações sobre o lugar em que este foi publicado e a frequência com que aparece citação do mesmo, mecanismos que promovem e dão prestígios aos/às autores/as ou instituição. Nessa busca é possível identificar, indexar bem como recuperar material bibliográfico. Assim, diferencia-se da busca simples do Google, pois o estilo de conteúdo é específico e sua natureza mais estratégica, estando vinculado ao nicho de conteúdo em formato digital em sua grande maioria produzidos nas faculdades e universidades do Brasil e de vários lugares do mundo.

---

<sup>2</sup>Acesso em: <<https://scholar.google.com.br>>.

A forma de rastreio do Google Scholar aplica particularidades do conteúdo que é indexado ao mecanismo de busca naturalmente em plataformas de dados do Google que, de forma assertiva, aplica os aspectos usados para classificação. Assim, o conteúdo que surgirá deve obrigatoriamente apresentar resumo em seu documento e arquivo, o documento carece de ter título, autor e referência bibliográfica e também estar hospedado em sites de universidades, editoras, organizações, repositórios, associações de pesquisa, etc.

Como essa plataforma já está consolidada e tem credibilidade pela seriedade, os centros de publicações já buscam disponibilizar o acervo de monografias, artigos, dissertações, teses e resultados de pesquisas de diversos âmbitos, assim são indexados muitos novos conteúdos nessa base de busca. A consulta pode ser realizada também a fim de encontrar livros, desse modo o mecanismo Google Scholar utiliza *Open WorldCat* da OCLC (*Online Computer Library Center/Catálogo da biblioteca de informática online*), é um dos principais catálogos de biblioteca e alcança o mundo todo, desse modo pode haver uma resposta sobre um título específico, desde que esteja disponível.

Para as buscas nessas plataformas de pesquisa, foram utilizadas as palavras-chave “língua”, “linguagem”, “decolonialidade”, “decolonial” e suas combinações, nos mecanismos de busca avançada dos repositórios (ex. língua e decolonialidade; língua e decolonial; linguagem e decolonialidade; linguagem e decolonial), quando possível, todas nos títulos dos artigos. Também foram inseridos como termos de buscas conceitos como de linguajamento, bilinguajamento e plurilinguajamento, tendo em vista a referência explícita à dimensão linguística das reflexões do Programa, como apresentado no Capítulo 1, em referência ao trabalho de Mignolo (2003). Foram considerados, ainda, artigos publicados em periódicos das áreas de Linguística, Linguística Aplicada, Letras, Inter- ou Multidisciplinares e da área de educação, por sua interface com campos como a Linguística e a Linguística Aplicada. Não foram considerados, assim, artigos dos campos relacionados à Literatura, por exemplo.

- ii *Leitura sistemática dos trabalhos localizados* – nesta etapa, os trabalhos localizados foram catalogados e sistematizados a fim de verificar a implementação de fato do conceito de decolonialidade e seus derivados. Nesta fase, houve a leitura completa dos artigos para os fins da análise. Eventualmente, nesta fase, alguns artigos que apareceram na primeira busca, pelos elementos pré-textuais, foram descartados da análise por não abordarem de forma direta dimensões da

linguagem em seu conteúdo, ou por terem sido publicados em outra língua, que não a portuguesa.

- iii *Síntese analítica dos resultados* – apresentação de uma visão panorâmica e interpretativa dos estudos analisados, buscando identificar o uso do conceito de decolonialidade e seus derivados; a relação estabelecida nos trabalhos entre o conceito e as dimensões de estudos da linguagem e os potenciais para o campo propostos ou inferidos nos trabalhos, como será apresentado no Capítulo 3.

A Tabela 1, a seguir, apresenta os dados dos artigos selecionados para esta pesquisa, na primeira rodada de buscas. Reconhecemos, de toda forma, os limites de uma pesquisa desta natureza, que, além de outras, deve considerar as próprias restrições dos sistemas de busca que, muitas vezes, não apresentam todos os resultados possíveis. Neste sentido, entendemos os resultados alcançados como uma amostragem, e não como um retrato fidedigno da produção sob análise. Acreditamos, contudo, que os artigos selecionados possam expressar tendências importantes dos estudos sobre linguagem e decolonialidade no Brasil, cumprindo, assim, os objetivos desta pesquisa.

**Tabela 1 – Artigos do campo dos Estudos da Linguagem que abordam o conceito de decolonialidade e/ou correlatos**

<b>Título do Artigo</b>	<b>Autor/a (s)</b>	<b>Afiliação Institucional do/a autor/a (s)</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Periódico</b>	<b>Área(s) do conhecimento (se explicitada no periódico)</b>	<b>Plataforma de Busca</b>
1. Linguajamentos E Contra-Hegemonias Epistêmicas Sobre Linguagem Em Produções Escritas Indígena	Elismênnia Aparecida Oliveira, Joana Plaza Pinto	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2011	Linguagem em (Dis)curso	Linguagem	SciELO
2. O Potencial Contra-Hegemônico Do Rap Indígena Na América Latina Desde A Perspectiva Decolonial	André Marques do Nascimento	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2014a	Polifonia	Letras e Linguística	Google Scholar
3. Geopolíticas De Escrita Acadêmica Em Zonas De Contato: Problematizando Representações E Práticas De Estudantes Indígenas	André Marques do Nascimento	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2014b	Trabalhos em Linguística Aplicada	Linguagem	SciELO
4. Ainda Sobre A Possibilidade De Uma Linguística "Crítica": Performatividade, Política E Identificação Racial No Brasil	Kassandra Muniz	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	2016	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada	Linguística Teórica e Aplicada	SciELO
5. Corpos Diaspóricos E Masculinidades Negras: Uma Leitura De Todo Mundo Odeia O Chris A Partir Da Decolonialidade	Ludmila Pereira de Almeida	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2017	RELACult –Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	Ciências Humanas, Sociais e das Linguagens, Letras e Artes	CAPES

6. Interculturalidade Crítica E Decolonialidade Da Educação Superior: Para Uma Nova Geopolítica Do Conhecimento	Josef Estermann Manuel Tavares Sandra Gomes	University of Lu- cerne Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	2017	Laplage em Revista	Educação	CAPES
7. Educação E Cultura: Possibilidades Ao Desenvolvimento Do Pensamento Decolonial	Rodrigo Garcez	Universidade Fede- ral da Fronteira Sul (UFFS)	2017	RELACult - Revista Latino-Ameri- cana de Estudos em Cultura e Socie- dade.	Ciências Humanas, Sociais e das Lingua- gens, Letras e Artes	CAPES
8. Ensino De Línguas Como Palco De Política Linguística: Mobilização De Repertórios Sobre Gênero	Rosane Rocha Pes- soa, Maria José Hoelzle	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2017	Trabalhos em Linguística Aplicada On-line version ISSN 2175-764X	Linguística Aplicada	SciELO
9. Processos E Práticas Decoloni- ais Na Formação De Professores	Alessandra Fontes Carvalho da Rocha	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2017	RELACult –Revista Latino-Ameri- cana de Estudos em Cultura e Socie- dade	Ciências Humanas, Sociais e das Lingua- gens, Letras e Artes	Google Scholar
10. Ensino De Línguas No Século XXI: Visitando Epistemologias	Francisco Leandro Oliveira Queiroz	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2018	Papeis	Linguística	Google Scholar
11. Their Tongues Over My Body: Language And Field As Auto- ethnographer's Bodily Experi- ences/A Língua Deles No Meu Corpo: O Autoetnógrafo Como Corpo-Experienciador Da +Linguagem E Do Campo	Gleiton Matheus Bonfante	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2018	Veredas	Linguística e Linguis- tica Aplicada	CAPES
12. Letramento Acadêmico Indí- gena E Quilombola: Uma Polí- tica Linguística Afirmativa	Letícia Cao Ponso	Universidade Federal do Rio Grande (UFRG)	2018	Trabalhos em Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	CAPES

Voltada À Interculturalidade Crítica						
13. Desestabilizando Ideologias Linguísticas Em Uma Sala De Aula De Inglês	Fernanda Caiado da Costa FERREIRA  Rosane Rocha PES-SOA	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2018	Linguagem: Estudos e Pesquisas	Linguística e Literaturas e de áreas afins cujo objeto de investigação seja linguagem.	CAPES
14. Caminhos Investigativos Nas Relações Entre Educação (Matemática), Linguagem E Práticas Culturais	Carolina Tamayo, Alexandrina Monteiro, Jackeline Mendes	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2018	Ensino Em Re-Vista	Educação	CAPES
15. Se O Índio For Original”: A Negação Da Coetaneidade Como Condição Para Uma Indianidade Autêntica Na Mídia E Nos Estudos Da Linguagem No Brasil	André Marques do Nascimento	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2018	Trabalhos em Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	SciELO
16. As Práticas Discursivas Translinguajeiras, Transculturais E Decoloniais E As (In)Visibilidades Das Identidades Performativas Dos Sujeitos Na Sala De Aula De Língua Portuguesa Adicional Em Contexto Transfronteiriço	Henrique Rodrigues Leroy	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2018	Revista do SELL - Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários	Lingua(gem), Estudos Literários, Ensino de Língua (materna e estrangeira) e Literatura.	Google Scholar
17. Ensino De Língua Portuguesa: Uma Proposta De Sequência	Atauan Soares de Queiroz	Universidade de Brasília (UNB)	2018	Revista do GELNE	Linguística, Linguística Aplicada, Literatura	Google Scholar

Didática Baseada Nos Estudos Decoloniais	Edinei Carvalho dos Santos Kelly Cristina Nunes de Oliveira Maria Aparecida de Sousa Valéria Gomes Borges Vieira					
18. “Ser Tapuia É Ser Construtor Do Ser Tapuia” – Posturas Sociolinguísticas Decoloniais	Ana Elizabete Barreira Machado	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2018	Revista Porto das Letras	Linguística, Linguística Aplicada, Literatura	Google Scholar
19. Magistério Indígena Guarani Mbya No Rio De Janeiro: Em Busca De Uma Perspectiva Decolonial De Educação Diferenciada	Domingos Barros Nobre, Anna Beatriz Albuquerque Vecchia	o Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR)UFF UNIRIO	2018	Revista Interinstitucional Artes de Educar	Educação	Google Scholar
20. Linguagem, Literatura E Construção De Identidades Em Práticas Pedagógicas: O Ensino De Línguas Estrangeiras Em Uma Perspectiva De Resistência	Luciana de Mesquita Silva Alice Moraes Rego de Souza Fabio Sampaio de Almeida	Cefet/RJ	2018	arquivos analíticos de políticas educativas	Educação	Google Scholar
21. Escritas Em Português Por Surdos (As) Como Práticas De Translinguajamentos Em Contextos De Transmodalidade	Hildomar José de Lima, Tânia Ferreira Rezende	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2019	Revista Educação Especial	Educação	CAPES

22. Humanos/As, Outros/As Não-Humanos/As, Matéria E Língua/Linguagem: Uma Discussão A Partir De Perspectivas Pós-Humanistas E Decolonias	Laryssa Paulino de Queiroz Sousa  Rosane Rocha Pessoa	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2019	SciELO, Trabalhos em Linguística Aplicada	Linguagem, língua	SciELO
23. Decolonizando O Ensino De Língua Inglesa Para Populações Indígenas Brasileiras	Walace rodrigues Francisco Edviges Albuquerque Michol Miller	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	2019	Educação e Realidade	Educação	SciELO
24. Educação Linguística Na Liquidez Da Sociedade Do Cansaço: O Potencial Decolonial Da Perspectiva Translínque	Cláudia Hilsdorf Rocha	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2019	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada	Linguística Aplicada, Educação	SciELO
25. Thinking (And Doing) Otherwise Com A Língua Dos Hermanos  26. O Espanhol Na Pesquisa E Nas Políticas Linguísticas Do Brasil	Marcia Paraquett	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2019	Letras & Letras	Letras, Linguística, Literatura e Tradução	Google Scholar
27. Estudos Discursivos E Identitários Em Educação: Escrita Biográfica Como Caminho Para Transformação	Juliana de Freitas Dias Vanessa Tavares de Matos	Universidade de Brasília (UNB)	2019	Linguagem em Foco	Linguística Aplicada	CAPES
28. Rotas De Fuga Deleuzeanas Como Estratégia Decolonial No Ensino De Língua Espanhola No Brasil	Ana Caroline da Silva Santos Lidyane Maria Ferreira de Souza	Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	2019	Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura	Educação	Google Scholar

29. O Estágio Em Língua Inglesa E O Desafio Decolonial: Problematizações Sobre As Relações Interpessoais De Seus/Suas Agentes	Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli Rosane Rocha Pessoa	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Universidade Federal de Goiás (UFG)	2019	Moara	Letras e Linguística	Google Scholar
30. Linguística Aplicada E O Sulear: Práticas Decoloniais Na Educação Linguística Em Espanhol	Antônio Carlos Silva Júnior Doris Cristina Vicente da Silva Mattos	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2019	Revista Interdisciplinar Sulear	Interdisciplinar	Google Scholar
31. Educação Linguística Na Liquidez Da Sociedade Do Cansaço: O Potencial Decolonial Da Perspectiva Translúgüe	Cláudia Hilsdorf Rocha	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2019	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada	Linguística, Linguística Aplicada	Google Scholar
32. Letramento Crítico No Ensino De Língua Inglesa: Uma Ferramenta De Poder Emancipatória	Fabiene de Oliveira Santos	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2019	Revista do SELL	Lingua(gem), Estudos Literários, Ensino de Língua (materna e estrangeira) e Literatura.	Google Scholar
33. Considerações Acerca Da Teoria Decolonial Por Meio De Reflexões Sobre A Prática Docente Em Língua Inglesa	Selma Silva Bezerra	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL)	2019	Raído	Letras, Linguística, Linguística Aplicada, Literatura e Práticas Culturais	CAPES

34. Das Línguas Indígenas: Por Um Olhar Decolonial Em Políticas Linguísticas	Cristine Gorski Severo	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2019	Revista Digital de Políticas Linguísticas	Linguística e Linguística Aplicada	CAPES
35. O Projeto Assimilacionista Português: O Diretório Pombalino Sob Um Olhar Decolonial	Valéria Maria Santana Oliveira Ilka Miglio de Mesquita	Universidade Tiradentes (UNIT)	2019	Roteiro	Educação	CAPES
36. A Fronteira Cultural Do Ser Surdo: Diferença E Resistência Em Tempos Modernos	Katicilayne Roberta de Alcântara	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	2020	Raído	Letras, Linguística, Linguística Aplicada, Literatura e Práticas Culturais	CAPES
37. “Matemáticas Indígenas”: Tensionamentos Na Formação Intercultural Para Professores	Mariane Dias Araújo Vanessa Sena Tomaz	Rede Municipal de Belo Horizonte  Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2020	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	Educação e Política	CAPES
38. Abya Yala Em Jogo: Uma Visão Decolonial Da História De Mulheres De Abya Yala No Ensino De Língua Espanhola	Gabrielle Tavares Pereira Glauco Vaz Feijó	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)	2020	LínguaTec	Linguística Aplicada	Google Scholar
39. Formação De Professores De Língua E Decolonialidade: O Estágio Supervisionado Como Espaço De (Re) Existências	Alexandre José Cadilhe, Henrique Rodrigues Leroy	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2020	Calidoscópico	Linguística Aplicada	Google Scholar

		Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)				
40. Pedagogia Decolonial E Ensino/Aprendizagem De Línguas Adicionais: Reflexões Sobre Narrativas Autoetnográficas	Selma Silva Bezerra Jade Neves de Moura Araújo Christiane Batinga Agra	Instituto Federal de Alagoas (IFA)  Colégio Madalena Sofia  Instituto Federal de Alagoas (IFA)	2020	Sures	Interdisciplinar	Google Scholar
41. Internacionalização Do Ensino Superior: Uma Perspectiva Decolonial	Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	Universidade Federal de São João del-rei (UFSJDR)	2020	Laplage em Revista	Educação	Google Scholar
42. Práticas Pedagógicas Versáteis E Decoloniais Em Angola E Na Guiné Bissau: Reflexões Sobre O Ensino	Alexandre António Timbane, Segunda Ca, Israel Mawete Ngola Manuel	Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil (UNILAB)	2020	Revista CBTeCLE	Linguística Aplicada	Google Scholar
43. A Literatura Como Alternativa Para Práticas Decoloniais No Ensino De Inglês: Um Estudo Autoetnográfico Sobre Experiências De Uma Professora De Estágio Supervisionado	Fernanda Mota Pereira	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2020	New Trends in Qualitative Research (NTQR)	Interdisciplinar	Google Scholar
44. O Ensino Do Inglês Na Base Nacional Comum: Embates	Kesley Vieira Ramos	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/FFP)	2020	Revista Humanidades e Inovação	Ciências Humanas, Ciências Sociais	Google Scholar

Entre Língua Franca E Língua De Fronteira	Marcia Soares de Alvarenga	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)			Aplicadas e Linguística, Letras e Artes	
45. Estudos Identitários E Formação Crítica De Professores/As De Línguas: Decolonizando Práticas E Enfrentando Desafios	Walesca Afonso Alves Pôrto Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade	Universidade de Brasília (UNB)	2020	Domínios de Lingu@gem	Linguística, Linguística Aplicada	Google Scholar
46. Isso Vai Dar Samba: A Perspectiva Afrogênica E Decolonial Pela Linguística Aplicada	Doris Cristina Vicente da Silva Matos Gabriela Rodrigues Botelho	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2020	Cadernos de Linguagem e Sociedade	Linguística, Linguística Aplicada	Google Scholar

### **CAPÍTULO 3 – A DECOLONIALIDADE EM TRABALHOS SOBRE LINGUAGEM NO BRASIL: USOS, SENTIDOS E POTENCIAIS**

Neste capítulo, apresentamos a análise dos artigos selecionados conforme os critérios adotados para a pesquisa, explicitados no capítulo anterior. Na primeira seção, iniciamos a análise apontando algumas dimensões que nos parecem salientes no que diz respeito ao contexto de produção mais ampla dos artigos, buscando situá-los geopoliticamente. Esta análise inicial assume importância no estudo, uma vez que revelou alguns padrões de produção da amostra que nos pareceram relevantes, como o período em que foram produzidos e publicados os artigos, a localização geográfica das universidades as quais filiam-se os/as autores/as, bem como áreas e contextos de sua atuação profissional. A interseção dessas dimensões nos pareceu significativa por possibilitar a identificação de um contexto bastante particular para reflexões sobre a ideia de decolonialidade, mais precisamente, o contexto de formação superior de docentes indígenas.

Na seção seguinte, apresentamos a análise dos artigos delimitados, agora em conformidade com as dimensões geopolíticas identificadas. Esta análise, que não tem a intenção de ser exaustiva, busca delinear i) os sentidos e/ou genealogias da ideia de decolonialidade; ii) relações entre o conceito de decolonialidade e os estudos da linguagem; e iii) potenciais contribuições para os estudos da linguagem. Também com base na delimitação gerada pelas dimensões geopolíticas das produções, a última seção desta análise fará uma breve incursão sobre as concepções que fundam o curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, pois como será ilustrado, o mesmo se mostrou como um ponto de interseção importante, tendo em vista o grande número de produções de autoria de pesquisadores/as que atuam ou atuaram no referido curso.

#### **3.1. Dimensões geopolíticas da produção sobre decolonialidade na amostra**

A primeira dimensão que nos chama a atenção nos trabalhos que constituem a amostra desta pesquisa é a *distribuição geográfica das universidades* as quais os/as autores/as dos artigos se filiavam à época das publicações. Dos 46 artigos resultantes das buscas nos repositórios, percebemos que *a maior parte foi produzida em universidades públicas*, sejam federais ou estaduais (44 artigos), além de grande parte da produção estar vinculada a

universidades situadas fora do principal eixo histórico de produção acadêmica no Brasil, ou seja, fora de universidades do Sudeste do país.

A produção de universidades dessa região é, de toda forma, significativa, com *15 artigos* na amostra: 3 da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); 2 da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); 2 da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); 1 da Universidade Federal de São João-del-Rei (UFSJDR); 1 da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); 1 da Universidade Nove de Julho (UNINOVE); 1 do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ); 1 da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UNERJ); 1 em parceria entre autores/as da Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); e 1 em coautoria entre autores/as da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Já das universidades da região Nordeste, *9 artigos* apareceram nas buscas: 3 da Universidade Federal da Bahia (UFBA); 1 da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); 1 do Instituto Federal de Alagoas (IFA); 1 do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Alagoas (IFAL); 1 da Universidade Tiradentes (UNIT); 1 da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e 1 da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Da região Norte, apenas *1 artigo* surgiu nas buscas, de autoria filiada à Universidade do Tocantins (UFT). Em universidades da região Sul, foram produzidos *3 artigos*: 1 da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); 1 da Universidade Federal do Rio Grande (UFRG); e 1 da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A maior parte das produções se concentram, contudo, em universidades da região Centro-Oeste, num total de *18 artigos*. É também nesta região onde está a universidade à qual se filia a maior parte dos trabalhos encontrados na amostra, *11 artigos* publicados por docentes da Universidade Federal de Goiás (UFG), além de mais um em coautoria entre docentes da UFG e da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); além de 3 da Universidade de Brasília (UnB); 2 da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); e 1 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

Muito embora não seja nosso objetivo aqui estabelecer comparações entre universidades no que diz respeito à produção sobre decolonialidade no campo dos estudos da linguagem, nos parece significativo o fato de quase um quarto dos artigos da amostra ser de autoria de docentes vinculados a uma única universidade situada no interior do Brasil. Esta configuração nos fez delimitar ainda mais a análise aqui proposta, de modo a compreender as possíveis motivações para essa maior produção por docentes da Universidade Federal de Goiás.

Neste sentido, a análise é atualizada de modo a enfatizar as produções emergidas do contexto da UFG, visto que estes apresentam maior expressividade na amplitude da pesquisa, partindo desta delimitação, outra dimensão geopolítica que nos parece significativa é o período no qual foram publicados os artigos. Cronologicamente, os artigos que constituem a amostra foram publicados entre 2011 e 2020. A partir deste critério, o primeiro deles, datado de 2011, bem como os dois que se seguem de 2014, são publicações de docentes da Universidade Federal de Goiás, universidade cuja produção a ela vinculada vai até 2019 na amostra. Articulado ao critério anterior, buscamos compreender a razão de a produção no campo dos estudos da linguagem que abordam a ideia de decolonialidade emergir a partir de 2011, tanto no que diz respeito à amostra como um todo como no que diz respeito especificamente aos trabalhos vinculados à UFG, o que nos parece poder ajudar na compreensão da amostra geral.

Uma interpretação que nos parece possível é a de que mudanças em políticas de inclusão gestadas a partir dos anos 2000 possibilitaram que segmentos sociais historicamente marginalizados pela matriz colonial de poder tivessem mais oportunidades de acesso às universidades e que, de alguma forma, suas demandas, trajetórias de vida e vivências acadêmicas tenham se tornado pauta de estudos, pesquisas e produção intelectual. Assim, em nossa compreensão, este momento reflete os resultados das Políticas de Ações Afirmativas (PAA) no Brasil, com o intuito de promoverem acesso e igualdade entre os diversos grupos e classes sociais nas universidades do país.

É indiscutível que tais PAA foram e são importantes para o avanço da inclusão de grupos minoritários no Brasil. Nesta direção, Júnior e Campos (2016, p. 269) apresentam em seu ensaio que estas foram “criadas primeiramente por meio de leis estaduais ou de decisões dos conselhos das universidades a partir de 2003, as ações afirmativas finalmente viraram Lei federal em 2012, mesmo ano em que sua constitucionalidade foi ratificada pelo STF por unanimidade”.

Conceitualmente, Ação Afirmativa é toda medida que proporciona a igualdade de oportunidade para negros, pardos, mulheres e indígenas, entre outros grupos. A desigualdade é uma das consequências da discriminação, isto posto, nota-se que os grupos raciais e/ou sociais não se desenvolvem de forma igual em suas potencialidades por falta de oportunidades equânimes, nisto, concentra e acresce o preconceito e a desigualdade, as quais são o foco específico dessas políticas.

No cenário brasileiro, as discussões sobre o tema se deram inicialmente com o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, chefe de Estado nos anos de 1995 até 2002. Como cita Júnior, Dalfon e Campos (2012),

Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro presidente brasileiro a abertamente reconhecer a existência de discriminação racial no país. Sua posição em relação a políticas efetivas, no entanto, foi vaga, se não ambivalente. Em uma conferência organizada pelo governo federal em 1996, ele declarou que o Brasil “deveria procurar soluções que não sejam simples cópias ou repetições de soluções pensadas para outras situações nas quais o preconceito e a discriminação estão presentes, mas em um contexto diferente do nosso”. Esse argumento foi uma referência explícita aos Estados Unidos e desde então se tornou comum entre aqueles que se opõem às ações afirmativas (JÚNIOR, DALFON E CAMPOS, 2012, p. 401-102).

Na era FHC, culminaram vários argumentos e a consideração de várias pesquisas e estudos que confirmam as desigualdades raciais no Brasil. Assim, para os autores Júnior e Campos (2016), “os estudos sobre desigualdades raciais, produzidos nas décadas de 1970, 1980 e 1990, os primeiros a usarem dados estatísticos nacionais, forneceram base acadêmica para a denúncia do racismo brasileiro, historicamente encampada pelo Movimento Negro”. Nesta direção, o então presidente demonstrou uma postura política favorável à implementação das PAA, no entanto, apenas nos governos seguintes, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), foram desenvolvidas de fato. Assim, conforme os autores,

programas de ação afirmativa, incluindo os sensíveis à raça, prosperaram durante essas duas administrações petistas, fornecendo mais educação para pessoas que de outra maneira permaneceriam excluídas das universidades. Essas medidas se disseminaram pelo país em resposta tanto ao encorajamento do Governo Federal como ao ativismo do Movimento Negro Brasileiro (SANTOS, 2006; LIMA, 2010). Contudo, um dado chama a atenção. Durante a administração Lula, a maioria dos programas (77%) foram instituídos por decisões internas às universidades, geralmente por seus conselhos universitários, enquanto as demais decisões (23%) foram resultado de leis estaduais. Isso mostra que o empurrão em direção às políticas de admissão mais inclusivas não pode ser creditado apenas à iniciativa governamental (JÚNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012, p. 400).

Os autores destacam duas frentes adotadas pelo governo Lula neste sentido: permitir o financiamento ou a isenção de mensalidades em universidades privadas, via Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e Prouni (Programa Universidade para Todos); bem como aumentar a oferta de vagas nas universidades públicas federais, além de ampliar sua estrutura, com novas unidades e *campi*. Conforme dados apresentados pelos autores, “de acordo com dados do Ministério da Educação, ao fim de 2007, 14.826 novas vagas foram criadas nos cursos de graduação, o que representou um aumento de 11,2% em relação ao número anterior (MEC, 2009)” (JÚNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012, p. 405). Além disso,

o governo federal também criou incentivos para universidades públicas aderirem a programas de promoção de igualdade de oportunidades. Um bom exemplo é o Programa Nacional de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que inclui mecanismos para o estabelecimento de políticas de ação

afirmativa. O programa tem como uma das suas principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvam “mecanismos de inclusão social para garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (MEC, 2007) (JÚNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012, p. 405).

Já no governo de Dilma Rousseff, os autores destacam que foi sancionada em agosto de 2012 a Lei nº 12.711/2012, que assegura que 50% das vagas em universidades e instituições de educação se destinem para preencherem as cotas, uma importante forma de Ação Afirmativa. Segundo os autores,

Em agosto desse mesmo ano, a presidenta Dilma sancionou a Lei Federal nº 12.711/2012, que instituiu reserva de 50 % das vagas nas universidades federais do país, com percentuais para negros e indígenas na proporção da população de cada estado. Às vésperas da sanção presidencial a essa lei, 64% dessas universidades já tinham algum tipo de ação afirmativa. Se computadas as federais e estaduais, esse percentual subia para mais de 71% das universidades públicas brasileiras. Mais de 57% das universidades com ação afirmativa tinham programas para estudantes negros, e mais de 51%, para indígenas (JÚNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012, p. 405).

Ainda durante o governo Lula, no âmbito do acesso ao nível de graduação, destaca-se a emergência de cursos de formação superior específica para docentes indígenas, genericamente chamados de Licenciaturas Interculturais, impulsionada em âmbito federal pela criação, em 2005, do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) (OLIVEIRA, 2016). Segundo Oliveira,

o PROLIND apoia projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Os projetos apoiados devem também promover a capacitação política dos professores que atuam na docência aos indígenas, como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades (OLIVEIRA, 2016, p. 10).

Conforme dados apresentados por Baniwa (2019, p. 140), até “2016, foram atendidos 2.756 professores indígenas por 17 instituições de ensino superior (IES), tais como: Ufac, UFRR, UFMG, Ufam, Ifam, UFMS, Ufes, UFCG, IFBA, UFSC, UFG, UFP, UFC, UFGD, Uneb, Unir e Unifap. Pelo menos 30 turmas e 1.800 professores indígenas já concluíram com êxito suas formações em 10 anos de Prolind”, o que demonstra a importância do Prolind na inclusão de pessoas indígenas nas universidades brasileiras.

As temáticas dos artigos produzido por docentes da UFG parecem corroborar com esta interpretação. Neste sentido, adentrando especificamente no universo acadêmico da Universidade Federal de Goiás, a promoção de Ações Afirmativas já era instituída na universidade desde

os anos 2000, uma vez que esta já havia aderido às políticas de cotas e ações afirmativas para a promoção de igualdade étnico-racial. Neste contexto, destacam-se duas propostas particulares de política na supracitada universidade, estas são o *Programa UFGInclui* e o curso de *Licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Docentes Indígenas*.

Nesta direção, há uma construção através dos anos, que demonstra uma linha contínua de ações tomadas pela universidade que a levaram ao atual momento. Herbetta (2018) expõe que a UFG inaugura formas inéditas para evidenciar as possibilidades de acesso e permanência de cotistas na universidade, que alteram e expandem da graduação à pós-graduação *lato e stricto*, acreditando que a democratização do acesso à educação superior proporcionará melhorias às estruturas sociais baseadas nas resoluções já eminentes ao momento (Resolução Consuni nº 07/2015). Desse modo, o autor descreve que,

o fato histórico de que no Brasil apenas a elite econômica acessa, ao menos até há pouco tempo, de maneira hegemônica, as universidades públicas, as quais de maneira geral possuem maior qualidade do que as particulares, foi um dos argumentos centrais. [...] A universidade desse ponto de vista atuava – atua muitas vezes – como um espaço de reprodução das relações de poder. Isso a despeito de muitas experiências de formação de um pensamento crítico, contribuindo para o entendimento da América Latina e do mundo. (HERBETTA 2018, p. 310).

A universidade, sutilmente, tem buscado romper com padrões conservadores instituídos pela colonialidade, as barreiras não são superadas com facilidade, mas com resistência e vigilância constante. As lutas contra o silenciamento, apagamento, subjugação de corpos, culturas, saberes epistêmicos são travadas cotidianamente, contudo, há um movimento de grupos dentro das universidades que fazem a diferença na promoção de debates, estudos, pesquisas e atitudes coesas para que haja a decolonização e a ruptura com padrões eurocêntricos, ao modificar estruturas eurocentradas e fomentar ações decoloniais, necessariamente há o enfrentamento ao conservadorismo para atender às demandas provenientes das necessidades e dos direitos da diversidade e implementando políticas de inclusão e permanência. Asseguradas pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás (CONSUNI) é efetivado em 1 de agosto de 2008, e reformulado em 2012, o programa *UFGInclui* na Universidade Federal de Goiás.

Este visa desenvolver de forma ampla experiências e ações afirmativas de estudantes egressos sobretudo de escolas públicas, indígenas, negros e quilombolas. Conforme a Resolução CONSUNI (2008, p. 8), considerando haver diferenças na sociedade, “este programa parte do pressuposto de que a proposição e o desenvolvimento de ações intencionais para incluir tais

categorias no ensino superior, contempla as camadas menos favorecidas da população, entre as quais encontram-se as minorias étnicas/raciais.” Este documento apresenta também os objetivos propostos para a progressão do mesmo,

Com base nos fundamentos anteriormente apresentados, bem como na sistematização das ações já em desenvolvimento pela UFG, o presente programa tem como objetivos: 1. democratizar gradativamente o acesso à Universidade Federal de Goiás, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência de alunos provenientes de escolas públicas, negros provenientes de escolas públicas, indígenas e negros quilombolas; 2. incentivar a participação no processo seletivo da UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas; 3. criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência na UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas; 4. acompanhar a trajetória dos estudantes que ingressarem por meio do UFGInclui, com vistas a fornecer apoio institucional para o seu bom desempenho acadêmico; 5. ampliar as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação da UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2008, p. 12).

Este programa propõe uma série de ações para preparar os espaços e os acadêmicos. As ações incluem desde o curso preparatório para vestibular, assistência estudantil, bolsas e auxílios médicos, financeiros, o que permite à universidade acompanhar o trajeto e progresso desses alunos.

Esta conquista dos povos indígenas deu-se após muitas lutas e preparação de uma ex-poente busca para que fossem respeitados direitos básicos garantidos constitucionalmente. Por meio da *I conferência nacional de educação escolar indígena – I CONEEI*, por exemplo, realizada em 2009 na cidade de Luziânia - GO, que destacou-se por dar voz aos indígenas para discutirem sobre as realidades e as insuficiências da época e suas reverberações para o futuro, traçando políticas educacionais mais eficientes para acolher a diversidade em seu amplo entendimento. Nesta ocasião, foram apontadas propostas de aperfeiçoamento tanto dos docentes ao criar políticas para os mesmos terem um maior acesso aos cursos de graduação e pós-graduação, quanto ao contexto educacional nas próprias aldeias.

Diante do contexto apresentado no I CONEEI, foram apontadas diretrizes que possibilitaram e possibilitam o avanço da educação escolar em territórios indígenas. Representantes dos Povos lutaram para que o governo pudesse atender as propostas e notar os desprovimentos dos mesmos em questões geopolitizadas, bem como atender e prover a dignidade e protagonismo em terras indígenas, viabilizando a legitimidade, à sociodiversidade, garantindo a democracia e respeito às identidades e epistemologias. A partir desse marco, o Ministério da Educação (MEC), optou por acatar diversas pautas elencadas por representantes presentes no congresso,

Nesse sentido, o Ministério da Educação decidiu que a I conferência nacional de educação escolar indígena oportunizasse espaços em que representantes indígenas e gestores públicos discutissem ampla e profundamente políticas e programas para assegurar que os direitos a uma educação básica e superior intercultural, em apoio aos projetos societários de cada comunidade, fossem efetivados com instrumentos legais e gerenciais compatíveis com o reconhecimento da pluralidade cultural e da autodeterminação dos povos indígenas (CONEEI, 2009, p. 2).

Diante do apresentado, a elaboração de política pública para estabelecer ações afirmativas partiu desta iniciativa e gerou mudanças importantes em relação aos acessos nas universidades de modo diferenciado às minorias étnico-raciais, desenvolvendo mecanismos de colaboração às licenciaturas indígenas por meio da formação superior. Nesta direção, como mencionado, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), objetiva fornecer recursos às escolas e universidades que oferecem cursos de Licenciatura Intercultural.

A Licenciatura Intercultural na UFG existe desde 2006, muito embora o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) tenha sido inaugurado apenas em 2014. Este fica localizado no campus Samambaia e está vinculado à Faculdade de Letras da UFG. O curso de Licenciatura em Educação Intercultural visa à formação superior de docentes indígenas e atende atualmente a cerca de 300 docentes indígenas pertencentes aos povos Apinajé, Bororo, Canela, Gavião, Guajajara, Ikpeng, Javaé, Juruna, Kaiabi, Kalapalo, Kamayurá, Karajá, Kayapó, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinaku, Tapirapé, Tapuia, Timbira, Xambioá, Xavante, Xerente e Yawalapiti, situados em diferentes Terras Indígenas, nos estados brasileiros de Goiás, Mato Grosso, Maranhão e Tocantins, e mais recentemente Suyá e Matipu, do MT. O currículo do curso prevê duas matrizes de formação, sendo uma básica e uma específica, que abrange as áreas da Cultura, Linguagem e Natureza e tem uma proposta pedagógico-didática fundamentada na pedagogia da alternância. Herbetta (2018, p. 321) explica que “a dinâmica de estudos é baseada na pedagogia da alternância. Duas etapas de estudo são realizadas em Goiânia, no Campus Samambaia. Elas se realizam nos períodos de janeiro-fevereiro e julho-agosto. Cada uma tem por volta de 35 dias.”

O NTFSI é um ponto de apoio e referência aos docentes indígenas e também para intelectuais e pesquisadores. Pelo motivo que neste está consolidado em suas práticas interculturais e decoloniais atuantes na educação superior e no campo, o grande número de alunos que passaram e que estão no momento no curso tem demonstrado o quão importante este espaço é para o acesso e o conhecimento dos diversos povos que o compõem.

Didaticamente, a contextualização do conhecimento é importante para o ensino-aprendizagem dos povos, isso acontece por meio da interculturalidade e a transdisciplinarização dos

diversos conteúdos e modalidades de conhecimento. Contextualizar o ensino significa ter como base a relação direta com a realidade e com sua forma de enxergar a educação nas aldeias conforme for a necessidade de cada comunidade. Para Herbetta (2018) além da importância de contextualizar os conceitos e conteúdos a transdisciplinaridade é uma ferramenta crucial, pois

a transdisciplinaridade busca ser praticada a partir da ideia de que o currículo é formado por temas contextuais – e não disciplinas –, quais sejam, temas que pertencem ao universo cultural indígena, que não recorta o saber, mas o vive de forma associada e conectada. Essa dinâmica forma um currículo pautado nos temas da sustentabilidade e diversidade, oposto, portanto, às ideias de fragmentação dos saberes e universalização do conhecimento, implícitas na noção de disciplina (HERBETTA, 2018, p. 322).

Nesse cenário, as relações entre a comunidade docente e discente da UFG são fortalecidas pelo efetivo ensino e aprendizagem. O diálogo intercultural que é promovido com a troca de conhecimentos e os saberes entre as diversas culturas e línguas é uma promoção decolonial acadêmica e transgressora à colonialidade e ao eurocentrismo, isso inclui a arquitetura do prédio que é estruturada como uma oca. Neste sentido, Herbetta (2018 p. 324) define que “a partir do contexto particular da referida instituição, pode-se pensar, de maneira mais geral, na implementação de tais políticas no sistema de educação superior brasileiro e na noção de democratização da universidade.”

Diante do exposto, consideramos que este contexto mais amplo de mudanças na UFG tenha suscitado uma maior visibilidade de temas relacionados às experiências de grupos subalternizados pela matriz colonial de poder, impulsionando, assim, estudos que abordam a ideia de decolonialidade, como buscamos apresentar na seção seguinte.

### **3.2. Sentidos, efeitos e potenciais da ideia de decolonialidade nos trabalhos sobre linguagem**

Nesta seção, buscamos apresentar os sentidos, efeitos e potenciais que o conceito de decolonialidade assume nos trabalhos analisados, mais precisamente, nos 10 artigos cuja autoria vincula-se à Universidade Federal de Goiás<sup>3</sup>.

Pelo critério cronológico adotado na análise, o primeiro trabalho que constitui a amostra deste estudo é “*Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas*”, de autoria de Elismênnia Aparecida Oliveira e Joana Plaza Pinto,

---

<sup>3</sup> O trabalho de Sousa e Pessoa (2010) não foi incluído na análise por ter sido publicado em língua inglesa.

publicado em 2011. Elismênnia é doutoranda em Sociologia na Universidade Federal de Goiás e sua trajetória intelectual aborda temas como produção de conhecimento, epistemologia feminista, estudos subalternos, marcadores étnico-raciais e descolonização<sup>4</sup>. À época da publicação do artigo, Elismênnia era graduanda em Ciências Sociais na UFG e bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), orientada por Joana Plaza Pinto. Entre 2009 e 2014, a autora atuou como monitora em diversos estudos desenvolvidos no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, em suas etapas de estudos na UFG, tais como *Estudo Complementar: Português Intercultural; Direitos Indígenas; Territórios e Terras Indígenas; Línguas Indígenas e Português Brasileiro I*. Joana Plaza Pinto<sup>5</sup> é pesquisadora e educadora feminista e professora titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Seus principais temas de estudo e pesquisa são corpo, raça e racismo, gênero e sexismo, performatividade, ideologias linguísticas, regimes metadiscursivos e metapragmáticos e mobilidades contemporâneas. Além de suas atividades docentes na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Letras da UFG, Joana Plaza Pinto atuou como professora colaboradora no curso de Licenciatura em Educação Intercultural a partir de 2008, em diferentes turmas do *Estudo Complementar: Português Intercultural*.

O trabalho das autoras que constitui a amostra deste estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa de base documental e problematiza discursos e práticas epistêmicas sobre linguagem a partir, principalmente, da produção escrita de autores e autoras indígenas brasileiros/as, confrontando suas concepções de linguagem com as concepções hegemônicas do campo. Neste sentido, consideramos que suas atuações no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG tenham tido influência tanto no tema e no *corpus* da pesquisa, como nas reflexões apresentadas no artigo. Como as autoras explicitam, dos 23 textos que servem de base documental para sua pesquisa, 12 eram de graduandos e graduandas do povo Tapirapé, então estudantes no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 317).

Neste enquadre, Oliveira e Pinto (2011) fundamentam suas reflexões em autores e autoras que “tratam o processo de construção das sociedades indígenas como o ‘outro’, ‘objeto dependente’”, ao mesmo tempo em que se fundamentam “na coexistência das epistemologias

---

<sup>4</sup> As informações sobre as autoras e autores dos trabalhos têm como base principal seus currículos publicados na plataforma *Lattes*, cujos endereços individuais serão indicados em notas de rodapé. O currículo de Elismênnia Aparecida Oliveira pode ser encontrado em: <http://lattes.cnpq.br/053491766330101>, último acesso em junho de 2021.

<sup>5</sup> O currículo de Joana Plaza Pinto pode ser encontrado em: <http://lattes.cnpq.br/8100370294969259>, último acesso em junho de 2021.

indígenas e não indígenas e resistência das sociedades indígenas” (OLIVEIRA, PINTO, 2011, p. 313). Neste sentido, acionam os conceitos de *matriz de poder*, *subalternização dos saberes*, *diferença colonial* e *colonialidade do saber*, tendo como referência os trabalhos de Mignolo (1993, 2003) e de Quijano (2005), para fundamentarem a compreensão de que “os mecanismos de genocídio e silenciamento dos falantes indígenas e de seus conhecimentos são resultantes do processo colonial iniciado com uma nova rota marítima, o circuito Atlântico, que trouxe alguns países da Europa para a América Latina dando início ao processo de colonização” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 313). E, a partir da referência a Mignolo (2004), argumentam sobre a superposição da epistemologia ocidental, em suas pretensões de universalidade, neutralidade e objetividade, que “nega as epistemologias que as etnias indígenas produzem” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 314).

Não há, no trabalho de Oliveira e Pinto, por sua vez, o uso explícito do conceito de *decolonialidade*, ou seus derivados (*decolonial*, *pensamento decolonial*, *decolonialistas* etc.), a não ser a referência a “autoras e autores decolonialistas” no resumo do artigo, razão pela qual o trabalho apareceu nas buscas. Contudo, identificamos no trabalho o sentido amplo de decolonialidade como resistência e subversão à matriz colonial, em suas dimensões do poder, ser e saber, tanto no que diz respeito à própria resistência e sobrevivência dos povos indígenas a todos os processos de violência, subjugação e extermínio gerados pelo colonialismo, como em relação à afirmação da importância de suas epistemologias e das reelaborações de práticas impostas pela sociedade não indígena, como da língua portuguesa, sintetizadas na compreensão de que “as práticas discursivas do colonizador adotadas pelas sociedades indígenas passam por um contínuo de imposição, necessidade, apropriação e resistência” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 323). Neste sentido, identificamos outras genealogias teóricas que ampliam a compreensão do que seja decolonialidade, como no caso da referência à pensadora feminista negra bell hooks (2008), que propõe o uso da língua do opressor contra ele mesmo, para tomada de voz.

Nesta direção, a abordagem de concepções indígenas de linguagem, identificadas pelas autoras como “contra-hegemônicas”, nos parece também uma forma de enfrentamento da colonialidade do saber, o que se alinha ao sentido mais amplo de decolonialidade do *Programa*. Isso se dá no movimento teórico-analítico das autoras, que trazem as produções indígenas como referências epistemológicas, como exemplificado em:

Seja para os Tapirapé (2009), para Munduruku (2009), Chihuilaf (2009), seja para Mignolo (1993; 2003), hooks (2008), Souza (2007), a língua e a palavra são colocadas como instrumentos, como produtos de práticas discursivas. O conceito de língua elaborado com a noção de gramática e identidade não tem validade, porque não condiz

com as vivências indígenas, não está significado em suas práticas e contextos (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 324).

Como também em sua análise, que põe em relevo a importância das epistemologias indígenas para a descentralização epistêmica dos estudos da linguagem de base eurocentrada. Como constata as autoras,

Por esses motivos, os conceitos de língua/linguagem das autoras e autores indígenas não representam só uma epistemologia diferente, mas representam e agem como conceitos contra-hegemônicos, pois desconstruem os conceitos hegemônicos e pedem uma ampliação do olhar e da investigação científica para que possam ser percebidos. Suas concepções trazem de fato uma epistemologia diferente que questiona éticas/estéticas/políticas da produção de conhecimento; por isso mesmo, essa diferença está colocada enquanto autogestão e independência (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 328).

Oliveira e Pinto (2011) situam seu trabalho no panorama dos estudos sobre invenções de língua (MAKONI; PENNYCOOK, 2007), que, de forma geral, entende que tanto a “língua” como categoria teórica e as línguas como entidades delimitadas são invenções que constituem “a história moderna da Europa e dos povos que a mesma colonizou. Tal invenção foi eficiente em encerrar grupos culturais diversos em uma nação – hierarquizando ou invisibilizando práticas identitárias – e práticas de linguagem em entes ontológicos chamados línguas e dialetos” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 312). Como explicitado pelas autoras, a inserção da pesquisa neste campo busca problematizar a noção construída de “língua” na Linguística como ciência, “procurando destacar vozes não hegemônicas que também constroem esta e outras noções que nomeiam as práticas de linguagem” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 312). Neste sentido, ao analisarem concepções de linguagem e discurso e derivações como fala, língua e escrita, as autoras assumem as concepções de práticas de linguagem como produtos de discursos e práticas identitárias e não como entidades ontológicas autônomas.

Neste sentido, adotam uma concepção contra-hegemônica de linguagem, em que fazem referência à ideia de *linguajamento*, apresentada em Mignolo (2003), relacionando-a às práticas discursivas usadas e criadas pelas etnias indígenas no Brasil (OLIVEIRA, PINTO; 2011, p. 316). Como apresentado no Capítulo 1 deste trabalho e retomando a citação que fazem as autoras, o sentido proposto por Mignolo (2003, p. 309) para linguajamento é “o ato de pensar e escrever entre as línguas [...] afastando-nos da ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios sociais da interação”.

Como mencionado, as autoras não fazem referência explícita à ideia de decolonialidade, mas seu sentido de enfrentamento da colonialidade do poder, do ser e do saber pode ser

observado tanto na identificação de como a colonialidade operou sobre corpos e epistemologias indígenas, especialmente no que diz respeito à ideologia grafocêntrica subjacente às concepções modernas de língua, linguagem e identidade, mas principalmente na explicitação de como “conceitos são fruto de vivências, as sociedades indígenas apresentam uma percepção própria sobre a relação fala/escrita alfabética” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 321). Nesta direção, conforme as autoras, os/as indígenas “trazem práticas discursivas diferentes das do colonizador, um conceito de língua que está significado em aprender uma língua em grupo e oralmente; vivenciar os espaços ao aprender e transmitir uma língua; não necessitar da escola enquanto instituição de ensino e legitimação da língua” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 319).

O trabalho de Oliveira e Pinto (2011), de muitas formas, apresenta contribuições para os estudos da linguagem, desde uma perspectiva decolonial, precisamente por problematizar concepções forjadas e naturalizadas pela modernidade/colonialidade em detrimento de outras formas de viver e pensar vinculadas a corpos subalternizados, como foram instituídos os povos indígenas no Brasil. Neste sentido, a partir de sua interpretação das compreensões indígenas, as autoras problematizam, por exemplo, ideologias que vinculam de forma unívoca língua e identidade, constatando que

língua enquanto identidade, no discurso destas autoras e autores, identifica-se com o objetivo de resistir. É uma luta que começa com a existência dos indígenas e se solidifica em suas epistemologias. Desse modo, pode-se dizer que língua é e não é identidade; o que parece ser uma contradição pode ser resolvido se pensarmos língua como produto de práticas discursivas, pois, assim, língua para os Pankararu, para os Kaingang e para os Ofayé é um instrumento de resistência tanto quanto para os Tapirapé, os Munduruku, os Terena e os Mapuche. A língua é ação de acordo com o contexto (MIGNOLO, 2003); pode ser a língua indígena ou pode não ser, pode ser também a língua do opressor usada contra ele (HOOKS, 2008) (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 326).

Da mesma forma, diferentemente de como ideologias modernas artefatuais e grafocêntricas concebem a língua, as autoras demonstram como, para os povos indígenas, língua é prática coletiva, vivenciada nas experiências situadas social e culturalmente, já que, como constatam,

para os autores e autoras aqui estudadas, a língua é sempre uma construção pautada na vivência de um espaço de grupo, é constituída pelas maneiras como os grupos vivenciam a natureza, o espaço em que estão. Assim, suas línguas são formadas por práticas como ouvir o vento, prestar atenção nos cursos dos rios, enfim, observar e vivenciar o espaço em seus sons, cores, texturas, como componentes das práticas discursivas indígenas e que estão presentes na oralidade e na escrita (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 327)

O trabalho de Oliveira e Pinto (2011) apresenta, ainda, o potencial de crítica aos conceitos hegemônicos da “Linguística tradicional”, que se fundamentam na subalternização dos povos indígenas revelando como, em seus discursos teóricos, que se colocam como neutros há uma dimensão política que tem por base uma dualidade hierárquica. Neste sentido, torna-se bastante relevante a constatação das autoras de que

em síntese, a conceituação de língua/ linguagem apresentada pelas autoras e autores indígenas mostra um aspecto relevante em relação aos conceitos hegemônicos da linguística tradicional: 1) esses conceitos colocados como neutros são construídos em uma diferença hierárquica e subalternizante para com os conceitos de muitas sociedades; 2) o simples conceito língua envolve vários outros como escrita e identidade, e várias esferas da vida social como as instituições que vão adotar esses conceitos. (OLIVEIRA, PINTO, 2011, p. 327-328).

O artigo analisado na sequência foi publicado em 2014 e é intitulado “*O potencial contra-hegemônico do rap indígena na América Latina sob a perspectiva decolonial*”. O texto em questão é de autoria de André Marques do Nascimento<sup>6</sup>, que é doutor em Linguística e professor no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG desde 2007 e atua em áreas como interculturalidade e ensino, ensino de língua portuguesa como língua de relações interculturais para professores e professoras indígenas e perspectivas decoloniais aplicadas à compreensão de panoramas pós-coloniais sociolinguisticamente complexos.

Influenciado pelo trabalho com docentes indígenas na UFG, seu artigo visa apresentar como grupos de *rap* que se identificam como indígenas se utilizam deste estilo para desafiar a hegemonia construída como opressão e colocando suas vozes como resistência à violência e a marginalização imposta pela matriz colonial de poder aos povos indígenas. No artigo, há menção explícita ao termo *decolonialidade*, logo no resumo, o que sugere a discussão a ser abordada. Nesse alicerce, Nascimento (2014a) sustenta suas reflexões baseado nos estudos interculturais latino-americanos e na compreensão de diálogo intercultural como diálogo “interepistêmico”, fundamentado em Mignolo (2010, 2011), pensando na comunicação e condições de existência e oportunidade de um diálogo intercultural ou mesmo de um “não diálogo”, como proposto por Tubino (2004). Seguindo nas reflexões, o autor coloca que

a apropriação de elementos da cultura Hip Hop, alegadamente mais uma instância de imperialismo cultural agora sob domínio estadunidense, tem se tornado um meio através do qual são criados novos espaços de enunciações contra-hegemônicas, contra a marginalização racial histórica, de denúncia das condições de vida dos povos indígenas na periferia contemporânea do sistema-mundo moderno/colonial e ainda de emergência de histórias locais negligenciadas, de conhecimentos subalternizados, e

---

<sup>6</sup> O currículo do autor pode ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/5790337585238988>, acesso em junho de 2021.

de práticas e sensibilidades aos quais sempre foram imputadas categorias que instituem inferioridade (NASCIMENTO, 2014a, p. 94).

As performances e os discursos são elaborados pelos indígenas de forma que representam suas trajetórias evidenciando os efeitos da colonialidade na América Latina. Neste olhar, é importante entender que o contexto está alinhado com o conceito da *matriz colonial de poder*, ao relatar a violência, apagamento e silenciamento, enfrentados pelos povos originários, ressaltando a necessidade de combate à colonialidade, abordada aqui como o lado sombrio da modernidade, assim como os autores do *Programa*, também realçam de forma mais objetiva o conceito.

Vemos neste ponto que a abordagem decolonial do texto está vinculada ao *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano*, citado explicitamente pelo autor, referenciado por protagonistas do *Programa*, com Escobar (2003), Mignolo (2010, 2011) e Quijano (1992), cuja definição é citada pelo autor da seguinte forma:

em sua dimensão analítica, o conceito de decolonialidade se abre para a reconstrução e para a restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados pela ideia de totalidade, definida sob o nome de modernidade e racionalidade. Em sua dimensão programática, assume no âmbito social o caráter de “desprendimento” epistêmico (NASCIMENTO, 2014a p. 102 e 103).

Pudemos, ao observar o artigo, identificar as marcas da decolonialidade no texto ao destacar que nos discursos analisados são observadas proposições teórico-analíticas dos estudos decoloniais latino-americanos. O autor ainda ressalta que,

neste sentido, o desprendimento requer que sejam aportados os conhecimentos adquiridos por outras epistemologias, outros princípios de conhecer e entender o mundo, outras economias, outras políticas e outras éticas. A comunicação intercultural passa a ser uma comunicação interepistêmica que se move em direção a uma geopolítica e a uma corpo-política que denuncia a universalidade opressora da experiência moderna e busca como horizonte uma universalidade-outra, uma pluriversalidade como projeto universal (MIGNOLO, 2010, p. 17) (NASCIMENTO, 2014a, p.103).

Ao colocar os conceitos de geo-corpo-política aplicados no texto, evidencia-se que as diferentes experiências epistemológicas, vividas por sujeitos em espaços heterogêneos, buscam por projetos que apontam na direção contrária à matriz de poder, atuando nas fronteiras do saber, do ser e poder, que convergem ao entendimento de diferença colonial. Nascimento (2014a) descreve esses conceitos embasado em (MIGNOLO, 2000), que evidencia que a diferença colonial é potencialmente acionada pela colonialidade do poder.

Nascimento (2014a) continua tendo embasamento a partir dos conceitos apresentados no *Programa*, tecendo reflexões acerca da produção do *Rap* por grupos indígenas latino-americanos. A análise das suas considerações põe em realce a importância da ação contra-hegemônica, como uma abordagem decolonial de resistência por meio da linguagem como é posto em relevo pelo autor ao propor que

se a matriz colonial de poder, fundada no preciso momento da conquista de territórios e povos originários de quem foi usurpada a enunciação e o enunciado silenciado, é das margens do sistema-mundo moderno/colonial que têm emergido ações e discursos contra-hegemônicos que visam, por um lado, denunciar as consequências da colonialidade em todas as suas dimensões e, ao mesmo tempo, recuperar a dignidade humana através da retomada da voz por aqueles/as racialmente hierarquizados/as, ou seja, seu direito tanto ao enunciado como à enunciação. Num destes contextos emergentes situa-se a produção de rap por grupos indígenas latino-americanos (NASCIMENTO, 2014a, p. 105).

Neste trabalho, o autor trata a linguagem do Hip Hop como uma das principais formas de comunicação contra-hegemônica e que apesar de o *rap* como estilo musical ainda ser um estilo marginalizado, a interpretação neste contexto acontece de forma decolonial como uma forma de resistência a toda a violência sofrida ao longo de séculos de colonialismo e colonialidade. A linguagem transformada em *rap* é decolonial, conforme o autor, no sentido de que este se torna resistência e garante que a voz indígena seja ouvida na luta contra a matriz colonial de poder. Assim, encontramos de forma direta a relação entre linguagem e decolonialidade, expressa pelo autor (NASCIMENTO 2014a, p.113), no sentido de que, “em conjunto, estas manifestações de enunciação e de enunciados contra-hegemônicos, muito embora sempre marcados por histórias locais, apresentam pontos de convergência bastante significativos que se configuram como autênticas práticas decoloniais”.

A apropriação do *rap* por grupos musicais indígenas realça elementos estereotipados e a marginalização relacionados a questões raciais, sociais, políticas e econômicas. O autor dispõe da conceituação deste fenômeno, relacionando-o às consequências da hierarquização racial gerada pela matriz colonial de poder, ao perceber que

outra característica compartilhada pelas composições de rap de autoria indígena é a própria condição de marginalidade originada na hierarquização racial dos corpos de territórios colonizados e de suas consequências sociais, políticas e econômicas. Neste sentido, torna-se latente nas composições também a denúncia da discriminação contemporânea inevitavelmente fundada na interseccionalidade das condições de ser indígena, por isso fazer parte das parcelas mais pobres das sociedades nacionais, e, contra esta condição, se filiar ao estilo Hip Hop que, por sua forte relação exatamente com as camadas mais pobres e racialmente inferiorizadas, torna-se mais um elemento de discriminação, dados os estereótipos que geralmente o acompanham [...] (NASCIMENTO, 2014a, p. 114-15).

Neste sentido, são retratados no desenvolvimento do trabalho alguns pontos que servem de reflexão decolonial, como na análise de características e trechos das letras das músicas que foram compostas por esses músicos e são usadas para despertar a reflexão decolonial, tanto por seus grupos quanto pela sociedade do geral, uma vez que é possível encontrar na internet as produções dos grupos indígenas. Neste enquadre, o autor se funda no pensamento da teórica indígena Waziyatawin (2005) ao destacar como “o uso de recursos comunicativos das línguas originárias de seus povos, muitas vezes em composições híbridas, [...] se constitui como mais uma autêntica postura de descolonização”. Nesta direção, o texto se afilia ao horizonte decolonial a partir da linguagem ao propor que “o simples fato de se retomarem línguas descartadas pela colonização é por si mesmo um ato decolonial” (NASCIMENTO, 2014a, p. 116).

Desta forma, o estudo de Nascimento (2014a) ilustra como a linguagem pode ser utilizada como uma prática decolonial, fundamentando-se tanto em autores/as do *Programa* como em outros/as autores/as (JACQUEMET, 2005; MITCHELL 2001), para argumentar sobre a “potencialidade decolonial das práticas transidiomáticas” (NASCIMENTO, 2014, p. 116). Assim, a reflexão posta nos discursos contra-hegemônicos na composição e performances do *rap* indígena constroem novos espaços de crítica em relação à matriz colonial de poder, bem como na estrutura de modernidade que impõe quem pode fazer o que e em quais espaços. O autor volta ao conceito de decolonialidade ao relatar que as práticas transitam pelos idiomas como formas de apropriação e adaptação em diferentes lugares, sendo permitidas mesmo que não naturalizadas por determinados grupos, mas demonstra que a desconstrução de padrões que é um dos pilares da decolonialidade está vinculada com a expansão global pelas práticas de linguagem transidiomáticas ou de plurilinguajamento.

O trabalho de Nascimento (2014a) demonstra que a manifestação cultural indígena através do rap tem espaço na contemporaneidade e pode servir em potencial para atuais e futuros estudos sobre a linguagem, atuando a favor da decolonialidade, trazendo à baila assuntos historicamente marcados pela colonialidade do ser, saber e do poder. No estudo é apresentado também, uma potencial crítica a projetos que envolvem a interculturalidade e as práticas híbridas de linguagem. Nesta dimensão, é colocado que

torna-se relevante pensar o rap produzido por indígenas latino-americanos como uma nova potencialidade epistemológica que emerge no lócus fronteiro da diferença colonial, definida por Mignolo (2000, p. 10) como o espaço onde as histórias locais que inventam e implementam os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem e são forçadas a adaptarem-se, integrarem-se ou mesmo serem adotadas, rejeitadas ou ignoradas (NASCIMENTO, 2014a, p. 219).

A composição do mundo moderno é programada para silenciar as epistemologias das periferias, ou seja, tudo que não surgiu da Europa como padrão, no entanto esse enfrentamento acontece de forma decolonial, como desvela o autor, ao colocar que o pensamento fronteiriço e a linguagem híbrida que ele pode gerar contribuem e dão voz a histórias locais contra-hegemônicas. Como argumenta Nascimento, citando Kalyan (2006, p. 244), “desde os espaços enunciativos das diferenças culturais, os discursos do rap indígena são produtores de uma certa genealogia do presente que problematiza os espaços e tempos da modernidade, apresentando a existência de realidades e histórias reprimidas.” O *rap* produzido por indígenas promove, assim, uma significativa compreensão atual de decolonialidade, como resistência e normalização de atitudes que rompem com padrões e ideologias oferecendo experiências comunicativas em novos formatos de sociedade pós-coloniais.

Nesta direção, o estudo torna-se um recurso para entender o uso da língua acoplado às perspectivas de histórias subalternizadas e epistemologias que emergem das aldeias na América Latina. Para o futuro, essas performances representam o início de uma condição de resistência e da linguagem como possibilidade de apresentar sua cultura por meio da apropriação de uma língua imposta pelo colonizador e usá-la para resistir contra a opressão e a invisibilização dessas vidas, culturas, espiritualidades, saberes epistêmicos e corpos que foram por séculos minorizados, subjugados e deixados sempre a margem da colonialidade.

O artigo analisado na sequência é do mesmo autor e foi publicado no ano de 2014, com o título de “*Geopolíticas de escrita acadêmica em zonas de Contato: problematizando representações e práticas de estudantes indígenas*”. Neste, são apresentadas questões que emergem de discursos proferidos por estudantes indígenas do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, seu principal contexto de atuação profissional. Neste sentido o texto aborda as concepções da escrita acadêmica dentro das *zonas de contato*, conceito de Mary Louise Pratt (1991, p. 34), definido como “os espaços sociais onde as culturas se encontram, se chocam e se enfrentam, normalmente em contextos de relações de poder altamente assimétricas”. Entendemos que esse conceito se torna importante nas reflexões do autor, pois possibilita reflexões sobre a interculturalidade e sobre os efeitos da colonização e da colonialidade na contemporaneidade.

Para contextualizar o trabalho, Nascimento (2014b) expõe que as problematizações discutidas no artigo se embasam em uma perspectiva decolonial latino-americana e se vinculam aos estudos críticos relacionados também ao letramento e ao letramento acadêmico. Em uma conjuntura histórica, o autor aponta que a compreensão da colonização é expandida para diferentes áreas como política, epistemologia, cultura e de traços genealógicos que marcam corpos

e instituem identidades hierarquizadas, apoiando-se em proposições do *Programa*, como quando entende que

os territórios e povos que hoje constituem a América Latina entraram na chamada *modernidade*, já no século XVI, como a “outra face”, dominada, explorada, encoberta (DUSSEL, 2000, p. 46). É precisamente neste momento que identidades como *índios*, *negros* e *mestiços* emergem-se em condição de subalternidade em relação ao *europeu* (QUIJANO, 2000a, p. 194) (NASCIMENTO, 2014b, p. 271).

Os temas explorados pelo autor que sustentam o entendimento nesse ponto são amplamente discutidos no *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano*. Neste ideal de modernidade/colonialidade implementada pela Europa, as diferenças epistemológicas foram violentamente apagadas e deram espaço à colonialidade de ser, saber e poder, assim, tudo que não havia sido produzido ou pensado a partir do espaço europeu é considerado primitivo e tratado como inferior, seja no campo da ciência, cultura, sociedade, religioso e etc.

Neste momento do trabalho, para fundamentar teoricamente seu estudo, Nascimento (2014b), vale-se dos autores referenciais, como Mignolo (2011) e Quijano (2000), como também de Lander (2000), Dussel (2000) e Maldonado-Torres (2007). Estes autores afirmam que o padrão criado pela Europa, tomou a configuração de uma matriz colonial de poder que delimita e legitima a modernidade/colonialidade. Deste modo, os autores indicados por Nascimento (2014b) são importantes nomes do *Programa* e estão no centro desta pesquisa.

Em outro ponto, é usado o conceito de decolonialidade como forma de empoderamento, ressaltando que o tema deste estudo está relacionado à escrita acadêmica. Neste sentido, são mencionados os autores (CANAGARAJAH, 2002 e PRATT, 1991) que abordam de forma mais direta o processo de escrita e os espaços denominados *fronteiriços das zonas de contato* (PRATT, 1991) e da *diferença colonial* (MIGNOLO, 2000). Neste entendimento, Nascimento realça que

Conforme Canagarajah (2002, p. 47), empoderar conhecimentos subalternizados requer necessariamente “intervir na escrita acadêmica e nos processos de publicação”. Para o autor, a resistência à geopolítica da escrita acadêmica em contextos marcados pela colonização pode ser alcançada precisamente nos espaços fronteiriços das zonas de contato (PRATT, 1991) e da diferença colonial, esta compreendida, conforme Mignolo (2000, p. ix), como o espaço onde projetos globais (como a própria concepção de letramento acadêmico autônomo ocidental) são adaptados, adotados, rejeitados, integrados ou ignorados. É precisamente nestes espaços que práticas de letramento e gêneros de comunicação alternativos são gerados pelos/as marginalizados/as para resistirem e negociarem seu status desigual e a subalternização e seus conhecimentos e onde a interação entre comunidades possibilita resistência e transformação das desigualdades geopolíticas, mesmo que surjam de experiências de dominação (CANAGARAJAH, 2002, p. 69; 70). Assim, interessam à perspectiva decolonial as diferentes formas de apropriação de artefatos culturais e epistêmicos das culturas dominantes pelos povos conquistados, como no caso a escrita em contextos acadêmicos, como meio de resistência e de instituição de um lócus fronteiriço de enunciação onde os

projetos coloniais são desafiados e novas possibilidades epistemológicas são hibridamente enunciadas (NASCIMENTO, 2014, p. 277).

Para esta atuação das práticas de letramento acadêmico em *zonas de contado*, sob a ótica decolonial, aprecia-se a “a legitimação de formas de expressão”, surgidas de espaços não-europeus e que abrangem diversos formatos e recursos, que se remetem e representam os saberes, relação com a natureza e visões de mundo indígena, o que leva o autor a propor, como horizonte decolonial, a legitimação de outras formas de produção que não a produzida e mantida pela matriz colonial de poder.

Nascimento (2014b) aponta que a universidade, mesmo com grandes mudanças nas últimas décadas, continua a determinar práticas de escrita que são moldadas por padrões de estética criados por hierarquias e que esses sejam cumpridos por estudantes indígenas, mesmo que esses não tenham o português como língua materna e/ou a escrita como a principal forma regular de comunicação, sendo sua cultura, língua, modos de ver o mundo, saberes epistêmicos, diferentes dos encontrados em centros acadêmicos.

Como visto, este estudo é fundamentado pela base teórica do *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano* e, com essa articulação, busca demonstrar como “faz-se imprescindível situar nestas dimensões a escrita alfabética de base latina como importante artefato cultural usado como critério na classificação hierárquica dos povos submetidos à experiência colonial e na constituição da modernidade europeia em todas as suas diferentes fases” (NASCIMENTO, 2014b, p. 272). Ao abordar criticamente a linguagem acadêmica, o estudo de Nascimento (2014b) demonstra que

este desvelamento prévio de como o domínio da escrita alfabética fez parte da construção da modernidade europeia e de suas consequências colonizadoras é fundamental para que se compreendam as concepções e representações contemporâneas de escrita acadêmica pelos professores e professoras indígenas e, mais importante, para um projeto de descolonização do conhecimento e das práticas de letramento nas zonas de contato intercultural (NASCIMENTO, 2014b, p. 272).

Nesse sentido, o texto aborda a linguagem como prática de desconstrução, visto que esse padrão de letramento imposto pela matriz colonial de poder segue legitimado pela colonialidade. O olhar decolonial do artigo abrange a língua como definidora de privilégio que institui e mantém relações de poder e hierarquias dentro das universidades e em outros contextos articulando referenciais teóricos do *Programa* com estudos sobre letramento e escrita (STREET, 2006; McCARTY, 2005; CALVET, 2011; BOONE & MIGNOLO, 1994; RABASA, 2008). A partir desse aparato, o autor argumenta que a ideologia em relação ao conhecimento validado pela cultura europeia dita os moldes os quais devem ser construídos e afirma que

esta intersecção ideológica subjaz ao fato de que noções como analfabeto/a e iletrado/a sejam consideradas negativas e privativas em sociedades ocidentais e especialmente nas marcadas pelo processo colonial, pois “situam, de um lado, a existência de um *saber* (o manejo da escrita e da leitura) e, de outro, a das pessoas que não têm esse saber (os analfabetos ou os iletrados)” (CALVET, 2011, p. 8, destaque no original). Esta visão deficitária foi/é um dos instrumentos de controle colonial utilizados para domínio de populações de longa tradição oral (CALVET, 2011, p. 11) e/ou de populações detentoras de outras formas de representação gráfica de memórias sociais e conhecimentos, distintas da escrita alfabética latina, como os são os povos indígenas (BOONE & MIGNOLO, 1994; RABASA, 2008) (NASCIMENTO, 2014, p. 272).

Ao reconhecer que as práticas de escrita mantêm a configuração atual em status hegemônico, o que reflete a colonialidade do saber, Nascimento (2014b) propõe uma visão crítica desse modelo imposto em um projeto de formação superior para professores indígenas. Notadamente, o foco é a descolonização de padrões que promovem o movimento de inadequação, uso da língua descontextualizada e estratégia de purificação da língua, o que afasta ainda mais as comunidades indígenas das universidades, já que, como afirma Nascimento,

neste processo de purificação, o vínculo forjado entre linguagem e práticas discursivas descontextualizadas assegura também, através de regimes metadiscursivos (SIGNORINI, 2008, p. 117-119) e ordens de indexicalidade (BLOMMAERT, 2010, p. 37-38), a reprodução de desigualdades sociais e da exclusão de mulheres, pobres, pessoas de origem rural e principalmente não-europeus/as, assim como de seus conhecimentos e formas de expressão, que como um todo passam a habitar o polo inferiorizado das dicotomias (NASCIMENTO, 2014, p. 275).

Nascimento (2014b) parte do referencial teórico adotado, demonstrando a importância deste estudo para se pensar a escrita acadêmica numa prática contra-hegemônica, bem como as potencialidades de pensar em um projeto diferente e intercultural que acolha os povos originários que ficaram no limiar da modernidade por séculos de apagamento e deslegitimação de seus saberes, corpos e espiritualidade. Ao tecer uma reflexão sobre como está sendo o atual processo e dar voz aos autores indígenas sobre o que estes pensam e esperam, promove críticas e considerações sobre os moldes adotados, quem elabora e quem executa.

Neste sentido, a partir da sua interpretação e após refletir sobre os pensamentos expostos pelos indígenas, Nascimento (2014b) propõe a “possibilidade de apropriação da escrita acadêmica que consiga transmitir a localização geo-corpo-política de outras formas de pensar conhecer e significar o mundo”. Nesta direção, o texto torna válido o conceito de decolonialidade abordado pelo *Programa*, e destaca a linguagem como forte expressão contra o repressor, neste caso a matriz colonial de poder que segue com a instituição dos projetos que envolvem a modernidade/colonialidade.

O estudo apresenta, assim, um potencial de crítica à forma pela qual a universidade atende às demandas de alunos e professores indígenas no programa de aulas interculturais, permitindo que através das reflexões construídas neste, outros possam partir deste pensamento e desenvolver importantes contribuições para o campo de pesquisa e estudos, especialmente nas áreas ligadas à linguagem e práticas de escrita. Sobre esse pensamento o autor aborda que

desde uma perspectiva decolonial, a comunicação intercultural assume o caráter de comunicação interepistêmica que se move em direção a uma geopolítica e a uma corpo-política que denunciam a universalidade opressora da experiência moderna/colonial e buscam como horizonte uma universalidade-outra, uma *pluriversalidade*, como projeto universal (MIGNOLO, 2010, p. 17). Em outras palavras, trata-se de buscar espaços de resistência e legitimidade para conhecimentos, línguas, pensamentos e ações “em regiões e corpos que foram desclassificados para pensar” (MIGNOLO, 2011, p. xxii), o que impõe a necessidade de que projetos decoloniais construam suas próprias genealogias de conhecimento, para não continuarem vítimas das já estabelecidas e negligenciarem todas as outras possibilidades (NASCIMENTO, 2014b, p. 288)

O autor coloca em relevo justamente o que viemos observar, a decolonialidade marcada pelas práticas de linguagem. Neste entendimento, o trabalho abre várias possibilidades de estudos para o futuro, podendo ser usado como embasamento, para observar as práticas ou refletir sobre a construção das práticas abordadas. Nascimento (2014b) lança um novo olhar que é fundamentado especialmente como concepção das formas de escrita apresentada aos indígenas e também é apresentado a outra face, como isso poderia servir de oportunidade para melhorar as práticas e lutar contra a hegemonia instituída nos espaços acadêmicos, buscando a compreensão e melhor elaborando a práxis em contextos interculturais, especialmente naqueles marcados por posicionamentos geo- e corpo-políticos, como são dos indígenas. Neste sentido, como ilustra o autor, com base nas reflexões indígenas,

um primeiro aspecto que se emerge em suas produções é, sem dúvida, o posicionamento explícito nos processos de pesquisa e escrita, desde a escolha de temas profundamente vinculados a suas realidades, ao envolvimento comunitário no trabalho de pesquisa e à voz marcadamente pessoal nos textos, que por sua vez apresentam-se predominantemente em modo narrativo, misturando relatos reflexivos e descrições do processo de pesquisa, da interação com os anciãos e anciãs indígenas e de seu próprio aprendizado (NASCIMENTO, 2014b, p. 292).

Desta forma, o sentido e o potencial de decolonialidade implementados pelo autor neste trabalho está precisamente na forma como a escrita, inclusive a escrita acadêmica, tem sido apropriada de forma corpo-política por docentes indígenas, promovendo importantes rupturas em seus padrões legitimados no mundo ocidental.

Na sequência da análise, temos o texto de Ludmila Pereira de Almeida (2017), designado “*Corpos diaspóricos e masculinidades negras: Uma leitura de Todo mundo odeia o Chris*

*a partir da decolonialidade*”. A autora é doutoranda em Letras e Linguística e mestra em Comunicação pela UFG e trabalha com temas como Performatividade da linguagem; Estudos de Identidade; Raça; Corpo; Humor; Interseccionalidades; Feminismo Negro; Práticas de Letramentos e Cerradania<sup>7</sup>. Ludmila é participante do Coletivo Magnífica Mundi da Faculdade de Informação e Comunicação da UFG; do OBIAH - Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem da UFG e da Gira Leodegária de Jesus – UFG. Da mesma forma como as autoras e autor anteriores, Ludmila também atuou, entre 2013 e 2014, no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG como monitora no *Estudo Complementar: Português Intercultural*.

A elaboração deste artigo se dá com o intuito de problematizar a linguagem enquanto narrativa e os corpos negros subalternizados e impostos a viver sob a lógica eurocêntrica, estudo este que tem como material empírico discursos do seriado “*Todo mundo odeia o Chris*”, estreado no Brasil com dublagem em português em 2006. Para construir um quadro teórico coerente ao tema apresentado, a autora utiliza teorias que vão ao encontro dos conceitos elencados, tais quais, raça/racialização, decolonialidade, linguagem e gênero/sexualidade. São alguns dos teóricos utilizados são Butler (2003); Fanon (1969) Fanon (2008); Gilroy (2001); Gonzalez (1984); hooks (2015); Mignolo (2003); Pinto (2013); Quijano (2005); Walsh (2009). A autora define o tema do estudo e conecta-se aos conceitos que representam particularidades importantes para filtrar a genealogia, colocando que “se faz necessário, então, discutir a performance/performatividade que o corpo e a negritude masculina afro-diaspóricas são indiciados na/pela narrativa do seriado e de como a pedagogia eurocêntrica de saber/poder incidem atualmente sobre esses corpos” (ALMEIDA, 2017, p, 6).

A racialização hierarquizada gerada pela colonialidade é abordada como ponto central no trabalho da autora, tendo como fundamento o pensamento de Fanon (2008), como visto no capítulo 1, uma das referências mais importantes para o *Programa*. Neste sentido, conforme a autora,

Nessa relação instituída pela colonialidade Fanon (2008) diz que na criação da polaridade branco/negro o europeu passa a impor o que é e como o negro deve constituir sua identidade tendo como visão alcançar os ideais brancos. A partir desse processo, é retirado do negro a sua condição de humanidade, categoria designada apenas ao branco que pode ter direitos civis e voz social, e o negro passa a ser “apenas” o corpo negro servil (ALMEIDA, 2017, p. 6).

---

<sup>7</sup> O currículo da autora pode ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/7570835899790922> , acesso em junho de 2021.

Para desenvolver este tema, Almeida (2017) observa que as performances dos personagens seguem um padrão de representação da subalternidade ligada estruturalmente a raça, gênero, sexualidade e classe, o que mobiliza a linguagem, tanto a corporal quanto ao estilo de repertório linguístico. Como constata a autora, “são atos de fala que reiteram hierarquias sociais organizando as subjetividades a desempenharem os tidos papéis a fim de não excederem o lugar a eles destinado” (ALMEIDA, 2017, p. 6).

Almeida (2017) segue fazendo uma análise crítica por meio da linguagem em vários episódios do seriado, demonstrando de forma efetiva como é visto o corpo do homem negro. Isso é realizado por meio das narrativas, que legitimam a violência sobre esses corpos e o lugar de inferioridade em que são colocados. Assim, a autora problematiza as relações estruturais nos espaços associados à modernidade/colonialidade, colocado nas seguintes palavras:

Os efeitos da colonialidade incidem sobre os corpos negros arquitetando o poder autorizado, selecionando vidas que valem a pena ao Estado e que podem interferir politicamente nos espaços e discursos, e quais masculinidades serão aceitas ou exterminadas. O negro traz o percurso compulsório e violento da diáspora como o corpo de trajetória apagada e silenciada pelo discurso hegemônico oficial que deslegitima outras performances, outras formas de viver que não seja a de referencial ao “melhor”, à norma (ALMEIDA, 2017, p. 12).

A ideia de decolonialidade é amplamente discutida no texto. Partindo da ideia de que a segregação racial e epistêmica gera discriminação, e isso se torna compreensível por meio das falas e performances de linguagem corporais e atitudinais dos personagens, através do olhar da autora é demonstrado a necessidade da práxis da colonialidade e o confronto da violência epistêmica. Sob essa ótica, Almeida se embasa em Walsh (2009), para refletir sobre a matriz geradora da colonialidade e sobre a decolonialidade:

A perspectiva decolonial, segundo Walsh (2009), tem como perspectiva transcender a colonialidade, a violência epistêmica da modernidade e de seu padrão mundial de poder que continuam se ritualizando em nossas ações cotidianas. É um posicionamento não de simples superação da colonialidade, mas do uso de ferramentas políticas, epistemológicas possíveis para a construção de relações sociais pautadas na superação das opressões da modernidade/colonialidade/globalização/Estado, estruturas que configuram uma ideia geopolítica mundial desigual (ALMEIDA, 2017, p. 12/13).

O trabalho de Almeida (2017) situa-se no panorama dos estudos sobre performances representativas do racismo atreladas ao corpo negro masculino, por meio de análises linguísticas com base em teorias decoloniais que de forma geral, entende que as linguagens apresentadas em formato de narrativas são constituintes e mantenedoras de estereótipos raciais. Como explicado pela autora,

a tradução e a dublagem, entre a produção e a interpretação, são possíveis por serem contextos constituídos por uma epistemologia de opressão de base euro-anglocêntrica, que compartilham, de formas diferentes, em termos de projetos globais coloniais (MIGNOLO, 2003), a ritualização da colonialidade do saber/poder. E, ainda, são contextos formados pela expressiva diáspora negra e a segregação simbólica e física dos corpos que se remetem à negritude (ALMEIDA, 2017, p. 4).

Neste sentido, os discursos fazem parte da criação e interpretação das realidades que foram sendo construídas e internalizadas ao longo de séculos de colonialismo e colonialidade enraizado nas formas de existência e de entender o mundo. Como propõe a autora, “utilizaremos os estudos pragmáticos tendo a linguagem não só como parte do processo, mas também como sendo o próprio processo de construção de sentidos mobilizados pelas trajetórias textuais e históricas evocadas ao ritualizar diferenças” (ALMEIDA, 2017, p. 5).

As experiências sociais vividas pelos personagens e apresentadas no estudo, moldam e remetem a uma questão real da comunidade negra em relação ao repertório deslocado que os atingem, na trama do seriado, há um olhar de branqueamento para negros que agregam elementos intelectuais e de civilidade construídos no discurso. Nesta direção, Almeida (2017) teoriza por meio de Butler (2003) que

tanto que são atos que não só apontam uma ofensa e destroem e reconstroem os corpos a partir da historicidade da significação do uso das palavras, mas indicam como essas palavras retomam força performativa quando endereçadas e ditas por dados corpos. Com isso, o corpo que fala é um corpo que significa e é significado, inscreve e modifica a linguagem e agencia a visibilidade do outro ou não ao processo comunicativo (BUTLER, 2003) (ALMEIDA, 2017, p. 16).

Observando e refletindo a relação da linguagem e decolonialidade no texto, percebemos como os atos de fala perpassam pelos sujeitos e existências de modo a reproduzirem racialização estabelecendo padrões de comportamento e epistemologias valendo-se do uso da língua para continuar com comentários sobre seus corpos, causando o silenciamento para assim não compartilharem os mesmos espaços e isso se dá por meio dos discursos, elaborados desde uma matriz fundada na modernidade/colonialidade.

Para os contextos sociais em que a diversidade é apresentada, nota-se o problema racial, pois os corpos que fogem dos padrões eurocentrados, ou seja, os corpos não-europeus, são vistos como subalternos, assim como suas produções, conhecimentos e modos de atuar no mundo, não podendo assim, assumir posição de igualdade intelectual e moral. Esse comportamento é marcado no texto de Almeida onde a autora elabora que

Os atos de fala se articulam na/pela linguagem por estruturas simbólicas, pela pedagogia anglo-eurocêntrica de conhecer o mundo, de forma que o processo comunica-

tivo ao nomear perpassa a reflexão, a avaliação pelos usuários se tais usos da linguagem são possíveis e permitidos. Isto é, o corpo em interação está ao mesmo tempo constituindo materialidade linguística e exercitando a linguagem quanto também indexando significados sobre a linguagem e como a linguagem deve ser usada. Invenções que criam quadros metapragmáticos de leitura social, de significação dos gestos simbólicos e dada concepção do mundo (ALMEIDA, 2017, p. 15).

O estudo e análise propostos por Almeida (2017) apresentam muitas reflexões e contribuições para os estudos da linguagem a começar pela perspectiva decolonial que problematiza as práticas e pensamentos estabelecidos pela modernidade/colonialidade, sujeitada a corpos subalternizados, racializados, e “nos direciona a repensarmos o quanto os corpos negros são heterogêneos e transgressores contra a homogeneidade imposta pela colonialidade branca que dita o que é certo ou não” (ALMEIDA, 2017, p. 19).

Nesta direção, enfatizamos a potencial crítica e as provocações para estudos que envolvem os temas e conceitos abarcados neste trabalho, sendo direcionado a uma articulação de ideias entre decolonialidade, discurso, práticas estereotipadas em todos os níveis que permeiam o imaginário do padrão europeizado de raça e classe relacionado a corpos masculinos. Essa estereotipação dá-se ao utilizarem categorias para o enfrentamento por meio da narrativa e da metapragmática. No entanto, uma descrição humorística adaptada ao público brasileiro é abordada por Almeida (2017),

não somos ensinados a olhar para T.M.O.C para além do simples humor que ele passa, pois, o mito da democracia racial impõe metapragmáticas consideradas válidas para que a ideia de nação homogênea, sem violência, de harmonia, de paraíso racial seja preservada. Enquanto isso a denúncia do seriado aponta transnacionalmente quais corpos são mortos por homicídio, quais estão presos, quais são analfabetos e que vivem em situações precárias de vida (ALMEIDA, 2017, p. 19-20).

Outro viés interessante a ser explorado é o da identidade criada pelo outro e constituída como verdade a partir da narrativa do outro, inserindo todos os sujeitos e as mais diversas individualidades, experiências e epistemologias dentro de uma bolha global imposta pelo outro, fabricada pela colonialidade do ser, saber e poder, plantada como modernidade. Neste sentido, “o protagonismo negro, mediante a experiência de Chris Rock, retoma experiências vividas pelos negros nas américas e que se enraízam, de formas diferentes, ao imperialismo de um saber sobre outro” (ALMEIDA, 2017, p. 19). Entendemos, assim, que o estudo de Almeida (2017) traz como importante potencial para os estudos da linguagem a articulação entre linguagem, performatividade e colonialidade/decolonialidade nas representações e práticas racializadas.

Sequencialmente, na relação projetada na lista, temos o trabalho das autoras Rosane Rocha Pessoa e Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle, intitulado, “*Ensino De Línguas Como*

*Palco De Política Linguística: Mobilização De Repertórios Sobre Gênero*”. Rosane Pessoa<sup>8</sup> é professora voluntária no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia. Doutora em Linguística Aplicada, desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e de formação de professoras/es de línguas fundamentadas em perspectivas críticas e decoloniais. A autora lidera os Grupos de Pesquisas Formação de Professoras/es de Línguas e Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, além de coordenar o Grupo de Estudos Transição. Entre 2007 e 2008, Rosane Pessoa atuou como professora colaboradora no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG no *Estudo Complementar: Português Intercultural*. Maria José Hoelzle<sup>9</sup> é professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Goiânia e doutoranda em Letras e Linguística na UFG. A autora trabalha com temas como teorias pós-críticas do currículo, letramento crítico e estudos decoloniais.

Neste estudo é discutido o ensino de línguas e faz-se um diálogo entre política linguística e educacional. Para esse desenvolvimento, foram abordados discursos e textos produzidos e veiculados por diversos meios e fontes. Em seu resumo é observado o uso do termo, “*pensamento decolonial*” e nos tópicos posteriores é traçada uma discussão que conecta os temas vinculado ao ensino de línguas.

O referido trabalho coloca em pauta a imposição feita pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual, o ensino de Língua Inglesa tornou-se obrigatória nas escolas em todo o país. Nesta direção as autoras questionam tendo como base a opinião da Associação de Linguistas Aplicadas/os Brasileiras/os (CALAB). Esta mantém a posição contrária à imposição e à obrigatoriedade ofertada diretamente ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sob a prerrogativa que a escolha deve ser pautada por cada escola, visto que, cada espaço tem uma demanda singular por questões culturais e históricas que representam os lugares e as comunidades em todo o Brasil.

Nesta direção, o conceito de pensamento decolonial teorizado por Grosfoguel (2010) é encadeado pelo entendimento das dimensões estruturais da colonialidade que perpassa o campo educacional, especialmente articulado na política e educação linguísticas. Ao tecer reflexões acerca do pensamento do autor, é feita uma ligação ao contexto abordado e como a situação em pauta reflete dimensões da colonialidade, considerando que,

segundo esse autor, a colonialidade se manifesta nas seguintes dimensões: étnico-racial (privilegia os povos europeus em relação aos não europeus), econômica (divisão internacional do trabalho entre europeus (zonas centrais) e não europeus (zonas

---

<sup>8</sup> O currículo da autora pode ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/3633216363498900>, acesso em junho de 2021.

<sup>9</sup> O currículo da autora pode ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/8045272183084170>, acesso em junho de 2021.

periféricas), organizada pelo capital); epistêmica (privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais em relação aos não ocidentais); sexual (privilegia os heterossexuais em relação aos homossexuais e às lésbicas), de gênero (privilegia os homens em relação às mulheres e o patriarcado europeu), espiritual (privilegia os cristãos em relação às espiritualidades não cristãs e não europeias) e linguística (privilegia as línguas europeias em detrimento das não europeias) (PESSOA, HOELZLE, 2017, p. 787).

Relacionando-o ao tema, as autoras colocam que existe uma tradição eurocêntrica no imaginário construído pela colonialidade. Neste sentido é demonstrado no texto que

Todas essas dimensões se refletem na sala de aula de línguas e talvez de maneira mais incisiva no ensino de língua inglesa, já que existe uma tradição eurocêntrica muito forte em vários aspectos praxiológicos da educação linguística, mas especialmente na concepção de língua que temos, ainda assentada na tríade colonialista – um povo, uma língua, uma nação (PESSOA, HOELZLE, 2017, p. 787).

Diante do exposto, entende-se que o sentido do conceito decolonial abordado no estudo é aproximadamente o que nos referimos na pesquisa, observando a concepção hegemônica e o uso de uma língua, a qual, é prestigiada por ser uma das principais línguas da Europa colonizadora, perpetuada pela dominação de espaços geopoliticamente localizados ao norte do Globo. As autoras assim entendem que

a escolha da língua inglesa evidencia que *as políticas educativas são colonizadas pelos imperativos das políticas econômicas*, pois certamente se fundamenta em enunciados como “o inglês abre oportunidades no mercado de trabalho, tanto nacional quanto internacional”, “garante melhores empregos”, “aumenta as possibilidades de comunicação, já que o mundo todo fala inglês”, e “há muito mais informações em inglês na internet do que em qualquer outra língua” (PESSOA, HOELZLE, 2017, p. 783, destaques no original).

Nesta acepção, as autoras fazem crítica mencionando a contradição da BNCC, a qual se refere a diversidade de saberes e vivências culturais, liberdade e autonomia. No entanto, há contraditoriamente no mesmo documento a imposição às escolas em adotar a Língua Inglesa. Para as autoras essa escolha foi elaborada em acordo com discursos e pensamentos que se referem a língua inglesa como uma língua franca de comunicação internacional.

Pessoa e Hoelzle (2017) desenvolvem o seu trabalho, assim, situando o ensino de língua inglesa numa estrutura de poder e buscando perceber se a atuação não reforça práticas coloniais na escola, pois de acordo com as autoras, embasadas em Kumaravadivelu (2012, 2014),

mesmo tendo apenas uma visão idealizada do que é um falante nativo ou do que constitui a competência do falante nativo, não conseguimos impedir que essa episteme assumisse um amplo controle nos sistemas de conhecimento que regem quase todos os aspectos da aprendizagem e do ensino da língua inglesa. A episteme simboliza os

sistemas de conhecimento dos países centrais, nesse caso Inglaterra e Estados Unidos, dos quais os profissionais que trabalham com inglês como língua internacional os países periféricos dependem quase que totalmente (PESSOA, HOELZE, 2017, p. 788).

Sendo assim, o estudo destaca a importância da crítica e reflexão ao trabalho e material didático, o qual está sendo utilizado para ensinar, pois estes podem estar reproduzindo práticas e padrões promovendo normas linguísticas que reforçam a colonialidade e que são epistemologicamente não condizentes com a realidade. Assim, é denotada no texto uma metodologia e atividade que aborda um diálogo supérfluo entre duas garotas, no qual o assunto é o namoro de uma delas, esta está exposta no mesmo. Na interpretação das autoras,

percebe-se, no diálogo, traços fortes de colonialidade em várias das dimensões mencionadas por Grosfoguel (2010); traços esses que caracterizam os materiais didáticos do Ensino Comunicativo de Línguas, atualmente o método dominante de educação linguística no mundo, juntamente com seus variantes, como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (KUMARAVADIVELU, 2014). Consideramos que esse método seja também dominante no Brasil, mas tivemos um movimento decolonial ou uma “ruptura epistêmica” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15) nesse cenário, que foi a inclusão do livro didático de inglês e de espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011 (BRASIL, 2010), porque não apenas impulsionou a produção de livros didáticos nacionais, mas também exigiu que estejam em conformidade com os textos legais referentes à língua estrangeira (PESSOA, HOELZE, 2017, p. 790).

Ao interligar os conceitos de decolonialidade ao estudo de práticas linguísticas é interessante observar a referência que as autoras fazem aos livros didáticos de língua estrangeira produzidos no Brasil, destacando a hegemonia europeia que é inserida diretamente às salas de aula de escolas especialmente nas escolas públicas de todo o país. Neste contexto, as autoras adotam a opinião que o material didático deve ser diversificado contemplando áreas necessárias ao desenvolvimento epistêmico de cada lugar e buscar o rompimento com a colonialidade instituída no seio da sociedade brasileira.

Para tanto, a diversidade deve ser respeitada e ter representatividade dentro e fora da escola, sobretudo na forma que é apresentada aos alunos dentro da sala de aula. O rompimento com os padrões impostos pela Europa pode deixar de existir à medida que a sociedade se sustente com as formas não legitimadas tornando-as legítimas por meio da cultura, reflexão e mudanças de políticas públicas nas quais a língua deixa de ser a idealizada e passa a ser real dentro de cada espaço. Nesta direção, associado ao contexto decolonial no Brasil é relatado que,

Além disso, os livros devem seguir critérios eliminatórios específicos tais como: selecionar textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero, manifestada na língua estrangeira; incluir textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; expor elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições

de produção e circulação; propor atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; propor a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira; proporcionar articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro (BRASIL, 2015) (PESSOA, HOELZE, 2017, p. 791).

Pessoa e Hoelzle (2017) tocam em um ponto importante e pouco discutido, justamente relacionado ao imaginário social referente à colonialidade. Pela perspectiva decolonial do trabalho que problematiza prática oriundas de todas as escolas no país, ao questionar a imposição através de leis e da BNCC, que são contraditórias por si mesmas. O presente texto traça possíveis caminhos para a descolonização da língua por meio de políticas linguísticas específicas para o trabalho com o ensino e a educação no Brasil. Neste entendimento, as autoras identificam

dois desses campos em disputa nos valendo do mais recente texto legal da educação básica, BNCC, que se encontra em poder do Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação. O primeiro se refere ao estabelecimento da língua inglesa como componente curricular obrigatório da área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e o segundo, à supressão dos termos *gênero* e *orientação sexual* do documento. Argumentamos também que as políticas influenciam, mas não determinam o que acontece nas práticas escolares (LOPES, 2006) e recorremos a Biesta (2015) para salientar que, em última instância, cabe às/aos professoras/es as decisões sobre os três propósitos educacionais – *qualificação*, *socialização* e *subjetificação* –, pelo fato de lidarem constantemente com situações novas que exigem julgamento contextual (PESSOA, HOELZE, 2017, p. 796).

Neste sentido, enfatizamos o potencial deste estudo para o campo do ensino de línguas e futuras referências, bem como importante reflexão para ser elencada por outras áreas correlatas. Também é saliente a necessidade de estudar e desenvolver novas metodologias didáticas que levem os professores e os alunos a reflexão de hegemonias impostas que apenas ressaltam a colonialidade e a objetificação de uma forma linguística em detrimento de outras.

Como enfrentamento é argumentado pelas autoras que as políticas podem impactar e influenciar nas práticas escolares, no entanto, não deveriam determiná-las, pois estas ficam em última instância delegadas aos professores e profissionais da educação. As autoras, então, focam em uma forma de pedagogia que valorize a diversidade. Neste sentido, Pessoa e Hoelzle (2017) relatam que “o enfoque do nosso grupo de pesquisa tem sido nos domínios *subjetificação* e *socialização* e que temos nos fundamentado em teorizações da Linguística Aplicada Crítica, da Pedagogia Queer e do Pensamento Decolonial” (PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 781).

Considerando também a metodologia utilizada neste trabalho é importante ressaltar que é significativo para estudos *a posteriori* a forma como foi feita dentro de sala de aula e os objetivos para qual foi desenvolvida, para refazer o contexto de experimentação no qual os

alunos são submetidos a prática de ensino que destacam e legitimam a diversidade, respaldado pelos textos legais que direcionam as políticas linguísticas e educacionais que formam a sociedade contemporânea brasileira, para acentuar o tema as autoras retratam que

reflete sua visão de educação, de conhecimento, de sujeito e de sociedade, corroborando o que foi discutido as duas seções iniciais, ou seja, que docentes sempre podem questionar, aceitar e/ou recusar modelos curriculares existentes. Consideramos que o trabalho de Hoelzle (2016), ao complicar identidades de gênero – mostrando que um menino pode brincar com bonecas ou gostar do desenho animado *My Little Pony* –, se aproxima da Pedagogia Queer e se afasta da matriz colonial de poder, que se estende desde o século XVI até os dias de hoje (GROSFOGUEL, 2010), contribuindo para que as/os alunas/os compreendam a colonialidade do poder em seu cotidiano e em seus corpos. Segundo Mignolo (2014, p. 62, grifo no original), sem essa compreensão, “mudar o mundo estará sempre limitado pelo *estar aí do sujeito moderno*” (PESSOA, HOELZE, 2017, p. 796).

O trabalho de Fernanda Caiado da Costa Ferreira<sup>10</sup> e Rosane Rocha Pessoa (2018) tem como título *Desestabilizando Ideologias Linguísticas em uma sala de aula de inglês*, e apresenta problematizações sobre a língua a partir da interação em uma discussão em sala de aula. As autoras já partem do pressuposto que a forma como a língua é ensinada (2018, p. 172), “em diversos contextos educacionais, ou seja, como objeto autônomo e com vida própria, é desconectada das relações de poder que a permeiam, e seu ensino funciona como promotor da manutenção das diferenças entre povos e indivíduos”, se alinhando a perspectivas críticas sobre ideologias e concepções de linguagem.

Conforme Ferreira e Pessoa, o ensino de línguas e a educação linguística têm como métodos tradicionais formas hierárquicas naturalizadas e prevaletentes, que são tratadas como legítimas e muitas vezes como performances inquestionáveis. Ante a questões de reflexão sobretudo a professores de línguas, as autoras propõem a necessidade de se observar o que não nos faz reproduzir discursos hegemônicos. Assim, é colocado por Ferreira e Pessoa (2018) que

tal como evidenciado por estudos afiliados à perspectiva crítica, que o ensino de línguas deve problematizar práticas sociais hegemônicas e produzir um conhecimento linguístico que compreenda o caráter social da linguagem. Diante disso, faz-se necessário, de acordo com autoras/es como Freire (2004), Pennycook (1989; 2001), Pessoa (2013; 2016), Menezes de Souza (2011) entre outras/os, considerar os interesses a que servem os conhecimentos que produzimos por meio de uma contínua autorreflexão. Consideramos que, como professoras/es de línguas, devemos ponderar sobre nossas ações, já que elas podem funcionar como reprodutoras ou contestadoras de discursos hegemônicos (FERREIRA e PESSOA, 2018, p. 173).

---

<sup>10</sup> O currículo da autora pode ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/4689411979449582>, último acesso em agosto de 2021.

É importante salientar que as autoras descrevem como se deu a geração de dados para compor o material empírico que é a base dessa discussão. Neste ponto, é demonstrado que durante as aulas, os conteúdos curriculares foram adaptando-se e remodelando todo o contexto, planejamento, didática e performances pedagógicas, calcadas em fundamentação implementadas por bell hooks (1994), em que é questionado referências da língua inglesa no que se refere as sujeições desta em relação a outras que são vistas como não-legítimas ou subalternas ao inglês.

Partindo da ideia de Milroy sobre os dialetos no inglês e como eram constituídos, as autoras pontuam quem na época Vitoriana os dialetos rurais eram observados como parte da história, origem e formação da língua inglesa. No entanto, os dialetos urbanos eram julgados como ignorância ou como uma tentativa de vulgarizar a língua padrão. Assim, é destacado no trabalho que

O autor também ressalta que as ideias e atitudes sobre línguas legítimas, apesar de serem consideradas common sense, eram consubstanciadas em descobertas científicas de linguistas históricos. Considerando tais argumentos, Milroy (2001) afirma que as histórias sobre o inglês foram concebidas como parte da estrutura interna da língua, representativas da decodificação da estrutura da norma padrão e de sua função como língua de um estado-nação. Suas argumentações demonstram que a historização da língua ocorreu de maneira arbitrária e permeada por relações de poder, tendo se distanciado muito de uma descrição linguística. Dessa forma, foi assegurada à língua uma história contínua e ininterrupta, uma ancestralidade respeitável e legitimada, bem como um longo pedigree (FERREIRA e PESSOA, 2018, p. 180).

Nesta perspectiva, a língua era vista como algo que deveria ser resguardada de qualquer desvio ou rearranjo linguístico. As autoras estão de acordo com Pennycook (2007) que “ressalta que a língua inglesa tem sua invenção fortemente associada a sua construção histórica, e que, antes de argumentar que as pessoas que acreditam em sua invenção são equivocadas, devemos compreender as realidades produzidas como consequência dessa invenção” (FERREIRA; PESSOA, 2018, p. 181). Em contraposição, propõe que a noção da língua inglesa é bastante pluralizada, no sentido que esse pensamento desestrutura a ideia bastante difundida socialmente de que o inglês é uma língua franca, ou, como pontuam Ferreira e Pessoa,

ao debater sobre o que chama de o mito da língua internacional, Pennycook (2007) denuncia a falta de veracidade das argumentações de que o inglês se espalhou de forma natural, neutra e benéfica. Segundo o autor, entendemos que o inglês é uma língua internacional, mas desconsideramos que se trata de uma língua envolvida em processos perniciosos de globalização; compreendemos que seu aprendizado é uma forma de desenvolvimento social para aqueles que a aprendem, mas desconsideramos sua relação com posições sociais específicas (FERREIRA e PESSOA, 2018, p. 181).

Esses discursos são reproduzidos socialmente e têm consequências diretas na educação, pois as ideologias e visões da colonialidade tem reflexos diretos nos currículos escolares. As autoras, ao alinharem perspectivas críticas e decoloniais, propõe mudanças nos paradigmas de educação linguística no sentido de pensar sobre os processos e formas de rompimento com visões modernas para constituir a diversidade de sujeitos e contextos. Neste sentido, entendem que,

quanto à deconialidade, Mignolo (2014, 71) esclarece que antes de um método, é uma “maneira de pensar e estar no mundo”, e pensar decolonialmente significa “[...] desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseadas na diferença entre o sujeito cognoscente e o objeto a conhecer”. Sendo assim, apesar de considerarmos as divergências entre as diversas teorias e perspectivas debatidas e, em especial, entre a teoria crítica e a decolonial, já que a teoria crítica surge e se desenvolve desde a modernidade e não afeta as causas e as consequências da colonialidade, acreditamos que as reflexões que se originam dessa perspectiva são válidas para problematizar a língua e seu ensino de forma mais ampla (FERREIRA e PESSOA, 2018, p. 181).

A problematização do ensino de língua inglesa é bem-vinda ao campo da decolonialidade e da linguagem, visto que a colonização e todos os seus processos se deu por meio da língua, nesse sentido, desconstruir ideologias moderna e levar uma prática outra à sala de aula foi a proposta de Ferreira e Pessoa (2018, p. 188). Como é colocado, as discussões provocaram destabilizações nas ideologias linguísticas dos estudantes, além de terem estimulado mudanças em relação às suas identidades profissionais.

Percebe-se, assim, que a promoção de estudos decoloniais para professores de inglês pode ampliar o conceito de língua e propor imensa reflexão acerca da linguagem no desenvolver das mais diversas realidades, excluídas pela colonialidade do poder. Como concluem as autoras,

acreditamos que o enfoque no tema língua ou, mais especificamente, ideologias linguísticas, parece ter promovido processos de desaprendizagem, ainda que com limitações, ao oferecer novas interpretações a saberes hegemônicos. Apesar de ter um conteúdo programático a seguir, a professora propôs um novo cenário para o aprendizado de línguas. Assim, percebemos que este estudo demonstra a necessidade de confronto do projeto moderno, por meio de discussões que esclareçam a invenção colonial da língua e do conhecimento, considerando que a forma de saber colonizadora permite poucos espaços para discutir o papel da língua nas relações de poder (FERREIRA e PESSOA, 2018, p. 194).

O artigo seguinte, *Se o índio for original: a negação da coetaneidade como condição para uma indianidade autêntica na mídia e nos estudos da linguagem no Brasil*, de André Marques do Nascimento (2018), é resultado de um ato que causou grande desconforto aos povos indígenas, principalmente. Trata-se do discurso de uma apresentadora de programa de TV aberta que, ao se posicionar em favor do agronegócio, deslegitima identidades indígenas com

base numa ideia de autenticidade que remonta às construções discursivas sobre os povos indígenas como povos primitivos e presos ao passado em relação ao mundo não indígena. Nesta direção, foram tecidas reflexões acerca do fato e elaborada uma reflexão a partir de teorias que ajudam a compreender esta construção racializante em discursos da mídia e de estudos da linguagem que tratam das existências indígenas.

No que tange aos conceitos dispostos na pesquisa, é possível identificar que no trabalho de Nascimento (2018) é abordado parte dos estudos do *Programa*, como o conceito de *matriz colonial de poder*, para explicar as violências que sofrem os corpos não-europeus, as diferenças entre corpos, culturas, línguas e formas outras de violentarem os que se constituem por meio dessas diferenças. Nesse sentido, a linguagem, colonialidade e decolonialidade articulam-se no trabalho em todas as dimensões. A colonialidade está enraizada no imaginário e na fala de uma sociedade eurocêntrica que nega a coetaneidade indígena, ou seja, a possibilidade de coexistência no tempo presente das sociedades indígenas, mantendo a subjugação colonial por meio de uma estratégia discursiva, com efeitos materiais reais que, conforme o autor,

trata-se de uma estratégia usada contingencialmente para desqualificar vidas indígenas que, não correspondendo à identidade presa ao passado, deixam de ser indígenas e, a partir desta lógica, não têm legitimidade para demandar direitos culturalmente específicos, como o direito aos seus territórios, por exemplo (NASCIMENTO, 2018, p. 1415).

Ao buscarmos os conceitos decoloniais ligados à linguagem no texto, pudemos observar as práticas e pensamentos eurocêntricos nos discursos apresentados publicamente, como reprodução de uma colonialidade arraigada no imaginário coletivo, seja na mídia seja em estudos de linguagem que insistem em reproduzir a imagem dos povos indígenas como presas a um passado, imóveis no espaço e fora das relações interculturais seculares.

Assim, a discussão deste trabalho dá-se a partir do relato do autor que ao receber queixas de seus alunos indígenas no curso de Licenciatura em Educação Intercultural a respeito de uma matéria jornalística, veiculada através da TV e redes sociais, tece uma reflexão profunda sobre o tema. Uma das bases teóricas da fundamentação conceitual é Fabian (1983), que elabora a ideia de coetaneidade como estratégia colonial. Conforme Fabian, citado por Nascimento,

[a]lém da figura evolucionista do selvagem não houve concepção mais obviamente implicada na opressão política e cultural do que a do nativo infantilizado. Além disso, que evidência poderia ser mais clara do distanciamento temporal do que situar o Agora do primitivo no Passado do adulto ocidental (FABIAN, 1983, p. 63 *apud* NASCIMENTO, 2018 p. 1422 ).

Em explícito diálogo com os estudos decoloniais do *Programa*, mais precisamente com autores como Escobar (2003) e Mignolo (2000), Nascimento (2018) interpreta que

no campo de estudos genericamente identificados como decoloniais (ESCOBAR, 2003), a negação da coetaneidade tem se mostrado uma concepção útil para explicar uma das principais estratégias de instituição da diferença colonial, ou seja, “a classificação do planeta no imaginário colonial/moderno praticada pela colonialidade do poder, uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores” (MIGNOLO, 2000, p. 13). Ao hierarquizar diferenças, explica Mignolo (2010, p. 113), “[a] negação da coetaneidade, a invenção do primitivo e do subdesenvolvimento, ocultou o fato de que todos vivemos em um mesmo tempo cósmico e, ao mesmo tempo, em diferentes ritmos histórico-temporais” (NASCIMENTO, 2018, p. 1423).

Como apresentado pelo autor, as teorias dos principais teóricos decoloniais são necessárias para dar embasamento a esses temas que envolvem os estudos sobre a formação e a ideologia do sistema mundial pensada a partir da modernidade/colonialidade. A negação da coetaneidade está relacionada neste contexto como uma elaboração por meio da matriz da colonial de poder desenvolvida com finalidade de sobrepor o poder europeu sobre a diversidade e a exploração de espaços, tempos e corpos neste lugar convencionado a chamar América.

O processo civilizatório instituído pela Europa impôs as formas como as sociedades devem caminhar. No caso dos povos indígenas é convencionado socialmente que se houve avanço e modernização nas aldeias, são perdidas todas as tradições e epistemologias indígenas e com isso o “índio deixa de ser original”. A partir dessa elaboração equivocada, sobretudo a tecnologia corrompe as populações indígenas incluindo seus saberes, línguas, culturas e cosmovisões. Trata-se de uma estratégia perversa já que revela as forças que, por um lado, insistiram em assimilar e integrar as populações indígenas a uma ideia eurocentrada de civilização durante séculos de colonialidade; e que hoje utilizam de quaisquer apropriações interculturais para deslegitimar identidades étnicas indígenas. Como elabora Nascimento,

não há, como se percebe, como fugir da perversidade das artimanhas da modernidade que, como visto, instituiu o tempo pretérito como o tempo ideal da “indianidade original”. Se, por um lado, a retórica e as estratégias da modernidade foram particularmente eficazes em seus projetos globais de cristianização, civilização e desenvolvimento, através dos quais buscaram, à custa de toda forma de violência, assimilar as populações indígenas à “sociedade nacional”, quando não exterminá-las fisicamente; por outro, essas retóricas são constantemente acionadas ao revés para, na contemporaneidade, afirmar, desde interesses bem definidos, que índios originais eram aqueles do passado (NASCIMENTO, 2018, p. 1430).

A retórica colocada em questão pelo autor que se utiliza de algumas frases para construir seu argumento trata de enunciados de preconceito e falta de empatia como: “se o índio for original”, “como antigamente”, argumentando que deve haver na contemporaneidade um meio

para o rompimento com esse pensamento e forma de olhar para a história. A crítica fundamental na legitimidade indígena é que, segundo o discurso da apresentadora mencionada, usar óculos *Rayban* espelhado, aparelho para correção ortodôntica, ter geladeira, usar tecnologia, chuveiro elétrico e tratar com farmacológicos, os tornam menos índios, ou deixam de ser “índios originais”. Diante disso, o autor afirma que

a ideia de “indianidade autêntica” que podemos perceber na fala da apresentadora parte do pressuposto de que qualquer forma de movimento físico, simbólico e/ou virtual, de contato, de trocas e apropriação intercultural por parte dos indígenas que a desestabilize torna suspeitas suas identidades étnicas e, como principal consequência, os tornariam “menos índios”. Esta indianidade “de antigamente” deveria inclusive, segundo sua lógica, ser levada a cabo por comunidades e indivíduos indígenas, mesmo que para isso tenham “que morrer de malária de tétano... do parto...”, já que isso “é a natureza” (NASCIMENTO, 2018, p. 1425).

A denúncia evidencia a colonialidade e o pensamento colonial na dinâmica sociocultural e geopolítica de subjugação dos povos indígenas na atualidade, ligada ao imaginário social de forma que autoriza uma fala que performa um discurso sobre o outro, que legitima ou não o corpo, a linguagem e as formas de existência alheias. Como demonstrado pelo autor, ao se referir a um texto que circulou na imprensa brasileira,

é interessante perceber, neste sentido, que as principais situações criticadas e usadas como argumento pelos autores da reportagem dizem respeito exatamente às situações de movimento, de fluxos, hibridismos e mudanças socioculturais nas trajetórias indígenas, numa demonstração bastante explícita de como a ideia de “indianidade autêntica” é estratégica e regimentada por interesses não menos óbvios. Ao descrever situações de grupos indígenas específicos, os autores são enfáticos na desqualificação das vidas que não se enquadram na prefiguração da “indianidade original” (NASCIMENTO, 2018, p. 1427).

A linguagem/língua assume destaque no trabalho em questão. Para observar a respeito da língua e das práticas linguísticas, o autor aborda Maher (2016), que faz uma importante análise sobre como esta situação se reflete nas ideologias, nos usos e nas políticas linguísticas. Conforme a autora, citada por Nascimento (2018, p. 1430),

[a]té a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a ideologia linguística que operava era a de que os índios deveriam abandonar suas línguas e passar a utilizar apenas o português, de modo a permitir a sua total assimilação ao projeto de nação do país: é farta, na literatura especializada, evidências de modos de coerção ideológica, quando não física, utilizados para que os povos indígenas “abandonassem” suas línguas originárias [...]. A partir de então, no entanto, o quadro se reverteu: passou a ser legalmente permitido, e de certo modo encorajado o uso de suas línguas tradicionais. Mas observe-se que o que era uma permissão e incentivo, a ser entendido, também por muitos ativistas da causa indígena, como uma obrigatoriedade, principalmente entre muito daqueles engajados na implementação de projetos de educação bilíngue nas aldeias. Assim, também os discursos pró-indígenas se mostraram circunscritos pela ideologia linguística dominante: se antes, para serem brasileiros legítimos todos

os povos indígenas tinham que falar português, agora, para serem considerados índios legítimos eles teriam que falar língua indígena (NASCIMENTO, 2018, p. 1430, *apud* MAHER, 2016, p. 64).

A reflexão é aprofundada e elenca outros processos e conceitos, como de língua, cultura e território, o que demandou estudos aprofundados sobre os temas já dispostos nesta análise. A língua posta como instrumento de opressão e manutenção do colonialismo. Para isso, o autor articula os conceitos oriundos do *Programa* com teorias que atrelam ideologias linguísticas, políticas linguísticas, linguagem e sociolinguística, linguajamento, entre outras. Nesta direção, o autor busca ilustrar empiricamente seu argumento de que, de muitas formas, estudos de linguagem corroboram com uma visão que nega a coetaneidade indígena, com o relato de uma pesquisa bibliográfica numa importante base de dados sobre povos indígenas, na qual buscou-se por trabalhos que relacionassem povos indígenas e globalização, por exemplo. Conforme relata o autor,

a primeira delas [buscas no repositório mencionado] diz respeito ao termo “*globalização*” que, por mais amplo e generalizante que seja, nos remeteu a apenas um trabalho. Tratava-se, contudo, de uma matéria da revista *Isto É*, de 11 de março de 2009, sob o título “*Acredite: Um terço das línguas está sumindo*”, assinada por Cláudia Jordão. Muito embora não se configure como uma produção acadêmica, a matéria foi analisada para a pesquisa por ter sido o único resultado da busca pelo termo. De forma geral, a ideia assumida de globalização, como o título já indica, é prioritariamente distópica e vê como consequência direta o desaparecimento de línguas minorizadas ao redor do mundo. Nenhum tipo de agência de povos e indivíduos indígenas nestes processos é destacado, como, por exemplo, as diferentes formas de apropriação de infraestruturas de globalização, como as tecnologias de comunicação e informação, talvez a face mais visível da globalização geocultural e mais acessível (NASCIMENTO, 2018, p. 1435).

A análise problematiza, assim, as bases da própria matriz de poder que alicerça epistemologias de linguagem moderno/coloniais, de identidades linguística e performances generalizantes das experiências dos povos indígenas. Assim, o autor segue em suas palavras,

não se trata, obviamente, de negar a indianidade “da tribo, dos ritos, dos chás, das ervas, das curas e dos mistérios”, pois, como nos informa Jaider Esbell, ela também existe. Mas de ampliar os enquadres interpretativos de modo que essa indianidade possa ser compreendida, primeiro, não como presa ao passado, mas compartilhando uma contemporaneidade diferente e alternativa à imaginada modernidade eurocentrada; e, depois, não excluindo de seu escopo o que é gerado pela mobilidade, pelos fluxos, pelo contato, como por exemplo as situações de grupos e indivíduos que não falam “línguas indígenas” ou que, necessariamente, translinguajam (MIGNOLO, 2003), de modo a existirem nas experiências de vida às margens, ou grupos e pessoas indígenas desaldeados ou urbanizados, ou ainda indivíduos indígenas que se afiliam a identidades múltiplas, e mesmo contraditórias, afinal, como constata Rajagopalan (2003, p. 63), mesmo não se referindo direta ou exclusivamente aos povos e indivíduos indígenas, “[o] bom selvagem nunca saiu do mundo imaginário do seu criador Jean-Jacques Rousseau, para pisar na terra dos mortais comuns. Pelo que se vê, as

chances de se deparar com ele em nosso mundo pós-moderno globalizado são cada vez mais remotas” (NASCIMENTO, 2018, p. 1438).

Para o autor, descolonizar epistemologias de linguagem requer, necessariamente, o reconhecimento de toda a complexidade que envolve a reflexão sobre identidades indígenas na contemporaneidade.

O trabalho intitulado “*Ser Tapuia é ser construtor do ser Tapuia*” – *Posturas sociolinguísticas decoloniais*, de Ana Elizabete Barreira Machado (2018)<sup>11</sup>, aborda concepções de linguagem relacionado à identidade do Povo Tapuia, povo indígena do Estado de Goiás, conhecido como Povo Tapuia do Carretão, que forma uma comunidade de remanescentes do Aldeamento Pedro II, composta por descendentes de Xavantes, Kayapó, Karajá, negros e brancos. A autora, é Mestra em Linguística pelo Programa de Letras e Linguística da UFG e pesquisa temas ligados a Estudos Sociolinguísticos sobre contextos interculturais complexos, políticas linguísticas, posturas sociolinguísticas, currículo escolar, educação indígena, decolonização da linguagem, preconceitos sociais vinculados às linguagens, línguas e culturas, literatura brasileira, direitos humanos e relações étnico-raciais e atua como membro do grupo de pesquisa OBIAH – Grupos de Estudos Interculturais Decoloniais da Linguagem (UFG). Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Goiás Campus Valparaíso, das áreas Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Ana Elisabete atuou em monitorias no curso de Licenciatura em Educação Intercultural, bem como auxiliou na orientação de trabalhos acadêmicos dos/as estudantes Tapuia no curso.

No que se relaciona à pesquisa, Machado (2018) pontua sobre a forma de atuação da modernidade, com base em Quijano (2000) e Collins (2000), e como processos gerados por essa modernidade eurocentrada atuou para construir e estabelecer relações de poder. Segundo a autora, as identidades nacionais foram forjadas por elementos linguísticos e políticos, ligados à “racialização e na hierarquização dessa racialização (QUIJANO, 2010), e para que isso ocorresse foram estabelecidas imagens de controle (COLLINS, 2000) sobre os diferentes povos e as diferentes individualidades das pessoas” (MACHADO, 2018, p. 156). Como se percebe, a autora articula o pensamento do *Programa* com outras genealogias teóricas, como no caso do feminismo negro, especialmente através da dilatação da categoria “imagens de controle”, de Patrícia Hill Collins, para a realidade indígena brasileira, definidas como “estereótipos impostos a um determinado grupo racial com o objetivo de mantê-lo subalternizado na hierarquização

---

<sup>11</sup> O currículo da autora pode ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/3614912879236863>, último acesso em julho de 2021.

social” (MACHADO, 2018, p. 156). Neste contexto, a autora problematiza a relação entre identidade e linguagem para o povo Tapuia, tendo em vista que este povo não fala, desde uma perspectiva exógena, o que tradicionalmente se reconhece como uma “língua indígena”. O artigo discute, assim, identidade a partir de uma crítica decolonial às epistemologias de linguagem essencialistas e busca “desnaturalizar a hierarquização social feita através da racialização (QUIJANO, 2010), herança do processo colonial histórico, que ainda hoje é presente em nossas formas de ser e de fazer ciência, e que Quijano (1992) denomina de colonialidade” (MACHADO, 2018, p. 157).

Neste sentido, questões linguísticas estão interligadas à modernidade/colonialidade, em vários níveis da matriz colonial de poder, instaurada na América. Uma das lógicas do colonialismo é que para constituir o que se entende como nação, deve-se usar uma única língua, num território definido, por um povo homogêneo. Neste sentido, a ideia de monolinguismo imposta pela Europa, teve como consequência o apagamento de culturas, línguas e identidades, além do estabelecimento de visões essencializadas sobre “ser índio”, como uma forma também de crítica aos estudos da linguagem que partem dessa visão e desconsideram tanto a diversidade cultural dos povos indígenas na contemporaneidade como suas próprias visões sobre suas práticas comunicativas. Diante disto Machado (2018, p. 157) coloca a seguinte questão norteadora do trabalho, “Para isso, nos perguntamos: Ser indígena pode ser aquilo que os próprios indígenas afirmam ser? Ou será que o Outro será sempre o que o Um (europeu ou o branco nacional) diz que é ou que não é?”

A autora faz uma abordagem contextual profunda e fundamental para a compreensão, em que demonstra a complexidade sócio-histórica-cultural e linguística do povo Tapuia do Carretão, bem como as violências e apagamentos de práticas linguísticas e culturais indígenas e negras. Este espaço territorial é um lugar no qual houve diversos questionamentos sobre a “indianidade” desse povo e uma das reflexões levantadas sobre o tema diz respeito a luta pela devolução das terras na qual o uso da língua portuguesa pelos sujeitos indígenas foi considerado fator de deslegitimação da identidade indígena, entendimento equivocado que remetem à matriz colonial de poder, ignorando suas epistemes, corpos e cosmologias e a própria história. Neste sentido, Machado (2018) elucidada,

Neste artigo, discutimos a imposição da língua indígena como imagem de controle sobre o Povo Tapuia, como mecanismo de negação de sua identidade indígena. O Povo Tapuia é falante de português e, por isso (por causa da imposição violenta da língua padrão colonial-nacional, desde a época do Aldeamento), lhes é negado o direito de serem indígenas, na perspectiva dos que impõem a língua como imagem de controle sobre os e as Tapuia (MACHADO, 2018, p. 161).

À vista disto, foi levantado um encadeamento histórico e sociolinguístico, tendo como base uma análise documental, a partir da qual a autora destaca que a imposição de uma imagem de controle aos Tapuia se deu basicamente a partir da negação do direito de *ser* indígena e de *ter* terra. Esse pensamento é imposto desde à colonização, pois as terras férteis e o minérios forma explorados no território brasileiro e latino-americano até a exaustão e todas as riquezas aqui encontradas foram usurpadas pela Europa, neste contexto, a negação a tudo que é direito esta perpetuado no pensamento ocidental. Partindo dos dados dos textos analisados, a autora destaca a contradição em cobrar que esses povos tenham uma tradição linguística própria ao mesmo tempo que o português foi imposto a eles por vários séculos. No entanto, como uma atitude sociolinguística decolonial, Machado destaca como o Povo Tapuia faz referência ao “Português Tapuia”, impondo que a apropriação da língua do colonizador é também um instrumento de resistência contra o mesmo. Assim, Machado (2018, p. 166) descreve de acordo com Eunice Rodrigues (2001, 13), estudante Tapuia egressa do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG que “a afirmação da especificidade da língua, como é a do povo, “o Povo Tapuia é Tapuia, isto é, formado por negros, brancos, Karajá, Xavante, e Caiapó. Da mesma forma, o Português Tapuia é uma língua Tapuia.”

Ao analisar os trabalhos dos intelectuais indígenas e como eles vêm a língua e lidam com as discussões com as quais são alvos frequentes tanto pela população e a mídia, como institucionalmente pelo governo, a autora mostra como o Povo Tapuia tenta se desvencilhar da colonialidade por vários meios, e a língua é uma das principais formas de resistência (2018, p. 167), “embrionada desde o tempo dos mais velhos e das mais velhas, ela somente foi potencializada na formação em Educação Intercultural”. Para a autora, “a nova postura sociolinguística desse trabalho é declarar a língua que se fala como língua indígena. Essa é uma postura decolonial, pois desnaturaliza a imposição moderno/colonial e teórico-linguística de que a língua é que identifica o povo, ao mesmo tempo em que reconhece a potência política do próprio povo” (MACHADO, 2018, p. 167).

Machado (2018, p. 162) interpreta esta postura do povo e, especialmente, de docentes indígenas Tapuia formados pela UFG como decolonial, “pois contribuem para a desconstrução dos projetos coloniais e constroem novas possibilidades de poder, ser e saber língua(s)”. A partir da análise desta situação, a autora tece uma importante crítica epistemológica aos estudos da linguagem, propondo “repensarmos a ciência que fazemos”. Em suas palavras,

é urgente decolonizar o fazer científico e a linguagem que o constitui e divulga, sempre tendo em conta a autodeterminação dos povos, com os quais nos propomos a construir conhecimento. Dessa forma, a Sociolinguística que propomos fazer, com povos

subalternizadas, poderá partir de conceitos dos Suis? Consideramos que as vozes que silenciam e impõem às e aos Tapuia uma imagem de controle que os desloquem de suas vivências, seguem uma lógica colonizadora, uma lógica de manutenção da colonialidade, que tanto violentou e ainda violenta os povos subalternizados. As pesquisas científicas que não escutam as e os Tapuia e não os deixam ser as autoras e os autores (e as atrizes e os atores) de sua trajetória em sua terra e fora dela são projetos de cunho colonizador e reprodutor de epistemologias da colonialidade (MACHADO, 2018, p. 170).

Neste sentido, entendemos que a ideia de decolonialidade implementada por Machado (2018) se funda, basicamente, no respeito epistemológico pelas compreensões, ideologias e atitudes sociolinguísticas do povo Tapuia, bem como em suas práticas comunicativas que desafiam ideologias moderno/coloniais sobre língua e identidade. Evidentemente, este trabalho colabora para a visibilidade dos povos indígenas e para desfocar o olhar da colonialidade e ver com a riqueza epistemológica com a qual as culturas se apresentam no mundo, é demonstrado sobretudo que a decolonialidade é o caminho para desmistificar pensamentos engendrados socialmente e impostos pelo crivo ocidental.

No texto *Escritas em português por surdos (as) como práticas de translanguajamentos em contextos de transmodalidade*, é apresentada uma aprofundada reflexão sobre o contexto sociolinguístico da pessoa surda, colocando este num espaço fronteiriço, em referência ao pensamento de Mignolo (2003), e apresentando a complexidade comunicativa dessas pessoas, bem como sua subalternização construída e perpetuada por políticas e pedagogias que tomam como referência a ideia de língua oficial, a ideologia do monolinguismo, sujeito ouvinte e o grafocentrismo.

Hildomar José de Lima<sup>12</sup> é professor do Departamento de Libras e Tradução, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Tem mestrado (2012) e doutorado (2020) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e atua na área de Linguística, com ênfase em políticas linguísticas e educacionais, principalmente nos seguintes temas: políticas linguísticas e educacionais no contexto das línguas de sinais e da educação escolar da pessoa surda, português em contextos de complexidade sociolinguística. Hildomar atuou no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG ministrando LIBRAS para os/as estudantes indígenas. Tânia Ferreira Rezende<sup>13</sup> é professora associada na Universidade Federal de Goiás, atua na graduação e na pós-graduação, com ensino pesquisa e extensão, na linha de pesquisa

---

<sup>12</sup> O currículo do autor pode ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/9511424542659405>, último acesso em julho de 2021.

<sup>13</sup> O currículo da autora pode ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/9438105037411040>, último acesso em julho de 2021.

Linguagem, Sociedade e Cultura, com interesse em pesquisas na área de Cosmolinguística, Letramento Intercultural, Língua Portuguesa, Políticas Linguísticas, Tradução Transcultural, situada na Intersecção Gênero, Identidade Étnico racial, Cultura, Linguagem e Educação Linguística De Grupos Subalternizados. Tânia atuou no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG desde o seu início, especialmente nas aulas de *Português Intercultural* e na orientação de pesquisas e estágios pedagógicos de estudantes do povo indígena Tapuia.

No artigo, o autor e a autora destacam que, linguisticamente, o território nacional é composto por diversas línguas e contextos sociolinguísticos, no entanto, constitucionalmente, o português é a língua oficial, ou seja, a única que é utilizada oficialmente nas escolas e em todos os espaços públicos ou privados. Essa imposição configura uma política de dominação e subalternização. O sujeito surdo está à margem dessa linguagem, invisibilizado pela classe ouvinte/falante, pois não obtêm o desempenho linguístico esperado pela sociedade e pela escola. Os autores dispõem sobre a realidade atual, ao colocar que,

A Lei 10.436/2002, por um lado, reconhece a libras “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, Art. 2º), e, assim, inclui o povo surdo na diversidade sociolinguística brasileira, ou, pelo menos, tira esse grupo de brasileiros da invisibilidade sociolinguística. Por outro lado, entretanto, a Lei determina que a “Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, Art. 4º), subjugando, política e sociolinguisticamente a comunidade surda à língua portuguesa (LIMA e REZENDE, 2019, p. 3).

Lima e Rezende (2019) consideram que o Estado é um sistema opressor e atua para a manutenção da *colonialidade linguística*, tendo em vista que a (2019, p. 4) “a subalternização do(a) surdo(a) é construída e sustentada pelo Estado, por meio de políticas linguísticas e educacionais oficiais”, embora não seja apenas neste contexto, mas, este é o destaque para o estudo em questão. Neste sentido, entendem que os sujeitos surdos vivenciam as consequências da colonialidade linguística “tanto do poder da língua portuguesa, língua oral com escrita alfabética consolidada, sobre a libras, uma língua visuoespacial, sem escrita reconhecida, quanto da sua escrita em português escrito, em relação ao português escrito por ouvintes” (LIMA; REZENDE, 2019, p. 5).

No que se caracteriza ao contexto desta pesquisa, denota-se sobretudo as marcas da diferença colonial, em que estes sujeitos estão inseridos, nas fronteiras levantadas pela modernidade/colonialidade como é ressaltado no trabalho ao falar sobre o ensino e a linguagem pois, o ensino (2019, p. 7) “se dá quase sempre numa perspectiva de primeira língua apenas para o(a) ouvinte, ficando o(a) surdo(a) à mercê de propostas políticas educacionais que desconsideram suas necessidades de uso do português”.

Nota-se a ideologia do monolinguismo como política escolar, o que acaba por legitimar uma prática promotora do que os autores, juntamente com Freitas (2016), denominam “epistemicídio”, através do “linguicídio” (2019, p. 7). Visto que a concepção da língua padrão como correta está ancorada na cosmovisão ao mesmo tempo de cânone linguístico os alunos surdos são sujeitos a moldes educativos irreais, apagando suas epistemologias, promovendo a desqualificação de um grupo e expondo-os a vulnerabilidades diante das práticas de letramentos sociais e da comunicação no ambiente escolar, de forma geral a decolonialidade no texto é apresentada de várias formas e uma delas é a demonstração da subjugação de corpos e a imposição de fazer que não reflete nenhum entendimento a não ser o fato de que a Europa impôs assim desde a colonização, moldando a sociedade com um modelo de implantação que prática violentas como o silenciamento epistêmico.

No trabalho, são apresentados pesquisas e estudos relacionados as mais diversas experiências e metodologias de ensino para pessoas surdas, tanto o formal escolar como também práticas de translanguajamento no seio familiar. Estes estudos, na compreensão dos autores, servem de base para uma proposta mais sensível à existência das pessoas surdas e às suas potencialidades comunicativas. Assim, entendem que

a defesa da existência de um português escrito por surdos(as) é uma proposta contra-hegemônica, decolonial, que visa pensar em condições para redescobrir a humanidade a quem as relações linguísticas excludentes desumanizaram. Nesse sentido, a visão de mundo do(a) surdo(a), sua ontologia, que constitui sua “pessoalidade”, deverá ser a base de construção da sua relação com o português (LIMA e REZENDE, 2019, p. 14).

Para elaboração da reflexão acerca do tema e as nuances da modernidade/colonialidade, são elencados vários autores do programa (MIGNOLO, 2003; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005, e outros que abordam o assunto). Neste contexto, a ideia de “linguajamento” elaborada por Mignolo (2003) se torna muito produtiva na reflexão dos autores, cuja proposição é de que

a decisão de a libras ser a primeira língua do(a) surdo(a) e o português ser sua segunda língua representa uma importante conquista política, mas, ao mesmo tempo, reflete uma concepção monolinguista, que sustenta a diferença colonial, expressa na obrigatoriedade legal de o(a) surdo(a) escrever em português. Ou seja, ainda que pareça paradoxal, o bilinguismo imposto pelo Estado é monolíngue, demonstrando a oficialidade da cultura do monolinguajamento, uma das estratégias de sustentação da colonialidade linguística e epistêmica pelo Estado. O ganho com essa imposição, todavia, é a insurgência da ontoepistemologia dos(as) surdos(as) pela visibilização e assunção da transmodalidade e da transemiotividade linguísticas, como condições naturais e dialógicas das línguas dos(as) surdos e dos processos de translanguajamento, como configurações das práticas sociolinguísticas naturais dos(as) surdos(as) (LIMA e REZENDE, 2019, p. 16).

A relação mais direta com a ideia de decolonialidade neste trabalho relaciona-se, por sua vez, à concepção de uma “epistemologia linguística liminar”, em cujas bases reconhecemos a ideia de “pensamento liminar”, também elaborada por Mignolo (2003). Nesta pesquisa é ressaltada a noção de língua como foi implementada a partir da colonização, o português como língua materna destacando vozes hegemônicas e subjugando qualquer expressão linguística, ou epistêmica seja na oralidade, na escrita e como o caso exposto neste estudo, por meio das línguas de sinais. Conforme Lima e Rezende, trata-se de uma epistemologia

que entenda as práticas sociolinguísticas e socioculturais como práticas de “linguajamento (bi/pluri/translinguajamento)” (MIGNOLO, 2003): práticas que recortam realidades, que remetem à organização sociocultural do(a) surdo(a) como comunidade de participação sociolinguística e socioafetiva. Nessa concepção, essas práticas apresentam traços característicos que diferenciam as práticas linguísticas dos(as) e entre os(as) surdos(as). Assim, o português do(a) surdo(a), concebido como língua liminar, é uma ação política de enfrentamento do monolinguajamento brasileiro, que é um modo de produção da “não existência” (SANTOS, 2002) do(a) surdo(a) no Brasil.

A partir desta epistemologia, seria possível, conforme os autores, “confrontar os saberes hegemônicos baseados na oralidade e promover uma decolonialidade epistêmica, a partir dos saberes do(a) surdo(a), ou seja, uma epistemologia liminar dos ‘saberes locais’” (LIMA; REZENDE, 2019, p. 14). Contudo, a promoção deste debate se faz extremamente necessária, dar voz ao invés de silenciar e apagar esses corpos é o caminho indicado no trabalho aqui exposto, para tanto, é necessário romper com preconceitos com a imposição social e agir para a decolonialidade.

Borelli e Pessoa (2019) desenvolveram o trabalho *O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes*. Neste, a discussão gira em torno de estudos das relações interpessoais desenvolvidas no estágio em língua inglesa, tendo como objetivo enfatizar as relações entre universidade e escola. Colocando em evidência que há uma hierarquização de saberes, o artigo busca observar as relações amparadas no pensamento decolonial. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli<sup>14</sup> é doutora em Letras e Linguística pela UFG e professora na Universidade Federal de Rondonópolis. A autora coordena o projeto de pesquisa "A formação de professores/as de língua inglesa como um projeto decolonial: reflexões sobre o estágio e o trabalho docente" e o Grupo de Estudos de Professores de Língua Inglesa de Mato Grosso (GEPLIMT). Sua linha de pesquisa concentra-se

---

<sup>14</sup> O currículo da autora pode ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/9397964605699907>, último acesso em agosto de 2021.

em Linguística Aplicada, atuando principalmente nas áreas de Ensino de Língua Inglesa e Formação de Professores.

Neste artigo, as autoras se fundam em autores decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2010; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2009; WALSH, 2009; QUIJANO, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2007 entre outros), fundamentais para o estudo, para discorrer sobre a importância do estágio e como este molda a prática pedagógica dos licenciandos, incluindo a construção inicial da carreira docente. Conforme as autoras, o estágio promove um encontro entre o professor com experiência e o acadêmico, assim, constrói-se o conhecimento mútuo. Essas relações interpessoais são marcadas pelas histórias de cada sujeito e as subjetividades de suas trajetórias o que irá impactar significativamente nas relações, bem como a constituição de si mesmos enquanto professores.

Este estudo relaciona-se com a pesquisa no que é demonstrado a respeito da colonialidade do ser e do saber, levando em consideração que os modelos educacionais e curriculares de ensino reproduzem a lógica de colonialidade e de padrões de poder alheios às diversas realidades, epistemologias e lugares. É a partir do texto que notamos a importância da identidade que se constrói por meio da decolonialidade e o pensamento contra-hegemônico por meio da língua e por como ela é usada, nisto consiste este trabalho. Assim, Borelli e Pessoa (2019) refletem a partir de Kerr (2014) e Lander (2005), que

é importante que possamos refletir sobre a forma de vida inventada para atender aos intuítos de colonialidade e nos lembrar que esse ‘é um sistema de desigualdade e privilégio que se move ao longo do tempo, reivindica espaços geográficos, e é perpetuado por meio de práticas epistêmicas materiais e discursivas em espaços sociais e institucionais’ (KERR, 2014, p. 88). Sendo o conhecimento um dos meios utilizados para o estabelecimento de relações de poder e hierarquização, o conhecimento científico é, então, instituído como sendo superior às outras formas de conhecimento (LANDER, 2005). Dessa forma, a universidade, que se estabelece como a principal instituição produtora do saber científico, torna-se um importante local de reprodução dessas “práticas epistêmicas materiais e discursivas” que contribuem para manter a colonialidade (BORELLI; PESSOA, 2019, p. 77).

Com essa dimensão do trabalho, podemos evidenciar, no que dispõe a colonialidade do saber, os critérios elaborados pela Europa, que legitimam o que é científico e o que está no campo de crenças ou opiniões. Há um processo de construção do conhecimento, muito embora, possa contribuir para formatar saberes que levam às práticas docentes, mas, ainda se reproduz o modelo moderno/colonial. Nesta direção, conforme interpretação das autoras, “a universidade ainda hoje reproduz institucionalmente instrumentos de colonialidade que [...] não apenas produz o conhecimento válido, mas também ‘estabelece as fronteiras entre o conhecimento útil e

o inútil, entre a doxa e a episteme, entre o conhecimento legítimo (quer dizer, o que goza de ‘validade científica’) e o conhecimento ilegítimo” (BORELLI; PESSOA, 2019, p. 79).

É importante notar que este artigo problematiza o conhecimento acadêmico como o único legítimo e põe em destaque como o estágio é afetado por ideologias e políticas hegemônicas que perpetuam a colonialidade no ensino de línguas, colaborando para o apagamento de culturas e línguas o que não se deu apenas pela imposição de línguas, mas por toda a violência e silenciamento cometidos no período de colonialismo e hoje com a colonialidade, notadamente a colonialidade do saber e ser. Para discorrer sobre os assuntos, são colocados alguns conceitos e autores do *Programa*, especialmente sobre os entendimentos de colonialidade e decolonialidade, bem como a ideia de raça, apresentada pelos já mencionados autores, e como ela formata a perspectiva de espaço, e produção de conhecimento. Em nível propositivo, as autoras utilizam conceitos como geo e corpo-política de Mignolo (2012) para pensar a descolonização da universidade, entendendo que

como forma de desafiar esse modelo epistêmico, o pensamento decolonial advoga por um conhecimento geo e corpo-politicamente localizado, ou seja, importam igualmente o local de produção daquele conhecimento, assim como aquele/a que o produz. Conforme Mignolo (2012, p. 14), “a geo e corpo-políticas criaram as condições para muitos se desprenderem, escaparem da gaiola de ferro do ‘conhecimento absoluto’ imperial”. Essa abertura permite não apenas desafiar a suposta universalidade do conhecimento hegemônico, como também reconhecer seu local de produção e questionar os interesses a que serve (BORELLI e PESSOA, 2019, p. 81).

No decorrer do estudo, articulou-se de forma crítica os espaços da escola e da universidade, em um exercício crítico de desestabilização de paradigmas, ao observarem o contexto histórico real de estágio, questionando as práticas e adicionando significações epistemológicas no plural, bem como propondo a construção de conhecimentos por meio da relação mais simétrica entres esses espaços. Conforme as autoras,

o pensamento decolonial nos ajuda a desafiar as hierarquias historicamente estabelecidas entre o conhecimento produzido na escola e na universidade. Ajuda-nos também a reconhecer a necessidade de ressignificar as relações estabelecidas com os/as agentes da escola. Precisamos de abertura para a vivência desse espaço, para a compreensão de suas dinâmicas, para que possamos nos permitir olhar e ouvir de outros ângulos. Talvez assim possamos desenvolver um olhar e uma escuta 94 respeitosos, e aprender, valendo-nos de atitudes de engajamento e de solidariedade, com aqueles/as que vivem conosco a tarefa de educar (BORELLI; PESSOA, 2019, p. 93-94).

O trabalho supracitado, contribui de variadas formas, as quais foram destacadas durante a análise, para evidenciar os estudos e abranger o conhecimento decolonial na universidade e fora dela, bem como, elevar o pensamento a práticas decoloniais de fato, que vão atuar

de forma efetiva para romper a matriz de poder. Por meio da resistência que tornou-se um ato político e a linguagem, esses dois meios importantes e eficientes de luta. Este estudo perpassa por experiências humanas construídas sobretudo a partir da língua/linguagem sendo alicerçada em conceitos geopolíticos, e são feitos importantes críticas o que nos põe a refletir o espaço escolar, acadêmico e o que a sociedade pode colaborar com escola/escolarização se imergirem no conhecimento decolonial aplicado à educação. O desafio atual é descolonizar o pensamento onde ainda habita padrões eurocentrados que se tornaram modelos na América Latina.

De maneira geral, percebemos, nos trabalhos analisados, sentidos amplos e diversos para a ideia de decolonialidade, bem como uma diversidade de conexões teóricas com trabalhos que não necessariamente constituem o *Programa Modernidade/Colonialidade*. Em todos os trabalhos, contudo, a ideia de decolonialidade é implementada de forma a apreender reações, rupturas e subversões ao que pode ser compreendido como uma *matriz colonial de poder*, especialmente no que diz respeito ao enfrentamento da colonialidade do ser e do saber. Esse sentido se dá, conforme exposto, no reconhecimento de processos de violência e subjugação de corpos e epistemologias geradas pelo racismo, pelo sexismo, pelo capacitismo, como também por outras hierarquias, como a relação entre a universidade e a escola de ensino básico, ou mesmo a sociedade de forma geral.

Os usos da ideia de decolonialidade apresentados nos trabalhos englobam, assim, diferentes formas de resistência à colonialidade, manifestas no reconhecimento e afirmação de epistemologias, práticas comunicativas e ideologias de corpos e coletividades excluídos da modernidade eurocêntrica, como as dos povos indígenas, feministas, periféricas, surdas, de fora da universidade etc., sempre na direção da descentralização epistêmica dos estudos da linguagem. Assim, a decolonialidade pode ser apreendida nos trabalhos tanto como a tomada de voz usurpada pela colonialidade, como no caso dos grupos de *rap* indígenas; como o reconhecimento de que os povos indígenas têm epistemologias próprias sobre linguagem e que essas são tão válidas quanto às epistemologias ocidentais, como no caso dos Tapirapé; como nas práticas de escrita geo e corpo-politicamente situadas, como no caso dos/as estudantes indígenas do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG ou das pessoas surdas, que desafiam ideologias monolíngues e grafocêntrica; como na problematização e diversificação de ideologias de linguagem, textos, contextos e materiais didáticos utilizados nas escolas de educação básica e na relação menos assimétrica entre essas e as universidades, o que interpretamos como importantes contribuições para os estudos da linguagem no Brasil.

Nos 10 trabalhos analisados, encontramos referências bibliográficas relacionadas ao *Programa*, o que nos possibilita pensar numa influência direta de seus autores e autoras na

construção teórico-analítica desses estudos. Contudo, consideramos destacar a importância da localização e da articulação teórica desses com perspectivas críticas particulares, como os estudos feministas negros, antirracistas, indígenas, sobre surdez, sobre pedagogias críticas, especialmente. A ideia de decolonialidade do *Programa* necessita, assim, ser articulada a realidades e posicionamentos situados para que faça sentido no campo dos estudos da linguagem, em nossa compreensão.

Desta forma, para concluir esta análise, consideramos importante uma breve incursão sobre o curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, tendo em vista, como apresentado, nossa compreensão de que este é um ponto de convergência nas trajetórias dos autores e autoras dos trabalhos analisados. Não podemos afirmar, contudo, que a atuação no curso tenha influenciado as concepções e afiliações teóricas desses autores/as nos textos dos artigos analisados, já que não dispomos de dados empíricos para tal fim, mas considerando a importância do curso como um *locus* epistêmico outro, nos parece razoável a interpretação de que, de alguma forma, a presença indígena na universidade, as bases que fundamentam o curso e as práticas pedagógicas desenvolvidas nele tenham tido/tenham efeitos na disseminação da ideia de decolonialidade na universidade, uma vez que este busca potencializar epistemologias e práticas pedagógicas indígenas.

### **3.3. Uma visão panorâmica sobre a ideia de decolonialidade no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG**

Como mencionado, o curso de Licenciatura em Educação Intercultural tem seu início no ano de 2007. Ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico do curso de 2006, ou seja, o projeto inicial do curso, não identificamos referências diretas à ideia de decolonialidade como forjado no âmbito do *Programa*, mas percebemos que as dimensões da colonialidade e de seu enfrentamento constituem a ideia de *interculturalidade*, uma das concepções que fundamentam o curso, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da subalternização dos povos indígenas e na proposta de valorização de suas culturas, práticas e epistemologias. Isso pode ser percebido, por exemplo, no sentido dado à *interculturalidade*, entendida

não apenas como um meio que reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre elas, mas que propõe também enfrentar os conflitos oriundos desse relacionamento, como também as suas riquezas [...]. Os estudos sobre relações interétnicas têm demonstrado que, na prática, as diferenças entre essas distintas

culturas não são tratadas como legítimas, gerando, em consequência disso, situações de sujeição e de dominação das sociedades minoritárias frente às majoritárias, quando não de conflitos abertos. Preconceito, discriminação, segregação, entre outros, são mecanismos sociais comumente utilizados para eliminar a diversidade em contextos nos quais predominam jogos de interesses econômicos e políticos contraditórios. Um exemplo disso são as disputas por terras indígenas e pelas riquezas existentes nelas (UFG, 2006, p. 34-35).

A partir desta concepção, ainda segundo seu PPP, “o curso de Educação Intercultural prioriza a autonomia e o fortalecimento das identidades étnicas nesse contexto de confronto e interesses opostos. Prioriza também a sustentabilidade de políticas econômicas, linguísticas, de manutenção cultural e de defesa das terras indígenas” (UFG, 2006, p. 35), o que em nossa compreensão já demonstra a proposição e vias de implementação da ideia mais ampla de decolonialidade, embora não expressa nesse termo. Embasam esta interpretação também o fato de o PPP inicial do curso se fundar no protagonismo indígena, movimento importante na busca pela ruptura da situação de subalternidade política e epistemológica. Como relatam Maria do Socorro Pimentel da Silva e Leandro Mendes Rocha (2006, p. 1),

a elaboração do projeto pedagógico do curso da licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás contou com a participação de professores e lideranças indígenas dos Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Maranhão, que estiveram presentes em seminários realizados na universidade e em reuniões feitas nas suas comunidades. A proposta foi construída de forma coletiva, partindo da experiência com cursos de formação de professores indígenas em nível de magistério em vários Estados brasileiros e com projetos alternativos de revitalização de línguas e culturas indígenas.

Ainda conforme a autora e o autor, agentes pioneiros na elaboração inicial da proposta do curso e em sua implantação na UFG,

o entendimento da interculturalidade pode constituir-se numa forma de dissolução de relações colonialistas, (que se mantêm na escola e na sociedade dita majoritária), possibilitando a dissolução de subalternizações e exclusões. Para tornar possível esse pensar, sentir, agir plural, que incorpora e articula, ao invés de excluir, é necessário criar espaço para o diálogo. Essa perspectiva supõe a aceitação de lógicas distintas. Nesse sentido, os princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade favorecem, na prática, articulações aparentemente não possíveis. Essa concepção de educação desperta no sujeito atitude de curiosidade, abertura de espírito, gosto pela cooperação, pelo trabalho em parceria. Nessa direção, o sujeito é portador e produtor legítimo de conhecimento (PIMENTEL DA SILVA; ROCHA, 2006, p. 5).

Entendemos, assim, que o curso se funda nas mesmas bases de enfrentamento às consequências do colonialismo a partir das quais o *Programa* elabora suas concepções de colonialidade e decolonialidade, especialmente no que diz respeito à inferiorização e políticas de assimilação dos povos indígenas brasileiros, por meio, especificamente, da educação escolar protagonizada por docentes indígenas como agentes transformadores de suas comunidades.

Se na primeira versão do PPP do curso não encontramos textualmente o conceito de decolonialidade, a partir de publicações posteriores, percebemos que o vocabulário compartilhado pelo *Programa* passa a ser incorporado nas fundamentações a práticas do curso, sendo, contudo, sempre reelaborado e potencializado pelas experiências políticas, didáticas e pedagógicas nele desenvolvidas. Não é nosso objetivo aqui traçar um histórico do uso desta base conceitual no âmbito do curso de Licenciatura Intercultural da UFG, mas consideramos importante uma breve ilustração de como a ideia de decolonialidade é elaborada na reflexão de docentes do mesmo.

Nesta direção, um trabalho que explicita a ideia de decolonialidade na educação intercultural é o de Maria do Socorro Pimentel da Silva (2017), intitulado *A pedagogia da retomada: decolonização de saberes*, no qual a autora “chama a atenção para a importância de se construir bases epistêmicas necessárias para superar as amarras da colonialidade do saber” (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 203). Com base no trabalho de coteorização com docentes indígenas em formação superior no Núcleo Takinahakỹ, Pimentel da Silva propõe a importante ideia de uma “pedagogia da retomada, que traz para o debate os saberes indígenas silenciados, colocando-os em movimentos em articulações intra e interculturais” (p. 203). A ideia de coteorização é muito importante na construção desta pedagogia, materializando a concepção de *interculturalidade* como também de descolonização dos saberes indígenas por meio do protagonismo de intelectuais indígenas. Segundo relata a autora,

a pedagogia da retomada é gestada nas matrizes culturais indígenas. Fundamenta-se nos estudos feitos pelos indígenas durante as práticas pedagógicas de estágio e das pesquisas dos projetos extraescolares; do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural; durante a construção dos projetos políticos pedagógicos do Curso de Especialização em Educação Intercultural: Gestão Pedagógica; e das pesquisas da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, que se realiza exercendo três papéis: formação continuada de professores/as, pesquisa e extensão, contando com a orientação dos sábios/as indígenas e das universidades envolvidas (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 206).

A autora explica que a contextualização do conhecimento, que nas práticas do Núcleo Takinahakỹ se dá por meio dos chamados *Temas Contextuais*, é fundamental para a pedagogia da retomada. Esse podem ser compreendidos como

(...) a contextualização do conhecimento sem hierarquia das disciplinas, mas principalmente sem a hierarquia da colonialidade do saber. Ou seja, é o entendimento de que o conhecimento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolvem e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica, que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das flores, do sol, das árvores, das águas, dos animais, das aves, dos insetos, da terra, do céu, das estrelas, do fogo, dos minerais, do ar, da arquitetura, dos homens, das mulheres etc. Não importa o nome da Ciência na qual esses saberes

estão vinculados, se Física, Biologia, Matemática, Geografia, História, Química etc. (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 207).

Neste trabalho, o qual destaca a nossa argumentação, Pimentel da Silva já dialoga explicitamente com autores e autoras do *Programa*, como pode ser percebido quando a autora explica que

estudiosos como Mignolo (2003) e Walsh (2009) afirmam que descolonizar significa, entre outras coisas, aprender a desaprender. Para Grosfoguel (2009) a descolonização epistemológica tem de partir de lugares subalternos. O autor destaca que isso é necessário, porque os paradigmas epistemológicos hegemônicos têm um cânone restrito de pensamento e um ponto de vista universalista. É por isso que vale a pena investir em um projeto político pedagógico, já que investir no projeto atual, neoliberal, monolíngue e monocultural é fomentar a continuação de um ideal calcado apenas no pensamento Ocidental (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 212).

Entendemos, contudo, que se autores e autoras do *Programa* tenham influenciado ou inspirado a autora, assim como outros/as docentes que atuam no Núcleo Takinahakỹ, o pensamento de Pimentel da Silva avança sobremaneira a ideia de decolonialidade ao propor, na co-teorização com intelectuais indígenas, alternativas concretas para a descolonização de saberes e práticas indígenas e não indígenas. Como a própria autora escreve, “a retomada é um movimento de descolonização dos saberes indígenas” (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 211). Neste caminho, explica a autora, “primeiro, há de se desconstruir o que foi enraizado pela colonialidade do saber, esvaziar o que enche nossas mentes, para nos disponibilizarmos a aceitar a diferença em um grande abraço humano, e em produções de solidariedade” (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 211).

A ideia de decolonialidade também é identificada na produção discente de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Intercultural de UFG, como no caso do artigo *Atitude pedagógica decolonial*, de autoria de Nelson Wanahowa Karajá, orientado pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva. Em seu trabalho, o autor relata suas experiências no Estágio Pedagógico, que tiveram “como finalidade resgatar e fortalecer a nossa cultura entre os jovens na escola e na comunidade” (WANAHOWA KARAJÁ, 2018, p. 345). Em seu trabalho, o autor relata: “aprendi nos meus estágios a ser um professor preocupado com a valorização do nosso saber, mas também a articular saberes, pois a escola de indígena precisa dos dois saberes, do indígena e do não indígena” (WANAHOWA KARAJÁ, 2018, p. 345), aprendizado que entendemos como a atitude pedagógica decolonial a qual o título se refere.

Como mencionado, escapa do alcance deste trabalho uma busca rigorosa pela implementação, ou mesmo, ampliação da ideia de decolonialidade nas produções de docentes e discentes do Núcleo Takinahakỹ da UFG, muito embora reconheçamos sua importância, o que

merece uma pesquisa dedicada ao tema. Uma simples busca pelas produções de seus/as docentes, por exemplo, mostra a grandeza dessa ampliação, o que nos faz entender que, ao longo dos 15 anos de funcionamento, essa ideia foi amadurecendo de modo a constituir a fundamentação do PPC do curso, reelaborado em 2019. Neste plano reelaborado, encontramos referências mais diretas às ideias do *Programa*, tanto na fundamentação teórica como em componentes curriculares (ex: *Tema Contextual: Cultura, Saber e Decolonialidade*), sempre fundamentadas em bases político-pedagógicas desenvolvidas nas práticas do curso e na parceria com reflexões intelectuais de docentes indígenas. Neste novo PPC, a ideia de decolonialidade se articula com a concepção de interculturalidade, fundamento inequívoco do curso, especialmente no sentido de possibilitar a emergência de “pensamentos outros”, no sentido de que

as portas de entrada ou de saída para essas possibilidades outras vêm sendo claramente apontadas pela interculturalidade crítica, que, ao estabelecer uma tensão entre centro e periferia, sugere uma ruptura com a perspectiva epistemológica ocidental, criando espaços pluriepistemológicos e trazendo à superfície formas de conhecimento que foram historicamente negligenciadas e subalternizadas (MIGNOLO, 2008). Tais princípios constituem, ainda, o que pode se chamar de “pensamento-outro”. Nas palavras de Mignolo, devemos “buscar um „pensamento outro“ que seria, precisamente, o pensamento que surge desde a exterioridade colonial e da colonialidade do Ser e da necessidade de contemplar a descolonização como figura central na imaginação de futuros possíveis” (MIGNOLO, 2001, p. 37). Nesta direção, para Gilson Tapirapé (2015, p.28) deve-se “[...] parar de copiar. Precisamos criar nossas pedagogias” (UFG, 2019, p. 34-35).

Para finalizar esta breve incursão e considerando a menção nessa citação à ideia de Gilson Tapirapé, consideramos importante mencionar, ainda que sem o aprofundamento necessário, os reflexos dessas concepções na produção intelectual de docentes egressos/as do curso, como é o caso do professor Tapirapé mencionado, uma vez que entendemos que isso demonstra como a formação para a autonomia e o protagonismo dos saberes indígenas tem se concretizado a partir do curso de Licenciatura em Intercultural e de outros contextos de formação do Núcleo Takinahakỹ.

Gilson Tapirapé, licenciou-se em Ciências da Linguagem no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, em 2011, e especializou-se em Educação Intercultural e Transdisciplinar, também pelo Núcleo Takinahakỹ. Este nos orienta em relação aos seus nomes,

O meu nome que consta no meu documento de identidade é Gilson Ipaxi“awyga Tapirapé. Porém, atualmente, o nome que eu uso socialmente é *Tenywaawi*, sendo que meu primeiro nome foi *Warakaona*. Isto, porque, culturalmente, mudamos de nome conforme a nossa fase de vida, como expliquei em meu artigo (cf. TAPIRAPÉ, 2016) (TENYWAAWI TAPIRAPÉ, 2020, p.22).

Em 2018, Tenywaawi Tapirapé foi aprovado no mestrado do Programa em Letras e Linguística da UFG, sendo orientado pela professora doutora Monica de Veloso Borges, esta atua no curso de licenciatura intercultural do Núcleo Takinahakỹ na UFG, o discente ao lado da orientadora teve a dissertação defendida em dezembro de 2020, intitulada *Takãra: centro epistemológico e sistema de comunicação cósmica para a vitalidade cultural do mundo Apyãwa*.

Neste trabalho, o autor apresenta, por exemplo, a noção de “mairização”, como uma interpretação situada e particular dos efeitos da colonialidade sobre seu povo. Ao retomar sua trajetória em sua dissertação, lembrando sua juventude, o autor relata:

Lembro-me que, nessa época, os sábios Apyãwa já se preocupavam muito com a transformação da cultura jovem, de querer ser *Maira* „branco”, o que eu chamo de processo de **MAIRIZAÇÃO**, o interesse de ser *Maira*, pois muitos tinham o mesmo propósito que eu, de aprender a cultura não indígena/Maira, e, assim, não se dava importâncias para os conhecimentos próprios tratados no curso (TENYWAAWI TAPIRAPÉ, 2020, p. 26, ênfase no original).

Sua experiência na educação intercultural, contudo, o fez perceber a importância de sua cultura e de seus conhecimentos, fazendo-o operar um movimento de *desmairização*, que em nossa compreensão é, mais uma vez, o reflexo de sua autonomia intelectual na elaboração de uma ideia própria e extremamente importante de decolonialidade. Segundo o autor,

Desde então, procuro desenvolver trabalhos conforme aprendido no curso, articulando os saberes, como também busco articulação entre a escola e a comunidade, de modo a fortalecer a estratégia de estímulo aos jovens Apyãwa para que conheçam, protejam e valorizem os saberes culturais, em especial, os conhecimentos linguísticos. Hoje, sempre uso o termo *des-mair-izar* ou *des-mair-ização*, que é o contrário de *mairização*, para dizer que não tenho mais o mesmo pensamento de querer ser *maira* [branco] (TENYWAAWI TAPIRAPÉ, 2020, p. 26, acréscimo nosso).

A partir deste posicionamento, Tenywaawi Tapirapé reflete sobre a importância da *Takãra*, casa cerimonial muito importante para o povo Tapirapé e, neste processo intelectual, contribui para a descentralização epistemológica dos conhecimentos sobre linguagem, uma vez que elabora concepções Apyãwa que escapam das ideologias e concepções hegemônicas ocidentais e se fundam na cosmologia de seu povo. Neste sentido, apresenta, por exemplo, a ideia de “monolinguismo cosmológico”, entendido como “um padrão comunicativo dominado somente pelas comunidades invisíveis” (TENYWAAWI TAPIRAPÉ, 2020, p. 79). Segundo o autor,

ao que entendemos, isto, na verdade são sistemas de comunicações que giram em torno da espiritualidade, aquilo que ocorre por meio de sinais e manifestações simbólicas da natureza, por nós interpretados como linguagens cósmicas. Trata-se, portanto, do diálogo comunicativo da natureza e do universo, que, por sua vez, só é entendido

pelos Paxe, por terem forças espirituais capazes de dominar mundos sobrenaturais, além das linguagens cósmicas, através das quais eles (pax.) interagem com os espíritos da natureza e com o próprio universo. Isso tudo nos evidencia que para o Paxe nada é desconhecido no universo (TENYWAAWI TAPIRAPÉ, 2020, p. 79).

Num movimento epistemológico importante, o autor situa a linguagem entre os mundos humano e espiritual, algo que a cosmologia ocidental, desde a razão moderna, descarta completamente. Nesta direção, que entendemos como um movimento decolonial nas dimensões do poder, do saber e do ser, o autor apresenta ainda a ideia de que “todos os rituais do nosso povo são representações de seres invisíveis com os quais os pajés estão em contato permanente” (p. 81). Assim, elabora também a ideia de uma “comunicação cósmica” fundamental para o equilíbrio entre o mundo humano e o mundo espiritual.

Assim, tanto a partir da produção docente como da discente do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, compreendemos que o curso surge como um importante *locus* de epistemologias e políticas decoloniais, que, se de alguma forma se inspirou teórica e analiticamente no *Programa*, vez avançar de forma muito importante a própria concepção de decolonialidade, mas, principalmente, tornou-a concreta, a partir da relação com docentes indígenas.

Ao considerar os textos discutidos nas análises, em um recorte ainda mais sistêmico, nota-se que de 10 artigos 3 são publicados por Nascimento respectivamente em 2014a, 2014b e 2018, diante do que se discute nos textos, e notadamente no trabalho que o autor desempenha na Universidade Federal de Goiás, atuando como professor ativo no Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Intercultural e estudioso do tema sendo atualmente o orientador de dois discentes indígenas que estão cursando pós-graduação na faculdade de Letras da UFG.

Durante as leituras e análises dos artigos de Nascimento, é enfatizado que este trabalha os temas e autores do *programa*, tendo um olhar crítico para as situações que o rodeiam enquanto professor e pesquisador. Em Nascimento (2014a) a temática é apresentada sob a ótica do pensamento decolonial. Neste, o autor dá voz a um grupo de indígenas que utilizam-se do *Rap* como uma manifestação cultural para lutar e elaborar formas de resistência à colonialidade, e demonstrar que a produção de conhecimento que se apresenta rígido pelas epistemes também surgem a partir de corpos e culturas marginalizadas social e academicamente. Posteriormente, há outro trabalho já mencionado nesta pesquisa que é a publicação de Nascimento (2014b), este dialoga o conceito de *zona de contato* apresentado através das narrativas emergidas dos alunos do Curso de Licenciatura Intercultural da UFG, neste, também é notável os sentidos decoloniais ao longo do texto e das ideias que consistem o mesmo, evidentemente a partir da linguagem,

necessariamente o autor propõe uma problematização da escrita acadêmica e como esta permanece ligada à colonialidade, com isso favorece a diferença colonial.

Ao propor uma visão crítica a um modelo engessado de escrita, tem como foco a decolonização de padrões legitimados pela cultura europeia, sobretudo no que se relaciona à linguagem. Seguidamente Nascimento publica, em (2018), um estudo elaborado a partir do ataque discursivo aos Povos Indígenas brasileiros, feito por uma apresentadora televisiva em cadeia local. Neste ato, esta profissional deslegitima identidades com base no julgamento tecido a respeito dos modos de viver nas aldeias. Este trabalho é importante para mostrar o quanto a língua é utilizada para forjar a subjugação e construir discursos que geram problemas políticos, além de violências epistêmicas que são passadas a gerações sem nenhuma reflexão ou ruptura.

Os trabalhos deste autor tem grande importância para esta pesquisa e também para estudos que se relacionam às temáticas elencadas nesta, e foram um norte para o entendimento e aplicação da decolonialidade aos estudos de linguagem, bem como, são um modelo do pensar decolonial e um meio de conhecimento para refletir como elaborar nossas práticas e modificar o raciocínio já formatado pela vivência de mundo, saindo da bolha modernidade/colonialidade e aprendendo fazeres, saberes, cultura, legitimando conhecimentos e corpos outros que não os da matriz colonial de poder. Neste sentido, há um movimento interessante que abarca a discussão decolonial nas reflexões e práticas do Núcleo Takinahakỹ, observando como o afinilamento desta pesquisa seguiu um fluxo de conceitos e experiências que foram sendo trazidas de forma natural durante a investigação, assim espontaneamente houve um balizamento do que era apresentado.

Ao observarmos os egressos da licenciatura intercultural que hoje ocupam outros espaços dentro da universidade cursando pós-graduação nos programas de mestrado e/ou doutorado acadêmico com eixos didático-pedagógicos comuns, evidenciamos a importância do curso intercultural para a promoção do conhecimento e da diversidade, permitindo o acesso acadêmico à grupos historicamente subjugados e deixados a séculos à margem da sociedade. Isso expressa a decolonialidade sendo manifestada na prática, assim, o Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás torna-se factualmente um *locus* epistemológico no qual teoria-prática-reflexão e atuação social se dá cotidianamente reiterando este como um espaço politicamente posicionado e contra-hegemônico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa ocupou-se em realizar análise de trabalhos acadêmicos do Brasil, bem como compor de forma panorâmica um mapeamento das abordagens teóricas sobre “*linguagem e decolonialidade*” presentes nos textos selecionados. No desenvolver da pesquisa, é elaborada uma reflexão conceitual e crítica, com base em revisão bibliográfica, a fim de nortear o que é explorado em cada artigo. Assim, o olhar é direcionado para os sentidos de decolonialidade e suas implicações reais no mundo contemporâneo.

A partir do que foi discutido nesta pesquisa, encontramos na coletânea de textos elencados para a análise estudos resultantes de pesquisas empíricas realizadas por duas décadas, e que refletem as consequências de um processo moderno/colonial surgido para formatar a América Latina. Diante do que a pesquisa apresenta, evidenciamos que esta não se esgota em conceitos e fundamentos, bem como, não negligencia outros olhares, do tema abordado, mas, ao findar, permite ser reverberada para além dos espaços delimitados metodologicamente. Mediante ao exposto, retomando essencialmente ao que apresenta a decolonialidade vinculada a linguagem têm um imenso poder contra-hegemônico, como pode ser vislumbrado no debate teórico e obteve confirmação a partir dos textos analisados, estudos e pesquisas de grande importância para o tema, todos os textos aqui discutidos são referências para qualquer pesquisa ou estudo a ser desenvolvido neste viés.

Neste sentido, o estudo apresentado nesta, desenvolveu de modo pragmático a relação entre “*linguagem e decolonialidade*”. Ao investigar esse duo de conceitos, nos deparamos com as nuances sociais, geo/políticas, epistêmicas e culturais, sobretudo trazidas a partir da primeira modernidade, colocada neste espaço como o momento em que a Europa inicia as colonizações notadamente na América Latina. As reflexões tecidas nas análises sistematizam a decolonialidade em vertentes e a níveis de sentidos diversos, o que demonstra que o fazer decolonial vem ganhando espaço e consciência na sociedade e nas universidades, o que expressam a emergência de debates inter-epistêmicos, os quais fundamentam o diálogo sobre pensamentos e práticas decoloniais nos espaços de convívio social, intelectual, assim como na produção de conhecimento científico.

Alicerçados no panorama teórico referencial, são debatidas as principais teorias e autores que trazem a julgo os pressupostos e elaboram as concepções de decolonial/decolonialidade em articulação na área da linguagem e suas genealogias, como língua, linguística e ensino de línguas. Para tanto, é demonstrado como se constitui a ideia de língua tal como a compreen-

demos no mundo ocidental, e qual a atuação desta para a formatação do mundo moderno/colonial a partir da exploração europeia e a estruturação de padrões estabelecidos pela matriz colonial de poder. Neste contexto, foram forjadas inúmeras outras noções, como a imposição do cristianismo, das línguas e escritas europeias, a ideia de raça, classe e gênero, por meio da violência epistêmica, que inclui subjugação, silenciamentos e apagamentos de corpos, espaços, línguas, epistemes e cultura.

A princípio é debatido de forma sistemática as dimensões da modernidade/colonialidade, os conceitos desses dois termos permanecem subordinados um ao outro, como citado neste trabalho “não há modernidade sem colonialidade, por sua vez, colonialidade supõe modernidade”, ao retomar a fala de Restrepo e Rojas (2010, p. 17) é demonstrado que não há como existir uma sem existir a outra.

A modernidade relaciona-se ao modelo capitalista, se pensada a partir da colonização da América e do século XVIII quando houve a expansão marítima, com suas formas de exploração de territórios não-europeus. Destarte o eurocentrismo, ou seja, a Europa como centro do poder, impôs sua universalidade e deslegitimou formas outras de existências. Nesta lógica, é relevante destacar que colonialidade é distinta de colonialismo, visto que este último se configura como forma política de dominação direta forçada, não democrática e exploratória de um espaço geográfico.

A partir do colonialismo, a cultura europeia também denominada como cultura ocidental passou a ser um padrão, a referência universal que extrapola as linhas do tempo e permanece comandando as relações no que é convencionalmente chamado de colonialidade, como já mencionado por Quijano (1992), um modelo global ao qual todos são ensinados a seguir, mesmo que o colonialismo tenha sido destruído. Assim, esta perpetua estruturas, relações, padrões de poder ao excluir e subalternizar as existências que não se adaptam ao molde europeu de ser e viver. Contudo, esta, permanece enraizada nas sociedades.

A sustentação para toda a reflexão que emerge desta pesquisa, está fundamentada no denominado *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano*, este reúne autores que constroem reflexões plurais, especialmente circunscritos aos temas epistemológicos, culturais e políticos no espaço geopolítico da América Latina. No entanto, isto reverbera para além do continente americano, como bem coloca Escobar (2003), pondo em púlpito outras vozes e outros corpos, sendo estes não-europeus. Nesta perspectiva, o grupo constituinte trabalha para ressignificar o pensamento latino-americano e ampliar a criticidade por meio de problematizações e instrumentos para resistência, articulando ações contra-hegemônicas.

A desobediência epistêmica, parte de focos e lentes diferentes inter/plui/multidisciplinares, para pensar a colonialidade e a decolonialidade a partir de vários *locus*. Buscamos abordar essa concepção ao traçar o desenvolvimento sistemático, investindo em crítica à racionalidade eurocêntrica responsável por dar continuidade aos padrões impostos ao sistema-mundo. A decolonialidade se manifesta em muitas facetas, sendo esta, a desconstrução, ruptura com o padrão da colonialidade tanto do ser, saber e poder, a luta para romper paradigmas e mudar a forma social de entender novas perspectivas de existir no mundo e de produzir conhecimento legitimado. Então, para quebrar comportamentos e assumir epistemologias não-europeias. Restrepo e Rojas (2010) colocam que a decolonialidade são atitudes que sobressaem historicamente à colonialidade, neste sentido, é urgente decolonizar, ou seja, subverter a matriz colonial de poder.

Desse modo, desenvolvemos a metapesquisa, que, notadamente nos mostrou diversos posicionamentos epistemológicos, os quais visam, sobretudo o rompimento com a matriz colonial de poder, por meio da resistência à colonialidade, vista por Restrepo e Rojas (2010) como uma matriz que molda estruturalmente a forma como o mundo é interpretado, incluindo o modo de produção de conhecimento e distribuição de riquezas. Nesta dimensão, os textos trouxeram ora de forma implícita ora explícita, as perspectiva da colonialidade do ser, saber e poder, bem como, a noção de descolonização do conhecimento, encontrada no trabalho de Quijano (1992), no qual argumenta pela necessidade de desprendimento com vínculos da racionalidade-modernidade, e com toda forma de poder que gera opressão e violência epistêmica.

As reflexões tecidas nas análises sistematizam a decolonialidade em vertentes e a níveis de sentidos diversos, o que demonstra que o fazer decolonial vem ganhando espaço e consciência na sociedade e nas universidades, e expressam a emergência de debates inter-epistêmicos, os quais fundamentam o diálogo sobre pensamentos e práticas decoloniais nos espaços de convívio social, intelectual, assim como na produção de conhecimento científico, o que apontam para um novo olhar e uma mudança já em curso. Sistematizamos metodologicamente e formatamos esta pesquisa de modo a investigar a importância que a decolonialidade tem recentemente assumido, principalmente na área de linguagem, assim como a carência de estudos que aprofundem e elaborem conceitos próprios para o campo. A construção desta dissertação buscou apoiar-se nas teorias decoloniais, espelhando-as na produção acadêmica sobre linguagem desde o espaço geopolítico brasileiro. Assim, observamos em cada texto as genealogias e as contribuições para estudos dos temas.

Os artigos analisados demonstraram alguns padrões que nos fizeram adicionar mais filtros e manter um olhar analítico para o que se apresentava no material empírico. As demandas

tomam forma e a pesquisa se delinea em torno deste material, diante disto, o ritmo foi alterado para um contexto intercultural e a ideia de decolonialidade fortaleceu o entendimento ao se revelar presente o contexto do ensino superior intercultural para formação de docentes indígenas.

Após elegidas as análises, nos empenhamos em delinear a ideia de decolonialidade como apresentada pelo *programa* e demais autores mencionados, relacionando-os aos estudos de linguagem, sobretudo delimitado pelas dimensões geopolíticas dessas produções, a partir do recorte intercultural apresentado pela maioria das produções, outro aspecto são as potencialidades para estudos e pesquisas que agrega ao campo da linguagem.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ALENCAR, C. N.; FERREIRA, D. M. M. **Rajagopalan interpretando Austin: descolonialidades.** Delta, vol 32, n. 3, p. 613-632, 2016.

ALMEIDA, L. P. **Corpos diaspóricos e masculinidades negras: Uma leitura de Todo mundo odeia o Chris a partir da decolonialidade.** RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade, 2017.

ANZALDÚA, G. **La frontera/borderlands: The new mestiza.** San Francisco, CA: Aunt Lute Books, 1987.

BARNES, E. V. **Do Diversidade ao Prolind: Reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas.** Povos indígenas: projetos de desenvolvimento II.

BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 365.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. **O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes.** MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944, [S.l.], n. 51, p. 75-96, ago. 2019.

CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J. **AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL: MULTICULTURALISMO OU JUSTIÇA SOCIAL?** Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99>.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro.** In: LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 189-186.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes.** In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p.79-92.

COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Un mundo Ch'ixi Es Posible: Ensayos Desde un Presente en Crisis.** Buenos Aires: Tinta LIMÓN, 2018.

CURIEL, O. **Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial.** In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org). **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, jan./abr. 2012.

DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. **Introduction: the discipline and practice of qualitative research.** In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Los Angeles: Sage, 2013, p. 24-68.

DUSSEL, E. **Europa, modernidad y eurocentrismo.** In: LANDER, E. (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciencias sociales – Perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 39-51.

DUSSEL, E. D. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão.** São Paulo: Paulus, 2005.

ESCOBAR, A. **MUNDOS Y CONOCIMIENTOS DE OTRO MODO 1 El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano2,** *Tábula Rasa*. Bogotá – Colombia, N0. 1: 51-86, enero-diciembre de 2003.

ESTERMAN, TAVARES E GOMES. **Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento,** *Laplage em Revista (Sorocaba)*, vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.17-29.

FANON, F. **PELE NEGRA, MÁSCARAS BRANCAS.** Salvador: EdUFBA, 2008.

FERREIRA, F. C. da C., & PESSOA, R. R. **DESESTABILIZANDO IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS EM UMA SALA DE AULA DE INGLÊS.** *Linguagem: Estudos E Pesquisas*, 2018.

GROSGOUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, 2008, p. 115-147.

HERBETTA, A. F. **Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG.** *Horiz.antropol.*, Porto Alegre, ano 24, n. 50 p. 305-333, jan/abr. 2018.

Karajá, N. W. (2018). **Atitude pedagógica decolonial.** *Articulando E Construindo Saberes*, 3(1). <https://doi.org/10.5216/racs.v3i1.55387>.

KRENAK, A. **Ideias Para Adiar O Fim Do Mundo,** Companhia das Letras, São Paulo – 2019.

LANDER, E. (2000). **Ciencias sociales: saberes coloniales e eurocéntricos.** In: LANDER, E.(comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciencias sociales – Perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 9-38.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** *Revista Katalysis*, v. 10, p. 35-45, 2007.

LIMA, Hildomar José de; REZENDE, Tânia Ferreira (no prelo). **Escritas em português por surdos(as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade**. Revista de Educação Especial, Santa Maria, Dossiê –Direitos Linguísticos dos Surdos: concepções e práticas inclusivas, 2019.

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo decolonial**. *Revista de Estudos Feministas*, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MACHADO, A. E. B. **“Ser Tapuia é ser construtor do ser Tapuia” – Posturas sociolinguísticas decoloniais**. *Porto Das Letras*, 4(1), 155 – 173, 2018.

MAINARDES, J. **Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos**, *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

MIGNOLO, W. D. **Palavras pronunciadas com el corazón caliente: teorías del habla, del discurso y de la escritura**. PIZZARO, A. (Org.). **América Latina Palavra, literatura e cultura**, Vol. 1. São Paulo : Memorial, 1993. p. 528-562.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of Western Modernity: global futures, decolonial options**. Durham/London: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W. D. The conceptual triad: Modernity/Coloniality/Decoloniality. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. **On Decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham/London: Duke University Press, 2018, p. 135-152.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência &Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

NASCIMENTO, André Marques do. **Geopolíticas de escrita acadêmica em zonas de contato: problematizando representações e práticas de estudantes indígenas**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 53, v. 2, p. 267-297, jul./dez. 2014a.

NASCIMENTO, André Marques do. **Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo interepistêmico**. *Revista Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 103-123, 2014b.

NASCIMENTO, André Marques do. “Se o Índio for Original”: A Negação da Coetaneidade como Condição para uma Indianidade Autêntica na Mídia e nos Estudos da Linguagem no Brasil. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, n. (57.3): 1413-1442, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Elismênia Aparecida; PINTO, Joana Plaza. **Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas.** Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 311-335, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José. **Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 56, n. 3, p. 781-800, 2017.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. **As Línguas Indígenas Na Escola: Da Desvalorização À Revitalização.** Repositório UFG, Aceito em 20 de junho de 2006.

PIMENTEL DA SILVA, M. S; ROCHA, Leandro M. **Educação bilíngüe intercultural entre povos indígenas brasileiros.** Extensão e Cultura (UFG), v. n2, p. 7-182, 2006

PIMENTEL da Silva, M. S. (2017). **Educação bilíngüe intercultural entre e povos indígenas brasileiros.** *RevistaUFG*, 8 (2). Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48098>.

Pimentel da Silva, M. do S. (2017). **A PEDAGOGIA DA RETOMADA: decolonização de saberes.** *Articulando E Construindo Saberes*, 2(1). <https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49013>

[PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas | Ensino Superior Indígena \(wordpress.com\)](#) Acesso em 23 de maio de 2021.

QUIJANO, Aníbal, **COLONIALIDAD Y MODERNIDAD/RACIONALIDAD**, Perú Indíg. 13(29): 11-20. 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2000a, p. 193-238.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, E. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RESTREPO Eduardo, ROJAS Axel, **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia Primera edición Octubre de 2010.

SciELO BRASIL, **Critérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos na Coleção SciELO Brasil**, maio de 2020.

[SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL \(ufg.br\)](#) Acesso em 23 de maio de 2021.

TENYWAAWI TAPIRAPÉ. G, **TAKÁRA: CENTRO EPISTEMOLÓGICO E SISTEMA DE COMUNICAÇÃO CÓSMICA PARA A VITALIDADE CULTURAL DO MUNDO APYÁWA**. Universidade Federal de Goiás – 2020.

TIRADO, G. P. Violência epistémica y descolonización del conocimiento. **Sociocriticism**. v. XXIV, n. 1 y 2, 2009, p. 173-201.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução Consuni nº 29/2008**. Cria o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução Consuni nº 31/2012**. Altera a Resolução CONSUNI Nº 29/2008, modificada pelas Resoluções 20/2010 e 18/2011, que dispõem sobre o Programa UFGInclui na UFG. Goiânia, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução Consuni nº 07/2015**. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação stricto sensu na UFG. Goiânia, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**. Goiânia – 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**. Goiânia; 2019

WALSH, C. **The decolonial for: Resurgences, shifts, and movements**. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. **On Decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham/London: Duke University Press, 2018, p. 15-32.