

**CAMINHOS DECOLONIAIS E PRÁTICAS
DE TRANSLIETRAMENTO: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS
E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA INTEGRAÇÃO
CULTURAL NO BRASIL E NO BENIN**

Leiva de Figueiredo Viana Leal (UFMG)

leivaleal.l@gmail.com

Gbènoukpo Gérard Nouatin (CEFET-MG)

gerardi2991@gmail.com

Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG)

vicentearchives@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute trajetórias educacionais e políticas linguísticas no Brasil e no Benin, abordando desigualdades sociais e linguísticas em contextos educacionais pós-coloniais. A partir das teses de Leiva Leal e Gérard Nouatin, apresenta-se uma análise comparativa entre os dois países para examinar como o sistema escolar pode perpetuar ideologias limitantes para a emancipação dos sujeitos. Propõe-se a adoção de práticas de translíetramento e uma perspectiva decolonial, que valorizam as experiências culturais locais e buscam promover uma integração cultural inclusiva e equitativa nas políticas educacionais. Com base na teoria de Bourdieu, o conceito de *habitus* é explorado para compreender a reprodução de desigualdades, enquanto se aponta para intervenções que possam romper com essa lógica, reconhecendo a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

Palavras-chave:

Decolonialidade. Translietramento. Desigualdade educacional.

ABSTRACT

This article discusses educational trajectories and language policies in Brazil and Benin, addressing social and linguistic inequalities in postcolonial educational contexts. Drawing on Leiva Leal and Gérard Nouatin's theses, it presents a comparative analysis of these two countries to examine how the educational system may perpetuate ideologies that constrain individuals' emancipation. The adoption of translanguaging practices and a decolonial perspective is proposed, highlighting local cultural experiences and aiming to foster inclusive and equitable cultural integration in educational policies. Based on Bourdieu's theory, the concept of *habitus* is explored to understand the reproduction of inequalities, while pointing to interventions that can disrupt this logic by recognizing students' linguistic and cultural diversity.

Keywords:

Decoloniality. Translanguaging. Educational inequality.

1. Introdução

A questão das desigualdades escolares, resultado do colonialismo no Brasil e no Benin, é uma realidade complexa, que envolve não apenas as escolas, os alunos e os professores, mas, de modo multifacetado, é decorrência de políticas públicas de educação pífias, nos dois países. Uma análise do panorama social, político e de oportunidades que deveriam ser iguais para todos e todas, conduz à conclusão de que as intencionalidades, na escola, de formação de alunos e de alunas afasta-se da formação para a dignidade, para o crescimento humano e para o desenvolvimento de pessoas cidadãs, felizes e fazendo os outros felizes. No detalhamento da pesquisa de Leal (1999) é possível perceber que os alunos e as alunas, durante os dez anos de pesquisa, sempre se colocaram como pessoas em busca de seus lugares no mundo, pessoas com sonhos e com desejos.

Não é diferente no Benim, onde se percebem resistências e lutas pelo direito de usar a “sua “língua e não a do dominador. Inserida via manipulação ou imposta violentamente a quem tentava resistir à sua implantação, a escola foi uma peça central da colonização e do colonialismo europeus (Cf. LORIS, 2012), sobreviveu à eliminação desse último como ordem política explícita (Cf. QUIJANO, 1992) e, atualmente, está a serviço da colonialidade. Assim, com o advento da educação formal/escolar, baseada na racionalidade científica, os conhecimentos produzidos pelos agentes sociais que promovem as educações ditas informal e não formal são subalternizados e somente são válidos quando se tornam científicos (Cf. DERING, 2021). É o que Mignolo (2004, p. 184) chama de totalitarismo científico”.

Este artigo traça trajetórias educacionais que, olhadas, hoje, 2024, com as lentes da justiça social, nos deixam perplexos/as: o sonho de uma escola em que o uso de uma língua de pertencimento ainda não aconteceu! O que ocorre são continuidades e descontinuidades, redundâncias em relação ao trato com a língua, insistência na permanência da língua oficial e poucos avanços que permitam uma nova e libertadora relação com a língua. Do que entendemos, questão marcadamente política.

Várias foram as políticas implantadas para se inserir não só no imaginário brasileiro, mas também nas práticas cotidianas de linguagem, a noção de que o país é monolíngue, resquícios, portanto, das políticas de branqueamento e repressão linguística que imperaram no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). No entanto, várias línguas sempre foram faladas em território nacional e, apesar de algumas terem sido extintas, outras permanecem. (KRAUSE-LEMKE, 2010)

O final do ano de 1990 é, historicamente, lamentável para a educação no Brasil. O avanço do número de matrículas em escola pública foi algo significativo para o alcance de metas de alunos e de permanência deles na escola, mas, em relação ao ensino e à aprendizagem das crianças das escolas públicas foi desastroso, o que gerou, o slogan de fracasso escolar, assim denominado até hoje. O grande dificultador foi “a educação para as massas”.

Nesse sentido, a perspectiva decolonial, trazida por pesquisadores tais como: Quijano (1992; 2000; 2002); Mignolo (1995; 2004; 2010; 2017); Maldonado-Torres (2007) alinham-se às análises dos resultados das pesquisas em ambos países. As teorias de Bourdieu e seus conceitos, como o de *habitus*, asseguram a compreensão do que acontecia com as crianças e adolescentes das escolas públicas na região belorizontina do Brasil.

Concepções resultantes do convívio com vários letramentos hoje, no mundo, ancoram o debate de que, com o Transletramento, novas e drásticas exclusões acontecem na vida das camadas desfavorecidas no mundo. No entanto, este artigo discute que se o Transletramento tem sido o pior para essas crianças, ele traz, em sua fundamentação, o que há de melhor. Crianças, adolescentes e jovens podem ressignificar a vida por meio de uma relação positiva com sua cultura, com sua língua, com sua linguagem. Enfim, a equidade, conceito que se refere à justiça social, ou seja, a distribuição de oportunidades, de recursos e de tratamento equânime para todos, se potencializada pelas escolas, farão emergir as luzes da mudança.

Ademais, não é possível deixar de lado, no Brasil, nosso mestre maior, Paulo Freire, que lutou com a vida e com suas obras, por uma escola libertadora. No Benin, as obras de Amílcar Cabral que, inserido na luta pela libertação de sua pátria, pagou com a própria vida a sua ação política frente a um regime ditatorial severo.

Esse artigo busca trazer um pouco da trajetória da manutenção das desigualdades e das exclusões. Acena, em suas conclusões, para uma nova história a ser contada. Nós, os três autores, firmamos, nessa introdução, que o que tratamos aqui e o modo como o tratamos, não são conjecturas e possibilidades: são esperanças!

2. Trajetórias educacionais e a escola como reprodutora de desigualdades sociais no Brasil

Em seu trabalho seminal, intitulado “Trajetória escolar, texto escrito e classe social – um estudo longitudinal”, Leal (1999) apresenta uma análise profunda das interações entre a trajetória escolar dos estudantes, a produção textual e a classe social, revelando como esses fatores se entrelaçam para afetar o desempenho escolar ao longo do tempo. Utilizando uma abordagem longitudinal, o estudo acompanha estudantes de dois contextos socioeconômicos diferentes: 34 alunos de uma escola pública estadual em uma comunidade socialmente desfavorecida (GSD) da periferia na zona norte de Belo Horizonte e outros 35 alunos de uma escola particular da camada socialmente favorecida (GSF) da zona sul da mesma cidade, observando como a classe social influencia na construção do *habitus* – um conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu –, que serve como um mecanismo para a reprodução de desigualdades. No contexto educacional brasileiro, o *habitus* se manifesta nas práticas escolares que favorecem estudantes de classes mais privilegiadas, proporcionando-lhes acesso a um repertório cultural e linguístico mais amplo, facilitando seu sucesso acadêmico e relegando os estudantes de classes sociais desfavorecidas a posições menos favorecidas no sistema educacional.

A metodologia longitudinal da pesquisa desenvolvida pela autora destaca-se por permitir uma observação contínua das mudanças e permanências na produção escrita dos alunos ao longo de oito anos, do terceiro ano do ensino fundamental I ao segundo ano do ensino médio. Esse enfoque possibilitou verificar o impacto da trajetória social dos alunos na construção de competências textuais ao longo de um período estendido, abordando tanto os fatores institucionais quanto os socioeconômicos que moldaram essas trajetórias. A relevância dessa abordagem é evidente ao ressaltar que as oportunidades educacionais e os respectivos desempenhos acadêmicos são influenciados diretamente pelo contexto socioeconômico e pelo capital cultural familiar, que conferem vantagens às classes mais abastadas na aquisição de habilidades, enquanto restringem o progresso dos grupos menos favorecidos.

3. Produção textual como indicador de capital cultural

A autora enfatiza que a produção textual – como indicador-chave do desenvolvimento escolar – reflete as diferenças de capital cultural entre os estudantes, expressas na complexidade dos textos, no vocabulário e na

estrutura sintática. Os alunos oriundos de classes privilegiadas são frequentemente mais expostos a práticas letradas e a contextos em que o uso da linguagem formal é valorizado, e esse fator contribui para sua familiaridade com os códigos linguísticos esperados na escola. Em contrapartida, os alunos de classes menos favorecidas, que têm menos acesso a esses recursos, acabam por apresentar textos com menos complexidade, o que é interpretado pelas práticas institucionais como falta de capacidade. Assim, a escola atua como uma instituição que reforça as desigualdades sociais, construindo e validando um *habitus* que legitima o sucesso de uns em detrimento de outros.

Com base nessas constatações sobre o processo de desenvolvimento da escrita desde os primeiros anos do ensino fundamental I até os anos finais do ensino médio, tomamos como referência a pesquisa longitudinal realizada por Leal (1999) em que as suas análises apontaram discrepâncias tais como produtos iguais valorizados de formas diferentes e resultados finais que não condizem com o nível de competência alcançado pelos alunos. A autora afirma que “embora com resultados semelhantes, apenas os alunos dos grupos sociais favorecidos avançaram no nível de escolaridade”, donde se conclui “que a função da escola é inculcar a ideologia da incompetência nos grupos sociais desfavorecidos. Essa inculcação produz a aceitação das diferenças como necessárias à estrutura social”.

As propostas em ambos os grupos são incipientes quanto aos pressupostos de que uma gravura ou uma solicitação para mudar o final de uma história com um desfecho previamente indicado pelo professor sejam motivações suficientes para despertar no aluno o desejo de escrever atendendo aos critérios de boa redação indicados nos livros didáticos e manuais de redação que eram de uso corrente ao final dos anos 80, quando os dados da pesquisa em referência foram gerados. Leal (1999) observa que “parece inexistir por parte do professor uma preocupação em estabelecer uma meta a ser alcançada na produção dos textos. O que prevalece é a crença na força de uma imagem, de uma ilustração, e pronto!” Independentemente disso, percebeu-se um esforço por parte de alguns alunos por atender à proposta, ao mesmo tempo em que deixavam entrever a sua vontade de discorrer sobre coisas significativas.

A conclusão da autora é sumária, ao constatar que “as condições de produção de texto escrito na escola encontram-se ainda distantes de uma concepção de texto como interação. Isso revela que a escola permite o acesso do aluno ao texto escrito, mas não permite a esses sujeitos tornarem-se, de fato, produtores de texto, em processo de interlocução”.

4. Intervenções pedagógicas e desigualdades persistentes

Em sua pesquisa, Leal (1999) evidencia que, enquanto algumas intervenções pedagógicas podem minimizar as disparidades, elas ainda não são suficientes para eliminar as desigualdades no desenvolvimento das habilidades de escrita. As avaliações e práticas pedagógicas padronizadas muitas vezes transformam essas desigualdades sociais em uma suposta falta de habilidade individual, perpetuando uma ideologia da incompetência entre os estudantes de classes desfavorecidas. Essa ideologia, segundo a pesquisadora, atua como um mecanismo de perpetuação das desigualdades, fazendo com que os alunos de classes sociais mais vulnerabilizadas internalizem uma percepção de fracasso e inadequação, o que enfraquece sua autoconfiança e contribui para a cristalização de uma trajetória de baixo desempenho.

A partir de 1988, Leal (1999, p. 57-8) iniciou a sua pesquisa nas duas escolas de Belo Horizonte, uma situada na área nobre da cidade que atendia à camada socialmente privilegiada e outra situada na zona norte, que atendia moradores de favelas da região socialmente desfavorecida. Em ambas as escolas se tomaram, para a pesquisa, turmas do 3º ano do ensino fundamental, conforme mencionado. Esses alunos foram acompanhados pela pesquisadora ao longo de oito anos, isto é, até 1995 quando eles deveriam estar cursando o 2º ano do Ensino Médio. Durante esse período foram coletadas as produções escritas desses alunos, as quais formaram o *corpus* da sua pesquisa longitudinal.

Ao final de seis anos de escolarização, em 1993, esses alunos deveriam ter concluído o 9º ano do ensino fundamental. O que se registra é que 28 dos 35 alunos da camada socialmente favorecida alcançaram o nível de escolaridade esperado e, dos 34 alunos da camada socialmente desfavorecida, apenas 3 concluíram o 9º ano. De acordo com a autora (*Ibid.*, p. 59) em 1995, quando os alunos-participantes da sua pesquisa deveriam estar cursando o 2º ano do Ensino Médio, dos três da camada socialmente desfavorecida mencionados anteriormente, apenas um chegou à série esperada, os outros dois repetiam o 1º ano. Quanto aos 28 alunos do grupo socialmente favorecido, dois encontravam-se no exterior e um não foi possível localizar. Dessa forma, 27 alunos desse grupo estavam cursando a série esperada.

5. *Perspectiva decolonial de letramento*

Considerando a perspectiva decolonial, conforme Dering (2021) na seção intitulada “Rasuras no letramento escolarizado e uma perspectiva decolonial de letramento” de sua tese, neste artigo ampliamos a discussão apresentada por Leal (1999) na sua pesquisa, incluindo a perspectiva decolonial que propõe uma ruptura com a visão eurocêntrica dominante, que frequentemente marginaliza e desvaloriza as práticas letradas locais e comunitárias, e reiteramos a necessidade de reconhecer e valorizar os contextos culturais e linguísticos diversos dos estudantes.

A abordagem decolonial sugere que o sistema educacional, que em nada evoluiu desde o início da geração dos dados da pesquisa de Leal (1999) há três décadas, urge ser reestruturado para incluir as vozes e experiências dos povos historicamente marginalizados, o que implica repensar o currículo, as práticas pedagógicas e os métodos de avaliação de forma a refletir a pluralidade de saberes e experiências. A educação decolonial busca empoderar os estudantes, reconhecendo suas identidades e culturas como válidas e valiosas, e não apenas como deficiências a serem corrigidas.

O estudo de Leal (1999) enfatiza que políticas educacionais focadas na diversidade e na inclusão são fundamentais para quebrar o ciclo de reprodução de desigualdades e recomenda uma reavaliação das práticas pedagógicas e avaliativas, de modo a apresentar aos alunos mais oportunidades de sucesso, independentemente de seu background socioeconômico.

6. *A Escola como reprodutora de desigualdades e a busca por educação decolonial e inclusiva*

Leal (1999, p. 60) observa que até o 6º ano os alunos de ambos os grupos estudavam no turno diurno. A partir do 7º ano, 17 alunos do grupo socialmente desfavorecido passaram a estudar à noite. As retenções tiveram início no 6º ano, acentuou-se no 7º e poucos chegaram nos 8º e 9º anos. A autora pondera que esses dados “evidenciam um sistema de ensino que faz com que alguns alunos avancem na escolaridade e outros fiquem retidos, quando a expectativa seria de que pelo menos a maior parte dos alunos, independentemente de seu pertencimento social, alcançasse patamares iguais de escolaridade” (*Ibid.*, p. 64).

Citando Bourdieu (1989), Leal (1999, p. 65) enfatiza que por não possuírem o capital cultural necessário ao sucesso escolar, “os alunos

oriundos das camadas socialmente desfavorecidas são ‘condenados’ ao fracasso; enquanto os alunos provenientes de camadas socialmente favorecidas, por possuírem um capital cultural rentável, são ‘conduzidos’ ao sucesso”. Isso significa que os alunos, mais do que deter os meios de apropriação do código linguístico, precisam dominar o código necessário para decifrar os bens simbólicos gerenciados pela escola, na perspectiva colonial.

Comparando as produções de alunos em diversos momentos da sua pesquisa, a autora chega a duas conclusões importantes:

1. As redações produzidas por alunos oriundos de classes sociais diferentes não apresentam diferenças significativas quando os alunos estão frequentando as mesmas séries em escolas diferentes;
2. as redações produzidas pelos alunos da camada socialmente favorecida ao cursarem a 2ª série do Ensino Médio não eram superiores às produzidas por alunos da camada socialmente desfavorecida com o mesmo tempo de escolarização, mas que cursavam séries anteriores. (LEAL, 1999, p. 73-95)

Diante desses dados, a conclusão é inequívoca. A escola avalia com critérios que não são puramente textuais, mas com outros que ressaltam as diferenças de classe. Se fossem critérios textuais, todos os alunos acompanhados por Leal (1999) teriam chegado ao 2º ano do Ensino Médio com o mesmo tempo de escolarização. Porém, há um aluno da camada socialmente desfavorecida que chegou ao 2º ano do Ensino Médio ao mesmo tempo que os 27 do grupo socialmente favorecido. Esse nos interessa de perto para elucidarmos os fatores que fizeram com que ele fosse bem-sucedido nesse contexto inóspito para pessoas culturalmente descapitalizadas.

Esse participante da pesquisa de Leal (1999) que, apesar de não ser possuidor do capital culturalmente rentável ou de outros capitais que lhe garantissem lucratividade escolar, era detentor de certas representações simbólicas que se enquadravam dentro do que a escola valoriza. Por exemplo, reconhecia a escola como espaço legítimo de transmissão de valores e saberes, acreditava nos estudos como propulsores para o deslocamento social desejado, investe em si próprio por demonstrar autoconfiança: “... procuro sempre fazer coisas mais por mim mesmo.”.

A pesquisadora afirma que:

[...] uma visão mais global dos depoimentos do entrevistado permite concluir que, embora pertencente a um grupo social desfavorecido, [...] o sujeito encontra-se muito próximo do *ethos* de uma classe média: investir nos

estudos, deixar tempo para estudar, acreditar na escola como propiciadora de um bem simbólico e ter como meta a entrada na universidade, entre outros aspectos. (LEAL, 1999, p. 95)

A autora destaca que esse aluno “marcou sua produção, desde as séries iniciais até o final do Ensino Fundamental, pelo conflito entre atender positivamente ao que lhe era proposto e manifestar reações que demonstrassem sua marca pessoal e sua realidade. E, à medida que avançava em escolaridade, avançava também na compreensão de que, para ser bem-sucedido, precisa “consagrar-se”, ou seja, dedicar-se, converter-se, demonstrando aceitação do que lhe propõe a escola, mesmo que, para isto, sacrifique seu desejo de demonstrar reações mais pessoais diante do que precisa apresentar como produto em situação escolar. É possível, pois, evidenciar que esse sujeito demonstra a incorporação do *habitus*, inculcado ao longo da escolaridade, procurando realizar movimentos de aceitação. (Talvez por isso tenha agradado à escola, que o aprovou a cada ano, diferentemente dos outros sujeitos do seu grupo).

Nas análises minuciosas das redações produzidas pelo aluno em questão, Leal (1999, p. 241) salienta um aspecto recorrente importante representativo da forma que esse aluno se posiciona com relação ao seu lugar social. Ao falar da sua realidade ele não usa a primeira pessoa. Prefere ausentar-se e assumir uma voz que não é a sua, que é, na verdade, o discurso veiculado pelas mídias ou que faça parte do senso comum. Dessa forma, ele se aproxima discursivamente de um grupo social do qual não fazia parte, mas que, por alguma razão, sabia ser o discurso valorizado pela escola. Ao fazê-lo com eficiência, nas palavras da autora:

[...] a escola o considerou apto, igualando-o a outros sujeitos que não se distanciaram desse jogo, no mesmo processo. [...] Apropriando-se adequadamente do *habitus* produziu, dentro da escola, o capital necessário ao êxito escolar. Assim, manifesta-se um sujeito de ‘interesse’ o que o faz transformar-se em um sujeito singular. (*Ibid*, 1999)

Os dados desse aluno são exemplares de como a escola tem atuado como um mecanismo de reprodução de desigualdades sociais. Ao incorporarmos a essa discussão a perspectiva decolonial, destacamos as limitações das práticas pedagógicas atuais e esperamos também inspirar caminhos para uma educação mais justa e inclusiva. A valorização da diversidade cultural e linguística e a implementação de políticas educacionais que reconheçam e combatam as desigualdades estruturais são passos essenciais para criar um sistema educacional que apresente oportunidades equitativas para todos os estudantes em uma perspectiva decolonial.

7. Políticas linguísticas e desafios de decolonialidade no Benin

De certa forma consciente, já no ensino fundamental, da variável linguística na equação de seu desempenho escolar, que ele desejava que fosse melhor e não tão custoso cognitivamente devido a problemas de comunicação, o prof. Dr. Gbènoukpo Gérard Nouatin (2024), na sua pesquisa de doutorado, se interessou pela política linguística educacional do Benin, sua terra natal, onde cursou a educação básica e parte da superior. Mais precisamente, ele focou na iniciativa do Estado beninense de introduzir as chamadas línguas nacionais na educação formal do país.

O Benin, “ex-colônia” francesa, independente desde 1960, possui aproximadamente cinquenta (50) línguas nativas (Cf. DJIHOUESSI; GADO, 2010) ainda dominadas pelo francês, o qual acumula as funções de única língua oficial (única língua dos três poderes da república, com certa flexibilidade no campo da justiça) e de única língua da educação formal. No entanto, de 1971 até recentemente, por variados motivos, os governos beninenses que se sucederam manifestaram a intenção de mudar essa situação, pelo menos, no plano educacional, introduzindo as línguas nacionais beninenses no sistema nacional de educação. Alguns chegaram a passar à ação, mas sem sucesso. Com efeito, do início da década de 1970 até o ano de 2018, tentativas de escolarização das línguas nativas beninenses foram realizadas, mas não tiveram êxito. E desde a última delas, interrompida como a primeira, um aparente silêncio político que se instalou em torno da questão.

Assim, convencido da considerável parte de responsabilidade do francês como única língua de instrução nos problemas do sistema educacional beninense (repetência escolar, altos índices de reprovação em exames nacionais, abandono escolar, muitos egressos com formação precária etc.) e do fato de a língua materna ser insubstituível como língua de ensino, pelo menos, durante os primeiros anos de estudo, Nouatin (2024) buscou identificar as causas do fracasso da política de introdução das línguas nativas no sistema educacional do Benin e apontar caminhos para solucionar os problemas. Para tanto, o pesquisador precisou: 1) fazer um levantamento das ações realizadas, ou pelo menos previstas, a cada tentativa de introduzir as línguas locais beninenses na educação formal nacional; 2) ponderar o nível de satisfação dessas ações, em função do mínimo necessário para esperar um resultado positivo, a fim de identificar os fatores envolvidos no fracasso das diferentes tentativas; e, por fim, 3) pensar em soluções para resolver os problemas atuais para a concretização dessa política linguística educacional.

Dessa maneira, Nouatin (2024) reuniu documentos de vários tipos sobre a política linguística educacional, dos quais extraiu os dados da pesquisa, que tratou, por sua vez, com base numa matriz de avaliação – a qual pode ser usada também na etapa de planejamento de iniciativas parecidas –, elaborada pelo próprio autor. Ela é composta por nove (09) parâmetros: preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a política linguística; quadro legal e institucional da iniciativa; disponibilidade de recursos humanos, financeiros e materiais; envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional; o planejamento dos *corpora* das línguas nativas beninenses para fins de ensino escolar; produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas; formação de professores; reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional e, por fim, monitoramento, balanço e avaliação.

Alguns desses parâmetros foram identificados na literatura sobre o assunto, como fatores de sucesso ou de fracasso e outros inspirados por contribuições teóricas de Calvet (1987; 2002; 2021) sobre Política e Planejamento Linguísticos. Essas foram, então, as bases do autor para a identificação das causas técnicas do insucesso da política linguística educacional em análise. O pesquisador também se apoiou em considerações teóricas oriundas de estudos e pensamentos decoloniais: Benin (1983); Diop (1984); Quijano (1992; 2000; 2002); Mignolo (2004; 2017); Maldonado-Torres (2007); Dering (2021) etc., os quais sugerem a presença de causas ideológicas. Para a proposta de ideias de solução para os problemas, ambos alicerces teóricos foram úteis. Os resultados apontaram para causas político-ideológicas, insuficiência de recursos (humanos, financeiros e materiais) e causas de ordem técnica ou procedimental, ao longo da história da política linguística educacional pesquisada.

As primeiras se resumem da seguinte maneira: elite político-intelectual alienada como obstáculo; promessas políticas acompanhadas de ações tímidas, o que leva a duvidar da veracidade da intenção de concretizar a política linguística e, por último, explícita falta de vontade política de fazê-lo ou, pelo menos, a não consideração disso como prioridade, como algo urgente. Relativamente à escassez de recursos, os achados indicaram que os meios financeiros sempre faltaram, e, conseqüentemente, os materiais (infraestruturas, equipamentos, materiais didáticos e outros) também. Quanto aos recursos humanos, faltaram profissionais qualificados para cada um dos aspectos da implementação da iniciativa. As causas até aqui apontadas no Benin, são, a despeito de esforços de alguns

educadores, as mesmas encontradas no Brasil. A respeito das causas técnicas ou procedimentais, as principais inferidas foram: ausência, em algumas tentativas, de um plano de ação completo e consequente para a execução da política linguística; falta de planejamento linguístico das línguas nativas beninenses para fins de ensino escolar; problemas ligados à produção de materiais didáticos de qualidade e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas adequadas; não oferta de cursos de formação de professores voltados para o ensino de e em línguas locais beninenses ou formação precária; e, por fim, não reforço da presença dessas línguas sob forma escrita em todo o território nacional.

Com relação às ideias de solução aos problemas, Nouatin (2024) apenas focou nos que persistiram até a interrupção da última tentativa e nos que se acrescentaram a partir de então. Diante das causas ideológicas, o caminho que pesquisador enxerga é a da exigência, por parte do povo beninense, de seus direitos educacionais, linguísticos, culturais e identitários por meio de representação parlamentar ou de mobilização popular, priorizando sempre o diálogo. Por outro lado, ele recomenda, de forma preventiva, a eleição de governantes e representantes parlamentares comprometidos com os interesses linguístico-culturais e educacionais da população, e cientes das colonialidades que caracterizam a ordem mundial atual em geral, e a vida nacional em particular.

No que concerne aos problemas técnicos, o pesquisador entende que a primeira coisa a fazer é um plano de ação para a implementação da política linguística educacional; um planejamento baseado, por exemplo, na matriz que ele propôs na sua tese. Para ele, agindo assim, perceber-se-ia a necessidade de um planejamento linguístico das línguas ativas beninenses para fins de ensino escolar, antes de mais nada; de produzir, em quantidade suficiente, materiais didáticos de qualidade e ferramentas pedagógicas e tecnológicas adequadas; de levar a sério a questão da formação de professores⁵; e de reforçar a presença das línguas autóctones beninenses sob forma escrita em todo o território nacional, para além da sua circulação sob forma escrita por meio de livros, jornais escritos e materiais afins.

⁵ “Como no caso da formação para o ensino das línguas europeias (francês, inglês, alemão, espanhol [...]) deve haver cursos superiores de formação inicial e contínua de professores para ensinar as línguas autóctones beninenses. O preparo dos professores de outras disciplinas para ensinar nessas línguas se fará ao longo dos seus estudos, como é o caso de toda língua de ensino (NOUATIN, 2024, p. 180)”.

Nouatin (2024) enxerga na introdução das línguas autóctones beninenses no sistema educacional formal não somente uma justiça linguístico-cultural-identitária, como também uma oportunidade para instaurar uma escola decolonial. A respeito desse último ponto, o pesquisador chama a atenção para o Programa Nacional de Edificação da Nova Escola (Benin, 1983) como um bom rascunho, que apenas precisaria ser atualizado.

Ao encerrar seu trabalho, o pesquisador reitera que, por mais que se reúnam todas as condições técnicas, financeiras e materiais necessárias – e acrescentamos a disponibilidade dos recursos humanos imprescindíveis –, enquanto o problema político persistir, o povo beninense nunca poderá usufruir do seu direito à educação em língua materna e à aprendizagem desta na escola formal. O sonho desse povo de ver seus filhos sofrerem menos durante seus percursos escolares, ao se usarem suas primeiras línguas ou pelo menos uma que dominam, nunca se realizará. Ele prossegue, afirmando que, “pior do que a falta de vontade política por ignorância das consequências dessa injustiça linguístico-cultural, é a existência de uma vontade política oponente, por exemplo, de decisores a serviço do ex-colonizador ou de novos colonizadores” (NOUATIN, 2024, p. 190).

8. *Transletramento: novas exigências, novas necessidades e novas exclusões*

Vivemos num ambiente multimodal: palavras, imagens, sons, cores, música, texturas, formas diversas num grande mosaico multissemiótico. Agrega-se aqui a imersão nos meios tecnológicos digitais, produzindo uma diversidade de linguagens e de mídias e uma diversidade de culturas. O que se constata é que as múltiplas linguagens não andam mais separadas, mas se apresentam sempre em textos e discursos multimodais – tanto nos impressos, como revistas de variedades, de divulgação científica, nos jornais, nos livros didáticos, como em ambiente digital multimidiático, materializadas em gêneros discursivos de multimodalidade, ou seja, se manifestam e se transmutam em várias mídias, tais como áudios, vídeos, curtas, blogs, podcast e em outros gêneros do mundo digital, a partir da mútua constitutividade entre as modalidades verbal e visual; verbal e não verbal; verbal, sonora, corporal e gestual, impressa e digital. Esse contexto, que pode ser denominado “A educação para os meios de comunicação no século XXI” toma diversas direções distintas. Isso coloca a educação para os meios de comunicação em relação direta com os direitos humanos e o diálogo intercultural.

Desse cenário, surge o Transletramento que, por sua vez, possui várias acepções, porém todas elas articuladas ao domínio e ao uso das tecnologias digitais para objetivos e interesses próprios. Assumimos aqui o conceito apresentado por Thomas *et al.* (2007) que se refere ao Transletramento como a “habilidade de ler, escrever e interagir através de um espectro de plataformas, ferramentas e meios, desde a gestualidade [*signing*] e a oralidade, passando pela escrita à mão, a TV, o rádio e o filme, até as redes sociais digitais” (THOMAS *et al.*, 2007, p. 2).

No Brasil, como no Benin, esse é um cenário de novas exclusões, pois encontra-se fortemente balizado pela mentalidade e pela cultura colonial dominante. O Transletramento, na acepção aqui adotada, inclui as culturas plurais dos diferentes contextos nos quais as relações do sujeito com os variados textos multimodais. As mudanças ocorridas nas práticas cotidianas da linguagem na sociedade contemporânea, não adentram as escolas nem no Brasil, nem no Benin, pelo fato de que são saberes da elite dominante que, pelo poder econômico, pode fazer da escola o ambiente do mundo, construindo e confirmando a sua condição elitizante, enquanto a maioria desfavorecida convive com pífiyas tecnologias e têm anuladas as suas culturas de grupos e de comunidades populares.

Muitas escolas não possuem infraestrutura adequada, como computadores e acesso à internet de qualidade, dificultando o uso pleno das ferramentas digitais. Além disso, a falta de capacitação dos professores para utilizar a tecnologia de forma eficaz também é um desafio significativo. Ainda que as políticas nacionais entendam o favorecimento da presença de tecnologias digitais, não se constata, paralelamente, esforços para que todas as escolas públicas tenham o direito às ferramentas tecnológicas e digitais como direito de todos e todas que frequentam a escola pública.

O Censo Escolar 2023 feito pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indica que os avanços foram significativos em relação ao percentual de escolas públicas com internet, que aumentou 18 pontos percentuais (70,4% para 88,5%) entre 2019 e 2023. Mas, insignificativos, assim analisamos, visto que **esse aumento não necessariamente reflete o uso da internet para fins pedagógicos.**

Em relação à conectividade, o estudo mostra que houve pouca evolução em relação ao ano de 2022: o percentual de escolas públicas com acesso à *internet* e com computadores para uso dos alunos em atividades educacionais avançou 1 ponto percentual, chegando a 55% em 2023. Vale

destacar que persistem disparidades regionais e socioeconômicas relevantes: enquanto o resultado para o Sul do país chega a 87%, apenas 31% das escolas do Norte têm os mesmos acessos e infraestrutura. (TIC Educação, Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras “Edição 2023). Melhor dizendo, a exclusão continua, política e claramente injusta. Como translettrar a maioria das crianças, dos jovens e dos adolescentes e dos adultos do nosso país e no Benin? Como sair do cenário colonial para o decolonial?

É na perspectiva decolonial, que a virada paradigmática toma força. Ela exige práticas sociais de leitura e de escrita e de oralidade, a partir das quais os alunos e as alunas sejam ouvidos, tendo sua realidade representada e seus saberes locais reconhecidos e valorizados. O Transletramento, tal qual aqui assumimos, não elimina as culturas e os saberes dos aprendentes, mas, ao contrário, os toma como condição de apreensão de competências transversais e interdisciplinares, aí incluídas as competências no uso ético das tecnologias digitais e as competências humanas. Thomaz et al confirmam que

[...] o Transletramento acontece nos locais onde coisas diferentes se encontram, misturam e esfregam. É um espaço intersticial repleto de diversas formas de vida, algumas em ascensão, outras em declínio, expressas em muitos idiomas em muitas vozes, muitos tipos de scripts e mídias. É um mundo onde a impressão tem um lugar, mas não o único. (THOMAS *et al.*, 2007, p. 8)

Tanto aqui como no Benin, clamamos por uma pedagogia decolonial como um trabalho de politização da ação pedagógica.

Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de umas *práxis* política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade” (WALSH *et al.*, 2018, p. 5)

São mudanças epistemológicas urgentes. Os sujeitos da camada social desfavorecida apresentados na pesquisa de Leal (1999), como os sujeitos de Benin, tiveram seus direitos de uso da linguagem e, portanto, suas vozes, sua cultura, seu lugar de existência, aprisionados e denegados. Esse aprisionamento e essa denegação coexistem hoje na maioria das escolas públicas aqui e no Benin. Pode parecer (e é) um cenário desolador, mas é sempre isso que acontece quando olhamos, com olhos firmes, para a realidade, por exemplo: a colonialidade faz com que sujeitos desfavorecidos socialmente não adentrem às Universidades: resultados dos anos entre

2020 a 2023, apontam cerca de mais de 100 mil candidatos com nota Zero no texto escrito. Um escândalo que passa indiferente às políticas públicas de educação no Brasil. No entanto, não se trata de uma desolação que nos torna inertes, ao contrário, enche de força os que acreditam e os que lutam por uma educação que a todos tornem felizes. Freire já alertava que

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. (FREIRE, 2021, p. 96)

O pensamento decolonial assume, assim, o desafio de alterar as práticas de ensino monocentradas, por práticas de ensino em que os alunos e as alunas sejam protagonistas das ações de aprendizagem, que sintam alegria em suas descobertas e respeitados em sua linguagem e em sua cultura. Desse modo, ações pedagógicas advindas e sustentadas no pensamento decolonial podem formar e construir sujeitos capazes de lutar pelo direito de vida, de inspirar a rebeldia e a desobediência necessárias às conquistas de direitos, como os de efetivamente ler, escrever e dizer em diferentes suportes e mídias.

E dizer da dor, da falta, dos desejos e das aspirações abortadas, do direito de existir pela palavra. Na pesquisa anteriormente citada, sujeitos que manifestavam os mesmos pensamentos e sentimentos da camada a eles diferente, ficaram perdidos no caminho, como sujeitos de não aprendizagem, de não cultura, de não reconhecimento, enquanto os outros seguiram, serenamente, seus caminhos de inserção na sociedade. No entanto, há de lançarmos igualmente um olhar misericordioso sobre esses, para que não sejam novos portadores de injustiça e não se confundam nos ditames do neocapitalismo em que o que sempre importa é o lucro.

Leal (2004) se pergunta se estamos prontos para abolir uma concepção de um ideal cristalizado de cultura e de saber, substituindo-o pela compreensão de que esta categoria só ganha sentido quando integrada ao sujeito do conhecimento em suas relações, bem como à natureza das relações que pode estabelecer e das quais pode participar? Integrar-se à cultura significa assumir a diversidade, não como o diferente, o excluído; mas compreender que, para além de uma linguagem, de uma raça, de uma etnia, de pertencimento social, o que nos iguala é a nossa condição humana, sustentada pela linguagem? (Cf. LEAL, 2004, p. 64).

Tavares indica o caminho: “pela opção decolonial, é possível deixar emergir epistemologias subalternizadas, que foram aniquiladas pela ferida colonial, mas que buscam, através de rasuras (...),

apresentar/vivenciar suas cosmovisões” (TAVARES, 2019, p. 25). Vale lembrar que a decolonialidade não é a negação nem a busca do esquecimento do colonialismo. Ao contrário, é o reconhecimento da força de sua existência e da permanência de seus valores ainda nos dias atuais, o que entendemos por colonialidade (Cf. RESTREPO; ROJAS, 2010). A noção de decolonialidade, portanto, apresenta-se como uma via teórica e prática de desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos colonizados há séculos, além de perfazer ainda uma crítica radical à modernidade e ao neocapitalismo.

Diante dos dados que apresentamos, é dolorosa a constatação de que incontáveis sujeitos são aniquilados, esmagados, destruídos em vida pelas estratégias de exclusão, sendo talvez uma delas, a língua, a mais excludente. Foi assim que Portugal esmagou os povos falantes das “línguas nacionais” no Brasil; é assim que os EUA esmagam o sul global; é assim que o “colonizador” no Benin esmaga as línguas nacionais lá, inviabilizando que elas sejam ensinadas nas escolas e é assim que a Escola invisibiliza as culturas locais e supervaloriza a língua usada pela camada privilegiada, em detrimento dos usuários das linguagens sem prestígio.

Os ensinamentos de FREIRE, na luta contra a dominação, pelo direito ao Transletamento, devem ser assumidos como base epistemológica em um de seus maiores ensinamentos: “Eu não sou, se o outro não é.” E mais: “não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser” (FREIRE, 2006, p. 100).

9. Considerações finais – pela praxiologia freireana

Nossas observações nos remetem a buscar formas para absolvição dos desfavorecidos que, no nosso contexto de mundo, segundo Grosfoguel (2018) são condenados à negação de si mesmo, pois não podem assumir a posição de produtores de conhecimento e a eles é dito que não possuem objetividade e capacidade. Condenados a se auto rejeitarem por não se sentirem capazes de responder, satisfatoriamente, aos modos e às dinâmicas a que são submetidos em sala de aula. O que fazer? Há receitas? Há sugestões? Há experiências? Que mudanças são necessárias à escola e aos docentes? Freire, a partir de várias experiências, inclusive as que viveu em Guiné-Bissau (Cartas à Guiné-Bissau), coloca em destaque a relação com as práticas. O pensador, em toda a sua produção, sempre defendeu que professores, gestores e comunidade da escola, só conseguirão modificar os contextos de ensino-aprendizagem, pelas práxis. Para esse educador, a

práxis é a “teoria do fazer”. Deixa claro que não existe separação entre a teoria e a prática, ou seja, são ações que acontecem juntas, uma sustentando a outra. Trata-se de os sujeitos se sentirem num contexto social e histórico, em que a emancipação possa e deve acontecer no aqui e no agora. Enfim, a existência da praxiologia de Freire.

Esses postulados de Freire instigam-nos a refletir que o educador da *práxis*, que respeita os/as alunos/as em seu contexto cultural e que os ampara na luta para serem mais, é alguém que tem um ponto de vista esperançoso sobre seus sujeitos de aprendizagem. Na verdade, alguém que mudou seu olhar sobre o mundo. Não muda o mundo, se meu olhar sobre ele não muda, ou seja, abraçar os desfavorecidos, os esfarrapados e compreender, genuinamente, que são produtores de conhecimento, que são capazes de ir muito além do que o ensino colonial os/as obriga a ser.

Desse modo, independentemente do objeto de conhecimento que ensina, independentemente de seu pertencimento a um partido político, independentemente de ser pós-graduado ou doutor, o olhar de reconhecimento dos aprendizes como seres de capacidade de produzir, de criar, de construir é imprescindível. É o que faz toda diferença.

Aliado à noção de *práxis* e de mudança no olhar, Freire defende o modo como essas *práxis* precisa acontecer: pelo diálogo!!!

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. **É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.** [...] O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] (FREIRE, 1986, p. 122) (grifos nossos)

Dialogar é ter, no âmago de suas convicções, que aquele com quem dialoga tem algo interessante a dizer, tem algo a comentar, tem algo a completar, tem algo a discordar e a concordar... Seres de palavras e de saberes. Para isso, segundo Freire, torna-se necessária paciência pedagógica. Dizer ao aluno: pode perguntar se tiver dúvida, pode propor outras atividades, pode dizer como se sente... Dar voz aos condenados e retirar as grades que os prendem. Não se consegue tal intento, de uma hora para outra. É um processo sócio-histórico, é libertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFRIQUE REVEILLEE. *Apport de l'Afrique Noire à la Civilisation Universelle par le professeur Cheikh Anta Diop*. YouTube, 19 août 2021.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7vwWX84UujA>. Acesso em: 19 fev. 2024. BENIN. Ministère de l'Éducation Nationale. Programme national d'édification de l'École Nouvelle. Cotonou: Ministère de l'Éducation Nationale, 1983 (Ed. 2). Disponível em: <https://infre-benin.org/repertoire-download.html?file=files/INFRE/biblio/ECOLE%20NOUVELLE%201975%20INFRE.pdf> Acesso em: 14 fev. 2023.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

CALVET, L.-J. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot, 1987.

CALVET, L.-J. *Le marché aux langues les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon, 2002.

CALVET, L.-J. Politique linguistique. Langage et société. *SHI (Hors-Série)*, p. 275-80, 2021. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-275.htm>. Acesso em: 26 mar. 2023.

DERING, Renato de Oliveira. A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11287>. Acesso em: 04 nov 2024.

_____. *A prova de redação do ENEM: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual*. 2021. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

DJIHOUESSI, B. C.; GADO, I. Bénin. In: Organisation Internationale de la Francophonie (OIF); Agence Française de Développement (AFD); Ministère des Affaires Étrangères et Européennes (MAEE); Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) (Org.). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone: enjeux et repères pour l'action*. Études-pays. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2010, p. 9-91. Disponível em: https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=825. Acesso em: 14 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986. p.122-3

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. UNICAMP-SP, 59 (3), p. 02, Sep-Dec, 2020.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total. In: Mello C. Silva; A. E. Ribeiro. (Org.). *Letramento, Significado e Tendências*. Rio de Janeiro: Wak, 2004

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *Trajetória escolar, texto escrito e classe social – um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-86QHFA?locale=pt_BR. Acesso em: 04 nov 2024.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

_____. Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, v. 21, n. 41, p. 9-31, 1995.

_____. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as ciências” revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-707

_____. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

NOUATIN, Gbènoukpo Gérard. *Introdução das línguas nacionais no sistema educacional formal do Benin: causas do insucesso da política linguística e ideias de solução*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

PULLINGER, Kate. Transliteracy: crossing divides. *First Monday*, v. 12 n. 12. 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 122-51. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

_____. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, Lima, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, v. 17, n. 37, p. 1-28, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 11 out. 2023.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colômbia: Universidad del Cauca, 2010.

TAVARES, Amanda Moreira. *(Des)encarceramento sociolinguístico de subalternizados presos da unidade prisional de São Luís de Montes Belos – Goiás*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. 120f.

THOMAS, Sue; JOSEPH, Chris. LACCETTI, Jess; MASON, Bruce; MILLS, Simon; PERRIL, Simon; WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, v. 26, n. 83, 23 jul. 2018.