

EDUCAÇÃO CRÍTICA, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL E NO MÉXICO: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS TRAÇADAS POR UM PARADIGMA-OUTRO

*Critical Pedagogy, Decoloniality and Linguistic Education in Brazil and Mexico:
Epistemological and methodological issues drawn from an-other paradigm*

DOI: [10.14393/LL63-v35nEsp2019-1](https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-1)

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista*

Mario López-Gopar**

RESUMO: Neste texto trato das epistemologias e dos quadros analíticos mobilizados para compreender as relações entre sujeitos e práticas de linguagem no complexo cenário da educação linguística da contemporaneidade. Assim, problematizo o modo de produzir conhecimento e experienciá-lo no contexto da *modernidade/colonialidade* (MALDONADO TORRES 2007; GÓMEZ QUINTERO, 2010; GROSFUGUEL, 2006 e CASTRO GÓMEZ, 2007) e, posteriormente, conforme uma perspectiva crítica e decolonial (ARGÜELLO PARRA, 2015), discuto como enfrentar a lógica da epistemologia racional ocidental, considerando coordenadas traçadas por um “paradigma-outro de pensamento (MIGNOLO, 2003, p. 20) no contexto de *colonialidade global*. Por fim, para contribuir em instaurar um debate em torno das possibilidades epistêmicas outras e reafirmar a busca por uma pesquisa mais comprometida ética e historicamente no cenário brasileiro e mexicano, apresento investigações e ações realizadas, enfatizando esse *locus* enunciativo, a singularidade dos sujeitos e as práticas de linguagem materializadas nos amplos espaços sociais interacionais contemporâneos em que se inscrevem.

PALAVRAS-CHAVES: Epistemologias. Decolonialidade. Linguística Aplicada. Linguagem. Educação.

ABSTRACT: In this article, I turn to the epistemologies and analytical frameworks that I mobilize in order to understand the dynamics of the processes that involve subjects and their language practices in the complex scenario of contemporary linguistic education. I call into question the way knowledge has been produced and experienced in the context of *Modernity/Coloniality*, (Maldonado Torres, 2007; Gómez Quintero, 2010; Grosfoguel, 2006 and Castro Gómez, 2007) and I discuss, from a decolonial and critical perspective (Argüello Parra, 2015), how to face the logic of Western and rational epistemologies, especially through the theoretical framework of ‘an-other thinking’ (Mignolo, 2003, p. 20), as a form of counter-hegemonic thinking, in the *global coloniality* context. Lastly, with the aim of contributing not only to the establishment of debates around other epistemic possibilities, but also to the search of more historic and ethical research in Brazilian and Mexican contexts, I present investigations and concrete actions, defined by this locus of enunciation, with emphasis on the subjects’ singularities and their language practices that take place in wide interactional and social spaces.

KEYWORDS: Epistemologies. Decoloniality. Applied Linguistics. Language. Education.

* Doutora em Linguística pela Unicamp, professora e pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil, ORCID 0000-0001-7137-5473. E-mail: liviarad(AT)yahoo.com.

** Ph. D. Second Language Education pela Universidade de Toronto, professor e pesquisador da Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Oaxaca, México, ORCID: 0000-0001-5121-3901. E-mail: lopezmario(AT)gmail.com.

1. Palavras iniciais

Início este texto¹ retomando a premissa de que a produção de conhecimentos não está desvinculada da historicidade dessa mesma produção, ou seja, de uma geopolítica de conhecimento, ponto já discutido por autores tais como Mignolo (2003), Sousa Santos (2011) e Grosfoguel (2006), guardadas suas respectivas perspectivas acerca desse tema. Neste sentido, a problemática que envolve o campo epistêmico vem sendo focalizada a partir da lógica da *modernidade/colonialidade* e tem levado a considerar-se a tensão e a dinâmica entre os saberes hegemônicos e os subalternizados, enfatizando o funcionamento da *colonialidade* do saber (MIGNOLO, 2003; GÓMEZ QUINTERO, 2010) para o entendimento do estabelecimento e da manutenção de uma epistemologia ocidental, bem como a necessidade de outras formas de compreensão da e para a realidade, que possibilitem uma relação diferenciada entre saberes, sujeitos, práticas e *locus* enunciativo.

Neste viés, se situam as contribuições de Mignolo (2003, p. 21) que apontam para uma geopolítica do conhecimento ao demarcar um lugar universal dessa produção, a saber, o da racionalidade europeia, ao qual, segundo esse autor, “todos tienen acceso, pero del que, desafortunadamente, solo algunos tienen las llaves”. De modo similar, Gómez Quintero (2010, p. 92) observa que desde o século XVI e durante os trezentos anos de colonização, os sistemas de conhecimento europeus definidores e caracterizadores dos grupos colonizados passaram a se consolidar como “regimes de verdade”². Para esse autor, desde finais do século XVIII e durante todo o século XIX, o iluminismo europeu foi considerado como uma “aspiração” das elites latino-americanas dirigentes das nações emergentes. Diante do sugerido por Gómez Quintero (2010, p. 92), se reafirma que a verdade não existe fora do poder e sem o poder; e,

¹ As reflexões desenvolvidas, nesse texto foram motivadas devido à minha atuação como professora visitante na Universidade Autônoma “Benito Juárez” de Oaxaca e Universidade Autônoma da Baixa Califórnia em Tijuana, ambas no México, proporcionadas pelo estágio pós-doutoral em curso. De igual modo, se devem às discussões provenientes de trabalhos anteriores e em andamento no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia e no Grupo de Pesquisa do CNPq DECOLIDE (Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação) bem como pelo contato com as investigações e ações desenvolvidas pelo pesquisador Dr. Mario Enrique López Gopar e o Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada Crítica da Universidade Autônoma “Benito Juárez” de Oaxaca.

² Para Foucault (1998, p. 12): “Cada sociedade tem seu **regime de verdade**, sua “política geral” de verdade: isto é os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”. [grifos meus]

sendo assim, cada sociedade tem seu próprio regime de verdade (FOUCAULT, 1998). Já Souza Santos (2011, p. 35) reivindica, ao propor uma Epistemologia do Sul, a relevância de buscar novos processos de produção e validação para os conhecimentos científicos e não científicos e de estabelecer novas relações entre os diferentes tipos de conhecimento, tendo presentes as práticas das classes e dos grupos sociais que, sistematicamente, têm sofrido desigualdades e discriminações geradas pelo capitalismo e *pelo colonialismo*.

Em face do exposto, ao discutir questões epistemológicas e educação linguística interessa revisitar determinados lugares teóricos e aprofundar o exame em torno de alguns desses pressupostos, dadas suas repercussões na e para a compreensão da dimensão das práticas na produção das linguagens/discursos contemporâneos e, igualmente, ampliar a discussão acerca dos efeitos dessa lógica na manutenção e na legitimação de certas formas de conhecimento sobre essas práticas. Para tanto, preciso assumir um posicionamento claro, enquanto pesquisadora e educadora, materializado em uma dada atitude frente às formas de pensar as distintas alteridades e subjetividades quanto à produção de conhecimentos em que a linguagem e a educação ocorrem no contexto da contemporaneidade, tendo em vista o tenso campo das práticas sociais em que se inserem e nas quais essas se concretizam. Neste sentido, este texto visa promover uma reflexão acerca desses aspectos a partir de um *locus* enunciativo determinado, qual seja, o de pesquisadora e linguista aplicada do nordeste brasileiro e que, como tal, se vê afetada e constituída por tensões e singularidades desse contexto. Acredito que esse posicionamento em si deflagra uma série de questionamentos de ordem epistemológica e metodológica importantes para compreender como me insiro nessa problemática e como nela me situo, tal como elucidarei ao longo deste trabalho.

Quanto à disposição deste texto, ao longo da primeira parte discorro sobre a relação entre epistemologias, *locus* de enunciação, *modernidade/colonialidade* e educação linguística. Com esse fim me centro em alguns pontos tomados, aprioristicamente por mim, como relevantes para que possa fundamentar minha exposição e que não esgotam ou exaurem tal problemática. Trata-se, portanto, de um posicionamento definido a partir de questionamentos, mais do que fundado em pretensas certezas dogmáticas, pois considero ser necessária uma constante reavaliação desses espaços e lugares teóricos, haja vista o alcance de pressupostos erigidos na racionalidade ocidental que ainda me atravessam e nos atravessam enquanto

sujeitos historicamente situados. E, de certa maneira, atravessam o meu próprio discurso e minha própria relação com o conhecimento que busco compreender.

Reconheço, igualmente, que tais questões podem e devem gerar outras bem como suscitar indagações a respeito de como no contexto da *modernidade/colonialidade* se dão, de maneira bastante tensionada, os processos de subjetivação e de produção das subjetividades e de como a educação enquanto uma prática libertadora (Freire, 1967), no sentido freireano, pode desestruturar o pensamento hegemônico e a visão binária de mundo. Por isso, em um segundo momento deste texto destaco algumas vias de produção de conhecimento que tocam nas múltiplas dimensões mencionadas, direta ou indiretamente, na forma de um diálogo entre os trabalhos atualmente produzidos por mim e pelos pesquisadores sob minha orientação no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia³ e os produzidos pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada Crítica da Universidade Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México, sob a orientação do pesquisador Mario Lopes Gopar. Esse diálogo possibilita ampliar nossa compreensão sobre a perspectiva crítica e decolonial, em especial, sobre um paradigma-outro (MIGNOLO, 2003) e seus efeitos em nossa prática investigativa e em nossa *práxis*. Acredito que ele faz parte de um movimento dinâmico no sentido de criar inteligibilidades outras sobre questões de fundo cotidianamente vivenciadas, experienciadas e enfrentadas como educadores e pesquisadores aplicados e que nos levam e nos têm levado a visualizar ou a vislumbrar as possibilidades potencializadas por uma educação crítica, numa perspectiva decolonial, nos cenários brasileiro e mexicano.

Outro ponto que gostaria de salientar se refere ao entendimento do que constitui uma perspectiva crítica, tal qual a decolonial, como um caminho epistemológico, tendo em vista suas repercussões ou efeitos na e para a criação de inteligibilidades de campos complexos de conhecimento e *práxis* como os que envolvem a educação e a linguagem. Recordo que, consoante Freire (1979, p.15), reflexão e ação são ações indissociáveis, ou seja, formam uma unidade inseparável, um par constitutivo, pois “A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. Assim,

³ Incluo a produção realizada no quadriênio 2015 a 2018 e as em desenvolvimento durante o ano de 2019, no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da UFBA e no Grupo de Pesquisa do CNPq DECOLIDE (Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação).

ao negar um dos elementos desse par se desvirtua a *práxis* e, conseqüentemente, se tensionam reflexão e ação, o que se repercute em toda prática social, tal qual é o caso da educação e, portanto, segundo Freire (1979, p.15):

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “*práxis humana*”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.

Portanto, em virtude do teor do presente texto, bem como da complexidade e amplitude da compreensão de tal perspectiva, me parece fundamental retomar aqui a diferença entre *colonialidade* e *colonialismo* a partir das considerações de Argüello Parra (2015), Maldonado Torres (2007), Gómez Quintero (2010), Grosfoguel (2006) e Castro Gómez (2007).

O *colonialismo*, denominado tradicionalmente como período colonial, se refere ao momento específico de instauração das administrações coloniais no contexto do imperialismo e da colonização. Como sugere Argüello Parra (2015, p. 29)⁴, é preciso diferenciar entre o “período colonial” propriamente dito, alusivo àquele que convencionalmente corresponde ao momento específico das colônias, datado na história das Américas, do momento atual, “multifacético, amplo e complexo” da *colonialidade* do poder ou da *colonialidade* global. Assim, a primeira vertente trata dos estudos históricos clássicos, enquanto a segunda se relaciona com temas-problemas dos estudos culturais recentes. Para Maldonado Torres (2007, p.131) o *colonialismo* denota uma relação política e econômica em que a soberania de um povo está nas mãos de outro povo ou nação, dentro do contexto imperialista. Conforme esse mesmo autor, a *colonialidade* se aplica a um padrão de poder emergente como produto do *colonialismo* moderno não restrita à relação formal de poder entre dois povos ou nações; se relaciona a de que modo trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas se

⁴ Expresso meu agradecimento ao autor, professor e pesquisador da Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia (UPTC), em Tunja, por gentilmente me ter proporcionado o acesso aos seus textos, os quais foram fundamentais para a presente discussão e pela oportunidade de debatermos a pedagogia decolonial no contexto latino-americano, sobretudo, no Brasil e na Colômbia.

articulam entre si por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Já Gómez Quintero (2010, p. 89) aponta a estreita vinculação entre *colonialidade* e sistema ideológico, conformado esse último pelas Ciências Sociais. O autor (2010, p. 89) enfatiza o papel das vozes das Ciências Sociais para balizarem e fortalecerem a lógica da dominação:

Concebimos la colonialidad como **un sistema ideológico** que, apoyándose en algunas ciencias sociales como la historia, la antropología y la sociología, justificó la lógica de la dominación de unos pueblos sobre otros. **Dominación** que, en la mayoría de los casos, también se validó con **la ayuda de razonamientos filosóficos y preceptos morales** que exponían argumentos altruístas, caritativos o benéficos para ayudar al otro, primitivo o atrasado, a superar los distintos estados de inferioridad en los que se encontraba respecto a la “Civilización”. [grifos meus]

Com base nessa assertiva, o discurso científico produz e reproduz verdades, o que não seria necessariamente uma afirmação nova, haja vista que esse não é neutro ou isento de ideologias. Contudo, ao relacionar regimes de verdade e perspectiva decolonial, o autor sugere que a racionalidade ocidental, validada na forma dos preceitos morais e filosóficos, acabou por robustecer uma lógica excludente, cujo impacto se percebe nas subjetividades subalternizadas. Concordo que essa racionalidade imposta ratificou os regimes de verdade e, sendo assim, esses últimos devem ser problematizados à luz das relações de poder e, por isso, a legitimação de um enunciador universal, de uma perspectiva única de conhecimento, como é o caso da racionalidade ocidental, deve ser considerada como uma prática de exercício de poder, que aciona, por sua vez, todos os dispositivos que lhe dão suporte a fim de garantir-lhe a existência, manutenção e defesa, tais como a ciência, a economia, a política, a mídia, o exército, a educação⁵.

Por sua parte, Grosfoguel (2006, p. 28-29) considera haver uma diferença radical entre *colonialismo* e *colonialidade* e observa que não se trata de um anacronismo revisitar o processo

⁵ Conforme Foucault (1998, p. 12-13), em sociedades como as nossas, os elementos de uma política geral de verdade compreendem: o discurso científico e as instituições que o produzem; a incitação econômica e política e a necessidade de verdade, quer seja para a produção econômica, quer seja para o poder político; a difusão e o consumo por meio de diversas formas que permitem sua circulação como a educação ou informação; o controle de grandes aparelhos políticos ou econômicos como a universidade, exército, escritura, comunicação e, por fim, as lutas ideológicas. No caso, Gómez Quintero (2010) alude em sua crítica à *modernidade*, de forma implícita ao postulado por Foucault, dentro da própria racionalidade em que essa se produz. Por isso, essa sucinta referência feita por mim a como se caracteriza essa política geral de verdade.

histórico e os seus efeitos visto que o espectro das situações coloniais se situa para além da empreitada das administrações imperiais e do sistema mundo capitalista. Para esse autor, *colonialismo* se aplica a situações coloniais impostas pela presença da administração colonial, caso do período do *colonialismo* clássico, enquanto *colonialidade* a situações coloniais no período atual em que as administrações coloniais chegaram a seu término, como é o caso da opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica dos grupos subordinados racializados/étnicos por parte dos grupos raciais/étnicos dominantes com ou sem a existência das administrações coloniais. De modo análogo, Argüello Parra (2015, p. 29-30) menciona a necessidade de compreender a *colonialidade* para além do *colonialismo*, ou seja, como uma estrutura coativa, explícita ou tácita dos dinamismos da história recente. Esse entendimento requer ultrapassar uma visão centrada na cronologia e na relação causa e efeito – diria a partir da perspectiva da linearidade ou do essencialismo histórico – e problematizar a transcendência do acontecimento histórico em si mesmo e com fim em si mesmo que deshistoriciza e naturaliza fatos. Exige, conseqüentemente, ter claro que não se trata de uma crítica ao *colonialismo* forjada desde do outro lado, mas de um *locus* específico, ou seja, dos que viveram as situações coloniais de dentro, como cita Grosfoguel (2006). Contudo, pondero que o modo de vivê-las é uma experiência singular dos sujeitos; tal qual o modo de representá-las, reconhecê-las e simbolizá-las. Assim, cada situação de opressão e violência se torna particular e singular do ponto de vista dos sujeitos que a experienciam, ainda que só possa ser percebida e compreendida à luz de complexos e compactos cenários e situações de *colonialidade*.

Desse modo, a perspectiva decolonial consiste em um enfoque elaborado a partir das Ciências Sociais contemporâneas que reconhece como um dos seus pressupostos que a *colonialidade* é um processo inacabado, visto que, ao longo do tempo, vem sofrendo transformações. Questiona-se o arcabouço moral e epistêmico que legitimou, validou e sustentou a *colonialidade* do saber, destacando alguns dos próprios meios que sustentaram esse estado de coisas. Sendo assim, busca compreender como funcionam as matrizes de poder geradas na *modernidade/colonialidade*, reconhecendo, no entanto, que as complexidades do cenário atual, quais sejam, as da *colonialidade global* (CASTRO GÓMEZ, 2007), diferem das do *imperialismo/colonialismo*. Pretende, ainda, redimensionar como certos construtos oriundos das Ciências Sociais serviram para consolidar a racionalidade ocidental e como esses podem e

devem ser revistos à luz de outra lógica histórica, ou ainda, de outros *locus* enunciativos, como mais tarde detalho.

2. Epistemologia(s), *modernidade/colonialidade* e educação linguística: algumas questões

Neste tópico, busco problematizar em que consiste o funcionamento da lógica da *modernidade* e quais seriam alguns de seus efeitos na educação linguística na contemporaneidade e, para tanto, me interessa explorar mais a fundo a relação entre educação linguística, *epistemologias*, *locus* de enunciação e *modernidade/colonialidade*. Sendo assim, a seguir abordo como certos ideários da *modernidade* acabam por reforçar ou perpetuar a lógica da *colonialidade*, sobretudo, no que diz respeito ao pensamento hegemônico e em que consistem suas repercussões na vida dos sujeitos nos cenários educativos do momento atual, tomando por centrais a produção e a compreensão da linguagem como ação no mundo, como prática socialmente materializada.

Avançando em minhas considerações, saliento que não é uma tarefa fácil compreender os atravessamentos dessa epistemologia moderna no campo educativo. Portanto, para dar mais clareza a esse ponto, torna-se necessário elucidar em que consiste minha compreensão da *modernidade* e para tal revisito, a seguir, alguns de seus preceitos e premissas de modo que seja possível visualizar suas repercussões no campo educativo. Assim, dentre as várias questões, gostaria de tratar da relação entre a *modernidade* e a epistemologia moderna, e, particularmente, me fixar no que concerne aos fundamentos do pensamento hegemônico gerado e validado no contexto da *modernidade* e aos seus efeitos e desdobramentos no modo de entender e fazer educação.

Ao aludir à *modernidade*, me refiro a um período de consagração e de revalidação de uma forma de conhecimento orientada pela razão, ou ainda, pela primazia do *logos*, do pensamento cartesiano, ou seja, a uma forma de gerir conhecimento na e para a qual a razão é propulsora e que, como tal, foi gestada historicamente. Por isso, faço a ressalva de que à primeira vista talvez possa ser simplista e simplificadora essa ideia, contudo é bom enfatizar a longa trajetória do conceito de racionalidade, visto que tal percurso inclui a concepção aristotélica e galileica, modificada ao longo dos séculos XVII ao século XX e nos movimentos contemporâneos. Neste sentido, a racionalidade é um dos conceitos sobre os quais se assentou

a história do conhecimento no Ocidente e tem gerado e vem gerando discussões e debates diversos, sobretudo, quanto à natureza do conhecimento científico, em especial de forma bastante acentuada, a partir do século XIX. Porém, aqui menciono a concepção clássica de racionalidade, situando-a no contexto da *modernidade/colonialidade*.

Deste modo, me refiro a um sistema de pensamento que toma como premissa a possibilidade de aceder, por meio do *logos*, à verdade, considerada a separação entre sujeito e objeto para aceder ao conhecimento. Como uma rota de construção de conhecimento, atravessa sistemas de produção desse próprio conhecimento, fortalecendo, por exemplo, a dinâmica das relações humanas, em seus mais vastos níveis, como o político, o econômico, o social, o educacional, dentre outros. Em outras palavras, na qualidade de sistema de conhecimento, repercute na vida social e orienta as práticas das mais diversas maneiras; por isso, serve para legitimar e para validar um sistema de ações humanas, criando uma certa lógica de funcionamento para essas e condicionando, muitas vezes, um horizonte de expectativas frente a realidade.

Sendo assim, evoca um movimento de pertença e de reconhecimento a um sistema de mundo, de conhecimento de mundo situado e local que adquire o estatus de universal e geral e que passa a ser visto como único, definido como conhecimento hegemônico, tal qual o da racionalidade ocidental, ou ainda, cosmovisão ocidental. Aliás, esse aspecto tem motivado a crítica e o debate em torno do estatus alcançado por esse conhecimento local, que se constitui como horizonte epistemológico único, operando de forma excludente com relação às demais formas de produzir, viver e experienciar o conhecimento. Nesta direção, Argüello Parra (2015, p. 30) reconhece o impacto da cosmovisão moderna ou da racionalidade ocidental e observa que:

Este tipo de cosmovisión moderna ha configurado progresiva y coyunturalmente los modos de sociedad y política que hoy conocemos; la comprensión de la ley y el derecho; el papel del dinero, la distribución de la renta y el establecimiento de clases; la forma de construir o mejor transmitir conocimiento; la idea de ciencia y de tecnología; las cartografías de las creencias religiosas, partidistas, asociacionistas; en general, las relaciones entre los pueblos, los sentidos de vida, etcétera. Por eso se puede afirmar que la modernidad es un paradigma omniabarcante, inevitable y generador de cierto tipo de sentidos.

Embora pese tal cosmologia, Sanjay (2011, p. 49) assinala os limites do alcance da *modernidade* e de seus conhecimentos, visto que esses não reconstruem por completo o mundo e, à medida que não o fazem, o conhecimento moderno continua inadequado para representar e entender ditos mundos. Para esse autor, se bem que o conhecimento moderno tenha constituído nossa *modernidade* global, nunca é homólogo com o mundo inteiro, ou seja, o mundo que esse conhecimento cria continua se assentando em outros mundos. Ademais, Sanjay (2011, p.44) reconhece que as Ciências Sociais possuem profundas genealogias europeias e inclusive defende esse fato em sua crítica a essa epistemologia. Segundo tal autor, esperamos que, com ajustes e retificações, esse conhecimento sirva para entender o que não é o Ocidente, pois presumimos que, apesar dessa pesada genealogia ocidental, tais categorias são universais. Uma vez reconhecida que não se trata da verdade revelada, mas de “mais um elo na sequência de construções históricas”, podemos começar a entender e a enfrentar o fato de que, frequentemente, são inadequados para seus objetos não ocidentais e que podem inibir, mais do que avançar, a compreensão.

Como disse, esse pensamento requer, para sua expressão e materialização, um enunciador universal, de modo que instaure um *locus* universal e abstrato a partir do qual são explicadas e descritas as realidades e as diversas práticas sociais e humanas. Nas palavras de Grosfoguel (2006, p. 20), a filosofia e as ciências ocidentais privilegiaram o que o autor denomina o “mito do ego não situado”, produzindo o mito de um conhecimento universal fidedigno. Conforme esse autor (2006, p. 22):

Esto no es solo una cuestión sobre los valores sociales en la producción de conocimiento o el hecho de que nuestro conocimiento sea siempre parcial. **El punto central es el locus de la enunciación, es decir, la ubicación geopolítica y cuerpo-política del sujeto que habla.** En la filosofía y las ciencias occidentales el sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis. [grifos meus]

Em face do exposto, é preciso refletir sobre que significa e quais as repercussões, do estabelecimento de uma perspectiva colonial de conhecimento, marcada por uma relação hierarquizada de saberes e de produção de conhecimento, que passou a designar aqueles que seriam de ordem superior e aqueles que seriam inferiorizados, subordinados ou subalternizados. Assim, contrariando a tese de uma perspectiva única de conhecimento, por

meio de uma crítica desse processo histórico de silenciamento e de violência epistêmica estabelecido na *modernidade/colonialidade* e consolidado a partir do *colonialismo*, se questiona o *locus* de produção de conhecimento bem como o *locus* de enunciação desse conhecimento. Apesar de reconhecer a relevância desse postulado, de forma bastante acertada, Grosfoguel (2006, p. 22) observa que diferem entre si “ubicación epistémica” (lugar epistêmico) e “ubicación social” (lugar social). Para esse autor, o fato de estar socialmente situado ao lado dos oprimidos nas relações de poder (lugar social) não significa de forma automática que se pensa epistemicamente de uma posição epistêmica subalterna (lugar epistêmico). O sucesso do sistema mundo moderno/colonial consiste em fazer que os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial pensem sistematicamente como os que estão situados nas posições dominantes. Aliás, diria que não somente pensem, mas atuem como tal e, ao fazê-lo, perpetuem a própria lógica que sustenta determinada cosmovisão, no caso, aquela que se alça à categoria de dominante. Em direção similar, é bom recordar que já há algumas décadas Quijano (1992, p. 12-13), ao tratar da *colonialidade, modernidade e racionalidade*, mencionava a dominação cultural e aludia à *colonização do imaginário* através da qual explicava a aderência aos padrões europeizantes de pensamento por significar uma forma de acesso ao poder.

Por fim, Grosfoguel (2006, p. 21) afirma que todos os conhecimentos estão situados, em termos de relações de poder, quer sejam aqueles do lado dominante, quer sejam os do lado subalterno, fato que tem a ver com o fato de que a geo e corpo político do conhecimento e a neutralidade e objetividade descorporificadas e deslocadas da ego-política do conhecimento constituem um mito ocidental. Reforçaria, ainda, que os conhecimentos não são gerados de forma neutra, bem como que a opção por uma determinada epistemologia tem implicações e efeitos relevantes na constituição de regimes de verdade, tal como sugere Gómez Quintero (2010). Sendo assim, se instituem e se consolidam relações de poder entre os diversos saberes na forma de exclusões ou hierarquizações. Por isso, insisto na necessidade ter claro o alcance desse pressuposto, visto que, por meio dele se estruturam as visões da realidade e das práticas sociais e humanas, entre as quais obviamente incluímos as linguagens e a educação.

Portanto, acredito ser fundamental problematizar, ao tratar de questões epistemológicas, por exemplo, os lugares enunciativos e a relação desses com a *modernidade/colonialidade*, em conformidade com uma revisão da lógica que a sustenta. Dito isso, passo a seguir a algumas considerações acerca da crítica à *modernidade* e algumas de suas principais orientações.

Abordando como as tradições contemporâneas do pensamento se concretizaram nas diferentes etapas, tendências e possibilidades de crítica à modernidade, Argüello Parra (2015, p. 30-31) traça um quadro bastante elucidativo que permite situar em que dista a perspectiva decolonial das demais. Conforme esse autor, um dos movimentos que se destaca é o da Escola de Frankfurt, em distintas variantes que, desde a filosofia europeia, se aglutina na forma de pós-modernidade e pós-estruturalismo. Neste grupo, se incluem, por exemplo, Foucault, Derrida, Deleuze, Habermas, Lyotard, Vattimo, dentre outros. Já um segundo grupo surge desde as colônias europeias, atualmente territórios emancipados politicamente. Trata-se da corrente pós-colonialista que congregou estudos subalternos com grande desenvolvimento na Índia e sul da Ásia, comportando autores como Ranajit Guha e Dipesh Chakrabarty. Uma terceira tendência se encontra na crítica que surge nos territórios que de forma não direta ou estrita foram colonizados, tal como naqueles impactados por visões imperiais hegemônicas como Ásia do leste e países islâmicos. Fala-se, neste caso, de processos de des-ocidentalização depois da afirmação de novos atores políticos alimentados nas lutas pelo poder imperial.

Nota-se que o enfrentamento crítico tem se dado de diferentes maneiras, demarcando distintos *locus* de enunciação e enunciadores como sugerem as tendências pós-moderna, pós-colonialista ou des-ocidentalizadora. Buscam, cada qual a partir de seus horizontes epistemológicos, rebater a *modernidade* e a sua lógica, por meio de uma sólida produção que, de certa forma, evidencia um entendimento de como a perspectiva de conhecimento da *modernidade* vem afetando a dinâmica social e a forma de compreendê-la. Assim sendo, pode ser percebida uma orientação dentro da própria perspectiva, na forma de questionamentos e problematizações em torno dos construtos fundantes da *modernidade* e sobre como os seus efeitos podem ser notados de fora, ou seja, da perspectiva dos subalternizados que enfrentam os efeitos dessa lógica excludente e que reivindicam uma superação das sequelas causadas pelo sistema-mundo capitalista e pela *modernidade/colonialidade*.

Contudo, segundo Argüello Parra (2015, p. 31) a decolonialidade se diferencia por ser uma crítica da modernidade, mas empreendida de forma antípoda, ou seja, diametralmente oposta a ela mesma e não pensada como ruptura ou (des)continuidade da *modernidade/colonialidade*. Neste sentido a perspectiva de uma epistemologia outra, um paradigma-outro, e não a de outra epistemologia ou outro paradigma, não opera em defesa de uma ruptura ou de uma superação da *modernidade/colonialidade*.

Mencionei anteriormente a possibilidade de um paradigma-outro (MIGNOLO, 2003, p. 20), ou seja, de um paradigma aberto à “diversidade” e “diversalidade” de formas críticas de pensamento analítico e projetos fundados em histórias e experiências marcadas pela *colonialidade* mais do que por aquelas, dominantes até o momento, fundadas sobre histórias e experiências da *modernidade*. Nas palavras desse autor, um paradigma-outro conecta formas críticas de pensamento emergentes nas Américas, no norte da África, na África subsaariana, no sul da Índia e no sul da Europa, cuja emergência se deve, nessa diversidade, a um elemento comum: a expansão imperial/colonial desde o século XVI até o presente momento. Ainda para Mignolo (2003, p. 3), esse paradigma não se reduz a um paradigma mestre ou uma “nova verdade”; entende o autor como um “pensamento crítico e utopístico” que se estende aos lugares em que a expansão imperial/colonial negou a “possibilidade de razão, de pensamento e de pensar o futuro”. Portanto, nega a novidade e a universalidade abstrata do projeto moderno, segundo o mesmo autor. Esse paradigma leva em consideração o *lócus* da enunciação, reafirmando a necessidade de pensar o conhecimento como geopolítica, e não a partir de um *locus* universal e universalizante. Por isso, uma questão de fundo – e não menos importante – se refere a não negar outras epistemologias, mas de como atravessar um movimento excludente e favorecer a diversidade, heterogeneidade, ou ainda, pluralidade epistemológica, se estamos profundamente atravessados por uma lógica excludente de conhecimento. Desse modo, alguns deslocamentos se fazem necessários: primeiro, lidar e desfazer os lugares de poder designados aos distintos tipos de conhecimento, logo com o preconceito que determina a superioridade de uns conhecimentos sobre outros e, ainda, com a relação de poder estabelecida entre os saberes, como os subalternizados e subordinados por aqueles que estabeleceram a superioridade da teologia, da filosofia, da ciência e de seus princípios e métodos (MIGNOLO, 2003, p. 21-22). Em suma, como afirma Mignolo (2003, p.23)

o paradigma-outro “está conectado por una experiencia histórica común: el *colonialismo*; y por um principio epistémico que ha marcado todas sus historias: el horizonte colonial de la *modernidade*. Esto es la lógica impuesta por la colonialidad del poder”.

Retomando minhas considerações acerca dos efeitos de uma perspectiva única de conhecimento, especialmente, no campo da educação e da produção da linguagem (ou ainda se se prefere do processo de *colonialidade* da linguagem), indago aqui de que *locus* e, especialmente, de que *locus* de enunciação, como educadores e pesquisadores, enunciamos e temos enunciado; se temos nos alinhado a uma voz única e universalizante para pensar as práticas e as relações entre os sujeitos ou se temos buscado amplificar as vozes, e, conseqüentemente, a escuta. Torna-se crucial, portanto, compreender e problematizar como se configura esse *locus* de enunciação e como nele se inscrevem os diferentes enunciadores. Nesta direção, Argüello Parra (2016, p. 111) chama a atenção para o que se denomina, no enfoque decolonial, como lugares de enunciação (*locus enuntiatonis*) e sugere que esses permitem desvelar as epistemologias do poder. Sendo assim, conforme esse autor, não se trata simplesmente do nível descritivo em torno de quem diz, mas sim do plano hermenêutico-crítico do porquê (causas), para que (finalidades) e desde onde (posicionamento) se diz, ou seja, a partir de que estrutura de significação se desenvolve a existência, se elaboram categorias, se enunciam juízos, se legitimam relatos para compreender os mundos, sujeitos e suas relações.

Acredito, por isso, que reconhecer e reconhecer-se neste espaço de enunciação não é uma questão menor, haja vista que, de forma implícita ou explícita, enquanto sujeitos, nos inscrevemos ou somos inscritos na dinâmica da inteligibilidade dos efeitos e das relações entre epistemologia e decolonialidade. Dizendo de outra forma, esse *locus* condiciona ou orienta a própria relação com a forma como lidamos com a *colonialidade* do poder. Por isso, devido a esse alinhamento, cuja natureza não se pode deixar de guiar-se ideologicamente (como se não houvesse ideologia nas práticas e na produção do conhecimento), derivam alguns princípios, posicionamentos e atitudes que, no meu modo de ver, permitem situar determinados modelos ou propostas educativas com a lógica da *modernidade* e que se afinam, de modo igual, com a lógica da *colonialidade*.

Baseando-me nessa intrincada aproximação entre ideologia, educação e epistemologia da *modernidade*, podemos entrever e compreender algumas tensões produzidas entre certas

pedagogias (usarei aqui no sentido de práticas de produção de conhecimento e ações) e seus impactos na vida dos sujeitos sociais. Minha intenção, portanto, é a de refletir sobre como a educação validou e legitimou certo pensamento e quais seriam alguns possíveis desdobramentos disso nos processos identitários. Menciono, a seguir, alguns exemplos (temas-problemas) com a intenção de provocar uma reflexão em torno de como essa lógica excludente atravessa questões que envolvem as línguas, linguagem, sujeitos, e, em um sentido amplo, dizem respeito ao que pensamos em termos de educação linguística.

O primeiro exemplo se refere ao letramento como ideal ou sinônimo de civilidade, ou seja, a luta travada entre saberes reconhecidamente distintos e hierarquizados tal como os proporcionados por uma sociedade letrada frente àqueles de uma sociedade não letrada, com a ressalva de que letrada aqui equivale à alfabetizada. Cabe observar, entretanto, que não é minha intenção reduzir ou simplificar as teorias de letramento existentes, visto que reconhecida e sistematicamente essas têm buscado dar conta dos intricados processos subjacentes às práticas sociais que envolvem os distintos letramentos. Refiro-me, aqui, a uma visão particular do letramento como equivalente ao domínio de uma tecnologia específica como a escrita, ou ainda, ao acesso da escrita por meio da escolarização; daí, portanto, sua assimilação à alfabetização.

Neste cenário mencionado, o domínio da escrita e da palavra escrita representaria, por meio da escolarização, um ganho no sentido da civilidade, em relação a práticas orais ou oralizadas, atribuídas a grupos inferiorizados ou subalternizados. De acordo com esse viés, qual a relação entre esse modelo de letramento e as práticas socialmente circulantes, não muitas vezes, desconsideradas ou reprimidas como retrógradas ou fora do lugar, ou ainda, de um certo lugar epistemológico? Neste sentido, Quijano (1992, p.13) se refere a uma *colonização do imaginário* que sustenta, por sua vez, a *colonialidade cultural* e considera que essa culmina, por meio do genocídio massivo e da repressão cultural, no despojamento dos padrões próprios de expressão formalizada e objetivada, intelectual e plástica visual, que existe por meio do padrão imposto como dominante, ainda que a subverta, em alguns casos. Para esse autor, as altas culturas da América se converteram em subculturas camponesas iletradas, condenadas à oralidade e, seguindo a ideia desse autor, penso que se define um lugar para esses sujeitos, deslocados à margem das letras, do saber proporcionado pelas letras e uma hierarquização de

saberes entre letrados e iletrados, e, igualmente, saberes excluídos. Desse modo, uma perspectiva decolonial para compreender as práticas de letramento também pode ser bastante profícua ao responder, por exemplo, como se configura a relação entre um imaginário sobre certos padrões impostos pela lógica da *modernidade/ colonialidade* cujos efeitos se fazem presentes e impactam as práticas de linguagem.

Outro exemplo se refere à concepção moderna de língua, da qual já tratei em trabalhos anteriores (BAPTISTA, 2017; 2018a; 2018b) e que reforça certos lugares epistemológicos referendados, conseqüentemente, por determinado *locus* de enunciação, afinados com a lógica da *colonialidade*. Neste viés, em outros trabalhos (BAPTISTA, 2018a; 2018b) tomei como ponto de reflexão a interrelação língua e território, assinalando possíveis imbricações na forma de entender a ambas e aos seus efeitos em termos de educação linguística. A concepção moderna de língua a qual me refiro é uma peça chave juntamente com a de povo e território para a constituição do Estado-nação, visto que a unificação e identificação entre língua-território-povo atendeu e serviu ao ideário da *modernidade* e aos projetos colonizadores, pois permitiu restringir, delimitar e definir as línguas que poderiam ser empregadas territorialmente e por meio das quais seriam constituídos os laços entre essas *comunidades imaginadas* – as nações – e as *comunidades de fala*. Um desdobramento dessa perspectiva foi que, no decurso do século XIX e em grande parte do XX, a articulação entre território, povo e língua fez com que os estudiosos das línguas priorizassem e valorizassem as populações locais, em pequena escala e as interações face a face, reforçando a ideia de comunidades humanas delimitadas, entidades uniformes, seja cultural, seja linguística e territorialmente (JACQUEMET, 2005, p. 260). As línguas designadas como inglês, alemão, bengalês, entre outras, são construções ideológicas historicamente conectadas à emergência dos Estados nacionais no século XIX, conforme Rampton e Blommaert (2011, p. 4). A ideia de "língua" subjacente é a de “um artefato ideológico com poder muito considerável” que opera como um ingrediente principal do aparato de governo moderno e se dissimula em uma variedade de domínios que incluem a educação, imigração, cultura alta e popular, etc. Essa concepção, ou mais exatamente, o alcance dessa proposição tem seus efeitos na produção de conhecimento sobre as línguas, reforçado através de um determinado *locus* de enunciação. Daí, portanto, sua aderência à *colonialidade* do saber e, em concreto, à perspectiva da *modernidade/colonialidade*. Assim,

podemos falar em termos de uma *colonialidade* da linguagem, ponto que de modo particular me interessa. Neste sentido, Veronelli (2015, p.33-58) examina como a *colonialidade do poder* afeta a linguagem em termos do que constitui a *colonialidade da linguagem* e problematiza o silenciamento dos sujeitos interditados comunicativamente, referindo-se à racialização das populações colonizadas enquanto agentes comunicativos, articulando *colonialismo*, raça, etnicidade e linguagem na América. Já Gómez Quintero (2010, p. 95) observa que a *colonialidade linguística* consistiu não somente na hierarquização das línguas, mas também na capacidade de nomeação das coisas. Segundo esse autor, a palavra “América” coexistiu durante três séculos com a “Índias Ocidentais”, nome que caiu em desuso quando os crioulos se tornaram independentes de Espanha. Conforme Quintero (2010, p.95), os povos nativos não sabiam que viviam nas Índias Ocidentais e depois na América, até que os colonos lhes disseram.

Como se nota, não me preocupei em fazer um histórico preciso e exaustivo da relação entre a educação e o projeto da *modernidade/colonialidade*, mas sim em entrever, como pequenas luzes se irrompem, como esse tecido que se supõe tão consistente e orgânico da *modernidade* se vê atravessado ou retalhado por um movimento epistêmico outro. Dito isso, a seguir apresento algumas vias de produção de conhecimento aglutinadas na forma de um paradigma-outro e que interseccionam em múltiplas de suas dimensões. Refiro-me, concretamente, às pedagogias críticas, entre as quais se inclui a pedagogia decolonial como convergentes na direção desse paradigma-outro.

Para concluir este tópico, ao me referir às pedagogias críticas e, em especial, à pedagogia decolonial, como um paradigma-outro pretendo enfatizar sua potência para o enfretamento de várias problemáticas vividas, vivenciadas e experienciadas pelos sujeitos como desdobramentos da lógica de mundo e de sistema de produção de conhecimento de mundo – e um desses é o da linguagem e das práticas de linguagem – perpetuados pela *modernidade/colonialidade*. Neste sentido, Cabaluz-Ducasse (2015, p.70) se refere às pedagogias-outras (caso das Pedagogias Críticas Latinoamericanas) como aquelas que compartilham “todos aquellos planteamientos teóricos, ético-políticos y metodológicos que permitan problematizar posiciones eurocéntricas, colonialistas, capitalistas, patriarcales, racistas, etc.”. Consoante esse autor (2015, p. 76), embora haja uma pluralidade e multiplicidade de teorias, metodologias e práticas associadas às pedagogias críticas

latinoamericanas, há consenso em que uma série de elementos estruturais lhes outorgam unidade, a saber: 1. a natureza ética, política e ideológica da educação e a relevância da *práxis* político-pedagógica para a transformação social; 2. a identificação de fatores alienantes e desumanizadores na cultura, entendendo a educação como processo de conscientização; 3. a necessidade de construção de espaços de autoeducação popular, com e junto dos oprimidos e explorados; 4. a *práxis* dialógica como reconhecimento genuíno, não instrumental nem formal, dos saberes populares subalternizados do Outro; 5. a convicção de que a *práxis* pedagógica deve desenvolver e potencializar todas as faculdades humanas, reinvidicando as categorias de integralidade e omilateralidade da educação e 6. o reconhecimento do conflito Norte-Sul e dos problemas do *colonialismo* e do eurocentrismo presentes na educação⁶.

Portanto, constituem um pensamento pedagógico contra-hegemônico, caracterizado pela busca de outros paradigmas para a compreensão do mundo, considerando-se o *locus* enunciativo da produção dessas epistememes bem como das situações coloniais.

3. Educação decolonial no Brasil e México: algumas rotas desenhadas

Neste apartado, apresento alguns trabalhos e ações que, consoante um paradigma-outro, buscam desenhar caminhos para problematizar questões relevantes no campo da produção da linguagem e práticas educativas a partir de uma perspectiva crítica e decolonial. Gostaria, contudo, de sinalizar que este trabalho resulta de um projeto mais amplo cujo objetivo é de problematizar temas-problemas no cenário contemporâneo, considerando para tanto a indissociabilidade da produção de conhecimento dos sujeitos, contextos e do *locus* enunciativo, no caso, me refiro a países como Brasil e México. Trata-se, assim, de mencionar alguns dos projetos em andamento, que compartilham esse viés e buscar possíveis intersecções, aproximações e debates epistemológicos e metodológicos.

Neste sentido, tenho levantado algumas questões como temas-problemas que abarcam a compreensão de determinados construtos tais como os de língua, cultura e identidades, a

⁶ Cabaluz-Ducasse (2015, p.70) inclui os seguintes educadores como representantes da Pedagogia Crítica Latinoamericana: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Darcy Ribeiro, Gaudencio Frigotto, Demerval Saviani, Tomaz Tadeu da Silva (Brasil); Carlos Cullen, Carlos Alberto Torres, Roberto Follari, Adriana Puiggrós, Claudia Korol, Norma Michi (Argentina); Rolando Pinto, Hugo Zemelman (Chile); Iván Illich, Carlos Núñez, Roberto Abarca (México); Marco Raúl Mejía (Colombia); José Luis Rebellato (Uruguai). De modo análogo, inclui as múltiplas experiências de organização e lutas emanadas do movimento popular latino-americano.

partir de uma perspectiva crítica e decolonial (BAPTISTA, 2017, 2018a, 2018b). Esse deslocamento tem me levado a revisitar alguns lugares teóricos bem como a confrontar perspectivas epistêmicas ocidentalizadas e afinadas com a lógica da *modernidade/colonialidade*. Neste viés, por exemplo, um dos temas-problemas se refere à legitimação de uma visão de língua emergente na modernidade como única perspectiva de conhecimento para a educação linguística, já referida. Nela incluo, por exemplo, propostas que distam desse viés, tais como as que trazem as práticas translíngues, a pedagogia translíngue e o translíngualismo que têm reorientado a compreensão do que entendemos, por exemplo, por interlíngua, adequação e correção linguística, purismo linguístico, assimilação linguística, línguas hegemônicas, políticas de acolhimento em contextos multilíngues, plurilíngues, entre outros exemplos. Um dos desdobramentos promovidos por mim permite compreender os processos de hibridização linguística ao problematizar os contatos linguísticos e culturais e suas implicações nas identidades linguísticas tradicionalmente tratados e pensados à luz da *modernidade/colonialidade* a partir de uma perspectiva crítica e decolonial. De acordo com essa perspectiva, proponho compreender como se acentuam os hibridismos, as rupturas de fronteiras, expondo zonas de conflito, marcados pela dispersão e pulverização em que identidades, línguas e culturas se movimentam e se confundem. Considerar e reconhecer esses movimentos exige reposicionar ou retirar nossas lentes no sentido de compreender por qual razão eclodem práticas translíngues e nos obrigam a rever a lógica de uma língua, cultura e identidade essencialmente orgânicas e organizadas; tal é o caso das práticas translíngues fronteiriças, a exemplo do portunhol bem como os contatos entre línguas e culturas em contextos não exatamente fronteiriços, caso dos novos cenários migratórios, como o do Brasil e Venezuela⁷ e fronteiriços como os de México e Estados Unidos, por exemplo⁸. De mesmo modo, se amplia a problemática para os cenários educativos, em especial, no que tange ao

⁷ Não discutirei aqui a complexidade que envolve esse cenário migratório, sob pena de cair na superficialidade. Meu intuito, porém, é o de chamar a atenção para a problemática dos processos resultantes da globalização e seus impactos nas formas de imigração contemporâneas e como esse tema não pode ser ignorado quando se trata da educação linguística na contemporaneidade.

⁸ Em minicurso oferecido por mim na Universidade Autônoma da Baixa Califórnia, Tijuana, México, discutimos sobre como investigar questões identitárias e, particularmente, como comunidades originárias enfrentam determinados espaços de poder para efetivamente exercerem suas práticas de linguagem. Agradeço a oportunidade de debater esse tema, ao Programa de Pós-graduação dessa instituição e, particularmente, à professora Dra. María Del Rocío Domínguez e ao professor Dr. David Toledo Sarracino.

ensino de línguas na escola e a educação linguística dos sujeitos, incluindo a de futuros professores e professores que atuam em diversos âmbitos do ensino de línguas.

Outro deslocamento provocado tem a ver diretamente com a produção de conhecimentos outros pelos sujeitos, na forma da redefinição de outros *locus* enunciativos, notadamente, de zonas consideradas descentralizadas e periféricas como o Nordeste brasileiro, a Amazônia brasileira e suas fronteiras e a periferia-centro de cidades das regiões norte e nordeste do Brasil. Tenho valorizado a potencialidade da pesquisa em torno das narrativas de experiências dos sujeitos, dada a sua possibilidade de ampliar a escuta e de redefinir *locus* enunciativos diferenciados bem como as pesquisas de natureza etnográfica.

Neste sentido, a tese em andamento de Tiago Alves Nunes propõe, a partir das narrativas de deslocamento de sujeitos migrantes, no caso venezuelanos, que vivem atualmente em Salvador, compreender como esses experienciam as situações dessa nova migração, confrontados cotidianamente com as diferentes formas de vida, crença e linguagem. Já a tese de Lilían Latties trata da educação linguística na região amazônica brasileira, problematizando as relações entre territórios geopolíticos e fronteiras como fundamentais para compreender os projetos de educação linguística oficialmente planejados e impostos àquela região e suas implicações nas vidas dos sujeitos da região. De modo análogo, a tese de Diogo do Espírito Santo, a partir de uma abordagem de etnografia em redes sociais, problematiza como nesse espaço os sujeitos se percebem desterritorializados linguisticamente e que estratégias criam para acionar seus repertórios linguísticos nas práticas interacionais que promovem. A tese em andamento de Javier Martín Salcedo se volta para o que seria um repertório linguístico das emoções, por meio do estudo de como profissionais do sexo experienciam situações de violência, abandono e exploração em Salvador e em Madri. Por fim, as teses de Eugenia Conceição e Isabela Lima⁹, em fase inicial, se ocuparão da relação entre educação decolonial, justiça social e direitos humanos no ensino das línguas espanhola e inglesa, respectivamente.

⁹ Em virtude dos títulos serem provisórios e sujeitos à alterações, foram omitidos, no entanto se registra a devida autoria dos trabalhos.

Já a dissertação de mestrado de Itamaray Cleomendes dos Santos¹⁰ problematizou o currículo do Instituto Federal da Bahia (IFBA) à luz das teorias críticas e pós-críticas, focalizando os saberes linguísticos admitidos como legítimos nos cursos de espanhol e inglês e como o currículo demarcava determinados posicionamentos e atitudes frente às línguas e frente às políticas linguísticas visíveis e invisíveis. A dissertação de Cíntia Borges se voltou para as vozes das professoras negras de inglês da região de Paripe em Salvador, buscando compreender como essas se descobriam em sua profissão e como o espaço-território de Paripe impactava em suas identidades como mulheres e profissionais negras. A dissertação de Karoline da Conceição Santos abordou a constituição identitária de professoras que atuavam no ensino à distância, muitas vezes, estigmatizadas como profissionais dessa modalidade de ensino. Já a dissertação de Maira Coelho, ainda em desenvolvimento, se volta para o RAP, tratando do hibridismo da linguagem, como uma prática translíngue e transgressora, para compreender como essa pode impactar o ensino de espanhol em escolas públicas de Salvador. Por fim, a pesquisa ainda em andamento de Rafaela Souza se volta para o português como língua estrangeira e pretende discutir, à luz de práticas translíngues e a ideia de autoria, como os estudantes africanos do PEC-G se desempenham nas suas práticas translíngues.

Os trabalhos mencionados têm proporcionado deslocamentos relevantes no que se refere a visitar lugares epistemológicos da *modernidade/colonialidade*, problematizando o *locus* de enunciação e de produção de conhecimento de zonas consideradas descentralizadas e periféricas tais como o Nordeste brasileiro, a Amazônia brasileira e suas fronteiras e a periferia-centro. Têm se voltado, conseqüentemente, para reafirmar a relevância de gerar inteligibilidades considerando a dinâmica das práticas de linguagem e relações de poder, na forma de uma constante reavaliação dos parâmetros erigidos na tradição da racionalidade ocidental, buscando ampliar as possibilidades e a potência de um paradigma-outro (MIGNOLO, 2003), considerando a relação entre a produção de saber e o território em que essas produções são gestadas.

¹⁰ Menciono os títulos das dissertações concluídas, cujas referências completas constam no final deste texto: **O currículo de línguas do IFBA: tessituras sobre a sua estrutura e representação**, de Itamaray Nascimento Cleomendes dos Santos; **A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe, de autoria de Cíntia Bárbara Silva Borges** e **A constituição identitária de professores formadores de língua espanhola na modalidade de educação a distância em uma universidade pública baiana**, de Karoline da Conceição dos Santos.

Os trabalhos realizados pelo colega Mario Lopes Gopar (UABJO) e pelo Grupo de Linguística Aplicada Crítica (CALAC), formado pelo Dr. Mario Enrique López Gopar, Dr. William Sughrua, Dra. Vilma Huerta Cordova, Dra. Lorena Cordova Hernández, Dr. Edwin N. León Jiménez e a mestrandia Alba Eugenia Vásquez Miranda têm um grande impacto social, educativo e acadêmico no estado de Oaxaca, México, devido a sua inovação pedagógico-investigativa na área de Linguística Aplicada. Passo, a seguir, a uma breve descrição dos trabalhos realizados pelo referido grupo, que conta com a participação de estudantes da Faculdade de Idiomas da Universidade Autônoma Benito Juárez de Oaxaca, escolas primárias urbanas e semi-urbanas com população indígena e de baixos recursos e em comunidades vulneráveis como a Penitenciária Central do Estado de Oaxaca, a DEMA (Conselho de Tutela), e BIBLOCA, primeira biblioteca infantil multilingue do estado de Oaxaca, fundada pelo Dr. López Gopar.

Os trabalhos desenvolvidos têm por perspectiva a Linguística Aplicada, notadamente, as contribuições teóricas da pedagogia crítica de Paulo Freire e do pensamento latino-americano de autores como Enrique Dussel e Walter Dignolo, tomando como central a assertiva de que todos os fenômenos em que a linguagem é parte central têm vértices políticos, econômicos, culturais, de gênero e de (i)niquidade social. Consoante esse viés, entendem que, por meio da linguagem, se negociam a identidade e o conhecimento, ou seja, por meio dela o sujeito se posiciona ou é posicionado como aquele que é, que sabe ou que não é ou que não sabe. Como parte de sua inovação, tem desafiado cânones que separam o pesquisador do pesquisado e criado novos conhecimentos das mãos de todas e todos atores com os quais colabora por meio de uma etnografia crítica combinada com a pesquisa-ação crítica. Neste sentido, se destacam as propostas desenvolvidas pelo grupo em comunidades de povos originários, como os triquis, de Oaxaca e da população carcerária desse estado. Essas ações redundam em novas aprendizagens sobre os distintos letramentos e sobre a compreensão dos saberes desses sujeitos como fundamental para uma mudança de perspectiva nas práticas educativas tidas como tradicionais e centradas em saberes hegemônicos.

Quanto ao impacto social, o CALAC reconhece em todas e todos participantes – jovens, adultos ou crianças, futuros professores e professores de línguas – “sua capacidade de ser e criar conhecimentos”; em outras palavras, entende a relevância de aprender com esses

sujeitos. O CALAC, durante os últimos dez anos, tem impactado no âmbito educativo do estado de Oaxaca ao colaborar com centenas de futuras e futuros professores de línguas e com professores e coordenadores em instituições públicas. Além disso, tem influenciado de maneira direta nos programas educativos da Faculdade de Idiomas tais como a reestruturação da Licenciatura em Ensino de Línguas, enfatizando o multilinguismo e interculturalismo de Oaxaca. Criou o Mestrado em Educação Crítica de Línguas, único do tipo no país, que busca profissionalizar docentes para criarem novas políticas educativas e linguísticas, novas pedagogias, programas e materiais que respondam ao contexto de Oaxaca e que busquem a interculturalidade, multilinguismo e equidade social. Quanto ao impacto acadêmico, em nível nacional e internacional, tem sido reconhecido pela sua atuação no campo da Linguística Aplicada Crítica, sendo que em 2013 foi distinguido como único Grupo de Pesquisa a alcançar o mais alto nível consolidado. O PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado - México) reconheceu que os membros do CALAC alcançaram “la máxima habilitación académica que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento... amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos”. Ademais, o grupo participa ativamente em eventos da área na Universidade Autônoma do México, Universidade de Guanajuato, Universidade de Guadalajara e em várias universidades brasileiras, estadunidenses, canadenses, australianas, britânicas, neozelandesas, chinesas, indianas, etc., levando o conhecimento gerado em Oaxaca a diversas outras partes. Tem publicações em revistas como *TESOL Quarterly*, *International Journal of Multilingualism*, *Writing & Pedagogy*, *Diaspora*, *Indigenous and Minority Education: An International Journal*, *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, *Qualitative Inquiry*, y *Cultural Studies – Critical Methodologies*, entre outras. Por fim, o CALAC colocou Oaxaca como centro criador de conhecimentos ao organizar nesta cidade diversos congressos internacionais tais como o Quarto Simpósio Internacional de Bilinguismo e Educação Bilíngue da Latinoamérica em 2011 e o Terceiro Encontro Internacional Etnográfico com Crianças e Adolescentes em Contextos Educativos da América Latina, em 2013.

Em suma, o CALAC, por meio de sua linha de geração e difusão de conhecimento, “Linguística Aplicada Crítica na Educação, Socialização e Uso de Línguas (Originárias e Adicionais) em Oaxaca, México e em Contextos Multiculturais e Plurilíngues Similares”

busca contribuir para que oaxaquenhos se reinventem como autores de sua própria existência e de seus próprios conhecimentos, com o ideal de que assim se repercutirá de maneira direta na equidade social que tanto deseja o povo oaxaquenho, ponto que compartilhamos como sociedades, diria.

4. Considerações finais

Ao longo deste texto, enfatizei a indissociabilidade da produção do conhecimento de um determinado *locus* de enunciação, de um lugar situado histórica, social, política e culturalmente, bem como dos sujeitos que dele participam. De igual maneira, assinalo que os espaços enunciativos são marcados por constantes disputas de poder entre os conhecimentos estabelecidos, consagrados e outras epistemologias possíveis e sensíveis aos diversos sistemas-mundos. De modo análogo, insisto na impossibilidade de produzir conhecimentos minimizando ou desconhecendo a relação entre essa produção, momento e lugar histórico e relações de força estabelecidas nas práticas em que o poder mediatiza ou se estabelece. Ademais, é possível ignorar as tensões existentes dentro do próprio sujeito que produz conhecimento, como apontado por Grasfoguel (2006, p. 22) ao chamar a atenção acerca da diferença entre “ubicación epistémica” (lugar epistêmico) e “ubicación social” (lugar social).

Em virtude do exposto, considero importante ressaltar a vitalidade e a potência de um paradigma-outra para repensar categorias postas e dadas a partir de uma epistemologia erigida na *modernidade/colonialidade* e as possibilidades metodológicas materializadas em formas outras de compreensão, acordes com um pensamento contra-hegemônico. Acredito, conseqüentemente, como desafiadora a opção por uma perspectiva crítica e decolonial para criar uma inteligibilidade outra em países que viveram a experiência da *modernidade/colonialidade* e a situação colonial, caso do Brasil e do México. Porém, reconheço nossas singularidades e especificidades na forma de gerar essa inteligibilidade e abrir-se para diálogos, sobretudo, em tempos de silenciamento e de fúria como tem sido os que vivemos.

Assim sendo, neste ensaio me ocupei de forma mais particularizada dos seguintes aspectos: o primeiro deles quanto à compreensão da educação – e, particularmente, à educação linguística – como um vasto campo de conhecimento e, sobretudo, de produção de conhecimento condicionado pela *modernidade/colonialidade* e, por isso, fundamental para a

viabilização dos preceitos e ideários dessa; o segundo, quanto ao questionamento acerca da possibilidade de transcender ou de rebater os projetos da *modernidade/colonialidade* para a educação no cenário complexo de países que sentem na própria carne as sequelas da *colonialidade*, como Brasil e México, guardadas evidentemente suas singularidades; e, por fim, o terceiro quanto à provocação que consiste em situar nesses cenários uma perspectiva crítica e decolonial, seja enquanto projeto social, seja enquanto prática e ação no mundo, principalmente, considerando a produção e a circulação da linguagem e neste sentido se inserem e corporificam alguns desafios para a pesquisa e para a pesquisadora e o pesquisador.

Os trabalhos citados como práxis investigativa deslocam construtos como língua, cultura e identidades, erigidos no âmago de uma tradição epistemológica moderna, propondo uma compreensão outra dos processos de invisibilização, silenciamento e submissão de outras vias epistemológicas cujos efeitos perduram nas diversas práticas humanas, entre as quais situamos as estabelecidas na e através das linguagens. Aspiram, conseqüentemente, responder como, enquanto pesquisadoras, pesquisadores, educadoras e educadores, têm se posicionado e demarcado seu *locus* enunciativo, num gesto autoral de produzir conhecimentos nos cenários complexos da contemporaneidade, marcados por uma *colonialidade global*.

Acredito, por fim, que a aproximação entre ambos os grupos de pesquisa, como o encontro entre Brasil e México, tem mostrado a força desses *locus* enunciativos, ressaltando a relevância dos gestos de decolonialidade e do diálogo para o reconhecimento de nossas diversas, múltiplas e plurais identidades, invisibilizadas e/ou silenciadas, bem como para o deslocamento e a desconstrução de uma perspectiva única de conhecimento, sobretudo, no complexo campo das linguagens e ações humanas. Por fim, preciso dizer que as possibilidades epistemológicas plasmadas pela pedagogia crítica e decolonial vão além dos determinismos e relativismos históricos e apontam para a natureza ética, política e ideológica da educação e da pesquisa e para o reconhecimento e conhecimento do conflito Norte-Sul e dos problemas do *colonialismo* e do eurocentrismo presentes na linguagem e na educação. Desse modo, se descortinam cenários outros, sensibilizados pela alteridade e celebrados pelo diálogo, tão significativos e necessários, para desconstruir essencialismos e binarismos que enclausuram verdades definitivas para os sujeitos, educação, linguagem e práticas sociais na contemporaneidade.

Referências

- ARGÜELLO PARRA, A. Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Correo del Maestro*, Brisa Naucalpan, n. 19, vol. 226, p. 28-37, 2015. Disponível em: https://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html. Acesso em: 05 jun. 2019.
- ARGÜELLO PARRA, A. Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes. In: GÓMEZ, J. A. A. (Comp.). **Educación, sociedad e interculturalidad: diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina**. Bogotá: Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, 2016. p. 87- 135.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *Revista Abeache*, s/l., n. 12, p. 28-47, 2017. Disponível em: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/issue/view/12>. Acesso em: 31 maio 2019.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Comunidades imaginadas e práticas inimaginadas: algumas reflexões sobre a educação linguística na contemporaneidade. In: FREIRE, R., TILIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (Org.). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas: Pontes, 2018a, p. 185-203.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Um dia de fúria: revisitando construtos como língua espanhola, identidade e cultura e suas implicações para a educação linguística em tempos difíceis. In: NOGUEIRA, A. M. BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.). **Espanhol no nordeste. Espaços de resistência, criação e transformação**. Curitiba: CRV, 2018b, p. 115-131.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. *Language and superdiversity. Diversities*, s/l, n.2, v.13, 2011, p.1-21. Disponível em: www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1. Acesso em: 31 maio 2019.
- BORGES, C. B. S. **A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe**: programa de pós-graduação em Língua e Cultura. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- CABALUZ-DUCASSE, J. F. Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, Bogotá, Colombia, n. 1, vol. 19, p. 67-88, 2016. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GRASFOGUEL, R. (Comp.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 9-23.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. “Astutos e inocentes”. In: FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- GÓMEZ-QUINTERO, J. D. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El Ágora USB*, Medellín, n. 1, v. 10, p. 87-105, enero-junio 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3642109>. Acesso em: 31 maio 2019.
- GROSFOGUEL, R. La descolonización de la economía y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 4, p. 17-48, enero-junio 2006. <https://doi.org/10.25058/20112742.245>

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. **Language and Communication**, s/l, n.3, v.25, p. 257-277, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.001>

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSGOUEL, R. (Comp.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_latinos_EU/1P.Filosofos_latinos_EU.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. [s.l.]: Ediciones Akal Sa, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad /racionalidad. **Perú Índigena**, Lima, n. 13, v. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SANJAY, S. Crítica de la razón (moderna, occidental) impura. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 14, p. 31-54, enero-junio 2011. <https://doi.org/10.25058/20112742.418>

SANTOS, K. C. **A constituição identitária de professores formadores de língua espanhola na modalidade de educação a distancia em uma universidade pública baiana**: programa de pós-graduação em Língua e Cultura. 2018. 210f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS, I. N. C. **O currículo de línguas do IFBA: tessituras sobre a sua estrutura e representação**: programa de pós-graduação em Língua e Cultura. 2018. 233f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SOUSA SANTOS, B. Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social Utopía y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo, n. 54, año 16, p. 17-39, jul.-sept. 2011. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Revista Javeriana. Universitas Humanística**, Bogotá, n. 1, p. 33-58, enero-junio 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5287506>. Acesso em: 01 jun. 2019.

Recebido em: 17.06.2019

Aprovado em: 10.09.2019