



INTERCONEXÕES ENTRE O PENSAMENTO DIALÉTICO E A COLONIALIDADE DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO

Luís Frederico Dornelas Conti¹

Universidade de São Paulo – USP

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8246-3935>.

E-mail: luisfdconti@usp.br

RESUMO

Este trabalho explora as interconexões entre o pensamento dialético e a colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015a, 2015b, 2016, 2019) sob a perspectiva do letramento crítico, interrogando formas abissais de exclusão (SANTOS, 2016, 2018) herdadas da modernidade/colonialidade e examinando como regimes metadiscursivos dominantes (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; PENNYCOOK; MAKONI, 2019) perpetuam a modernidade/colonialidade. Partindo do conceito de colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), o artigo explora como certas categorias definem os próprios objetivos do letramento crítico. Especificamente, reflete sobre como noções recebidas de “concreto” e “abstrato”, particularmente quando vinculadas a uma “totalidade” predeterminada, restringem o letramento crítico ao pensamento eurocêntrico e dialético, destacando a necessidade de desafiar ontoepistemologias eurocentradas.

Palavras-chave: (De)Colonialidade; Dialética; Letramento crítico.

INTERCONNECTIONS BETWEEN DIALECTICAL THINKING AND COLONIALITY OF LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF CRITICAL LITERACY

ABSTRACT

This article delves into the interconnections between dialectical thinking and the coloniality of language (VERONELLI, 2015a, 2015b, 2016, 2019) from the perspective of critical literacy. Departing from the notion of criticality rooted in forms of abyssal exclusion (SANTOS, 2016, 2018) inherited from modernity/coloniality, the study examines how dominant metadiscursive regimes (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; PENNYCOOK; MAKONI, 2019) perpetuate the reproduction of modernity/coloniality. Drawing on the concept of coloniality of being (MALDONADO-TORRES, 2007),

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8246-3935>. E-mail: luisfdconti@usp.br.

inspired by Frantz Fanon and Emmanuel Lévinas, the paper explores the ways in which certain categories define the very objectives of critical literacy. Specifically, it reflects on how received notions of “concrete” and “abstract,” particularly when linked to a predetermined “totality,” constrain critical literacy within Eurocentric and dialectical thinking, highlighting the necessity to challenge Eurocentered onto-epistemologies.

Keywords: (De)Coloniality; Dialectics; Critical literacy.

INTERCONEXIONES ENTRE EL PENSAMIENTO DIALÉCTICO Y LA COLONIALIDAD DEL LENGUAJE DESDE LA PERSPECTIVA DEL LETRAMIENTO CRÍTICO

RESUMEN

Este trabajo explora las interconexiones entre el pensamiento dialéctico y la colonialidad del lenguaje (VERONELLI, 2015a, 2015b, 2016, 2019) desde la perspectiva del letramiento crítico, cuestionando las formas abisales de exclusión (SANTOS, 2016, 2018) heredadas de la modernidad/colonialidad y examinando cómo los regímenes metadiscursivos dominantes (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; PENNYCOOK; MAKONI, 2019) perpetúan la modernidad/colonialidad. Basándose en el concepto de colonialidad del ser (MALDONADO-TORRES, 2007), el artículo explora cómo ciertas categorías definen los propios objetivos de la alfabetización crítica. Específicamente, reflexiona sobre cómo nociones recibidas de “concreto” y “abstracto” particularmente cuando están vinculadas a una “totalidad” predeterminada, restringen el letramiento crítico al pensamiento eurocéntrico y dialéctico, resaltando la necesidad de desafiar las onto-epistemologías eurocentradas.

Palabras clave: (De)Colonialidad; Dialéctica; Letramiento crítico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho interroga a ideia específica de crítica que se atém a formas abissais de exclusão (SANTOS, 2016, 2018), isto é, a crítica que herda da modernidade/colonialidade as categorias com as quais se ocupa e que, conseqüentemente, resulta na continuidade de regimes metadiscursivos dominantes (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; PENNYCOOK; MAKONI, 2019) através dos quais a modernidade/colonialidade se reproduz. Enfocando o conceito de colonialidade do ser, que Maldonado-Torres (2007, 2020) embasa no pensamento de Frantz Fanon e Emmanuel Lévinas, examino algumas dessas categorias e o modo com que elas definem os objetivos mesmos do letramento crítico.

Com a colonialidade da linguagem, Veronelli (2015a, 2015b, 2016, 2019) expande o panorama de compreensão da colonialidade do ser e nos apresenta caminhos para pensarmos como a língua/gem e o próprio diálogo foram e são colonizados/colonializados. Isto é, a língua/gem e o diálogo foram e são subsumidos

ao imaginário colonial/eurocentrado, que os entende enquanto delimitados à/pela experiência do colonizador e, portanto, não apenas como desprovidos, mas como ativamente excludentes de formas outras de expressividade, de ser e de saber.

Aqui, pretendo refletir a respeito de como os construtos de letramento e de criticidade podem, dentro desse quadro em questão, ser balizados por regimes metadiscursivos naturalizados e com os quais trabalhos na perspectiva do letramento crítico terminariam por reiterar onto-epistemologias eurocentradas. Mais especificamente, busco refletir a respeito de como as noções recebidas da modernidade/colonialidade sobre o “concreto” e o “abstrato”, sobretudo quando vinculadas a uma “totalidade” (social, linguística, geopolítica, histórica, cultural etc.) previamente dada, limitam e submetem o construto do letramento crítico ao pensamento eurocêntrico e dialético.

1. LETRAMENTO: ENTRE ESSÊNCIA E APARÊNCIA

O letramento surge, segundo Soares (2009), a partir da palavra inglesa literacy (cuja etimologia remete à palavra latina littera, ou “letra”), e se anuncia enquanto alternativa à perspectiva hegemônica sobre a alfabetização. Dentro dessa perspectiva hegemônica, segundo a autora, as práticas de linguagem (sobretudo aquelas relativas à escrita e à leitura) seriam percebidas de forma dissociada das práticas sociais em que elas se inscrevem. Assim, por exemplo, a prática da leitura se daria enquanto uma soma de habilidades discretas, classificáveis e serializáveis a serem automatizadas pelo leitor e empregadas em qualquer tipo de contexto. A perspectiva da alfabetização se apresenta, desse modo, como um empenho universalista. A percepção de que as práticas de linguagem poderiam ser ensinadas de forma dissociada dos contextos específicos das práticas sociais em que elas se inserem caracteriza, nos termos de Street (2001), o modelo autônomo do letramento ou, nos de Kleiman (2005), as práticas abstratas de letramento.

No entanto, como afirma Soares (2009, p. 85, ênfase no original), baseando-se por sua vez em Cook-Gumperz (1986), o empenho universalista acaba sendo, contraditoriamente, o de um “letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar — um letramento escolar”, por assim dizer. Situando-se em

oposição às práticas de linguagem que se limitariam, portanto, somente ao ambiente escolar, a perspectiva do letramento se apresenta, desde suas formulações ainda incipientes em Freire (1967, 2013) (que falava de letramento fazendo uso do termo alfabetização), como uma alternativa crítica à abstração, à narração vazia de conteúdos didáticos, à mera metalinguagem, à decodificação supostamente neutra, ao ensino-aprendizagem de códigos e estruturas “desvinculados” da “realidade material”, aos processos educativos, enfim, que não se entendam enquanto práticas sócio-histórica e politicamente situadas.

Em sua crítica à educação bancária, já na *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968, Freire (2013, p. 63, ênfase minha) afirma que “uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não sua força transformadora.” Vejo, nessa proposição, um exemplo de como desde as suas primeiras elaborações, o letramento (como educação transformadora) se opõe à sonoridade que não encerre dentro de si o potencial para mudança social. Atreladas, entretanto, à crítica freireana ao fazer pedagógico vigente, aquele que se considera universalmente válido, estão ideias específicas sobre o que conta como transformação social. Este é um exemplo de como, apesar da crítica ao universalismo, a crítica enquanto inversão do conteúdo não leva necessariamente ao questionamento dos termos da conversa (MIGNOLO, 2018).

A linguagem “preche” de sentido não se reduziria à própria forma, ou seja, não se reduziria à linguagem que, em oposição, seria “estéril”, improdutiva, ou inepta. Nessa apreensão, que atravessa o pensamento freireano ao longo das décadas, temos uma contraposição da aparência e da dissimulação à percepção e à consciência, da ignorância e do dogma sedativo à clareza e à revelação; do falso e ilusório, em outros termos, ao real e verdadeiro. A perspectiva sobre o letramento que se propõe a combater a sonoridade vazia da educação “dissertadora”, um fazer pedagógico, por exemplo, acerca da língua/gem mais do que na língua/gem (“por e em si mesma”), acaba, todavia, reproduzindo o regime metadiscursivo no qual essas expressões binárias são ubíquas² (e ao qual se fazem fundamentais).

² Essas dualidades em confronto se arrastam pelo pensamento ocidental, segundo Nietzsche (2007, 2008), desde a sua concepção sócrático-platônica.

Isso ocorre porque essa perspectiva preconiza um movimento da “aparência” — das práticas que viriam, em Kleiman (2005), a ser chamadas de “abstratas” — para a “essência” — das práticas “situadas” ou “concretas”. Como veremos a seguir, essa é uma distinção que opera de acordo com os termos da modernidade/colonialidade, pois depende de uma “totalidade” a priori e de um sujeito que se suponha o seu conhecedor (uma ego-política do conhecimento, segundo Souza, 2019a).

2. A “SÍNTESE” COMO SENTIDO PARA A LÍNGUA/GEM E PARA A HISTÓRIA

Dentro do quadro dessa oposição específica entre o abstrato e o concreto, seria uma visão unilinear e dialética da história (e, por conseguinte, das transformações sociais) a responsável por impregnar a língua/gem de sentido (ou direção). Isso a tornaria “concreta” ou “real”: a língua/gem a ser ensinada seria, então, a língua/gem “por e em si mesma”, a língua/gem contendo o “real”, não a abstração da língua/gem (“menos real” pois “destituída” do concreto). O problema se apresenta, penso, quando a categoria do “real” depende de uma totalidade externa e anterior à realidade das vivências dos interlocutores, dos alunos, dos corpos presentes. Vale lembrarmos, aqui, a observação que faz Veronelli (2015a, 2015b, 2016, 2019) de como a língua/gem “real” é, no imaginário colonial/eurocêntrico, sempre aquela do colonizador, que por seu turno é considerado (por si mesmo) como fonte única da “razão” (e do que dela se produz: agência, criticidade e cons/ciência, por exemplo). O diálogo “real”, de igual modo, é aquele em que ele participa, aquele tido com o colonizador e dentro dos termos por ele impostos.

É interessante também compararmos essa observação da autora argentina com o sentido que toma o diálogo para Freire (2013), na sua crítica da “ação antidialógica”: em contraposição à “invasão cultural”, na qual os invasores, atores do processo, impõem sua visão de mundo aos invadidos, tidos como objetos, o pedagogo pernambucano advoga por uma “síntese cultural”. Para tal noção de “síntese”, no entanto, apesar de tanto os “homens do povo” quanto os “líderes revolucionários” (a vanguarda) serem considerados “atores” da transformação, é imprescindível a participação destes segundos. É nesse ponto, penso, que o hegelianismo freireano se faz prevalente na Pedagogia. A sua noção de “síntese” (“suprassunção”) cultural, objetivo da educação transformadora, nos oferece um valioso instrumento para

refletirmos sobre o regime metadiscursivo em que as noções de crítica, por um lado, e de alfabetização (como letramento), por outro, se inserem para Freire (2013). Nesse regime figura proeminentemente a percepção de uma totalidade.

Segundo o autor, a “investigação dos temas geradores ou da temática significativa do povo (...) se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural” (FREIRE, 2013, p. 193). Para esse “ponto de partida” da “síntese”, deve-se ter em mente que “a investigação [dos temas geradores] se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto (...) [mais] se fixe na compreensão da totalidade” (FREIRE, 2013, p. 108, ênfase no original). Aos investigadores cabe, em “suas visitas (...), fixa[r] sua ‘mirada’ crítica na área [camponesa] em estudo, (...) visualizando a área como totalidade (...)”. Aos “homens do povo”, todavia, por faltar “uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la” (FREIRE, 2013, p. 104). Portanto, temos, em Freire (2013, p. 194, ênfase minha), que para “a liderança revolucionária, o conhecimento desta totalidade lhe é indispensável à sua ação, como síntese cultural.”

Tanto aos investigadores dos temas geradores, quanto aos líderes revolucionários (dois papéis que não são necessariamente preenchidos pelo mesmo ator, mas que podem, entretanto, sê-lo), figuras centrais à Pedagogia, é necessária uma compreensão prévia da totalidade; totalidade que será responsável pelo preenchimento da palavra (que estaria, em sua ausência, “oca”). Mais que necessário, o conhecimento desta totalidade é imprescindível, já que ele é o traço diferenciador entre o investigador/líder e camponês. Os personagens previamente externos à área camponesa, para a qual benevolmente trazem a semente da compreensão da totalidade, se impõem (pelo seu conhecimento da totalidade) enquanto condição para o despertar de um povo que continuaria, caso contrário, sitiado pelos limites de sua própria “intransitividade”³: o Espírito alienado de si mesmo.

Os investigadores e líderes, em suma, a vanguarda da transformação, funcionam como o Espírito que, em busca de sua auto-atualização/realização,

³ Lanço mão, aqui, do termo amplamente usado por Freire (1967) no seu livro precedente, *Educação como prática da liberdade*. Nesta obra, o pedagogo se refere a três formas de consciência e as ordena em função do seu nível de apreensão de si mesma e da totalidade dos problemas do mundo que a circunda: a consciência intransitiva, a consciência transitiva ingênua e a consciência transitiva crítica.

possibilita que o imediato, simples e abstrato movam (em um sentido unilinear) na direção do mediado, complexo e concreto. Apesar da síntese (em Freire, entre as culturas do camponês e do investigador/líder) pressupor, para Hegel (1979), mesmo que contraditoriamente, a negação e a conservação das/entre as partes, é imprescindível o “encontro” (entre as culturas, ou entre as parcialidades e a totalidade) que antecede sua “interpenetração mútua”. Sem esse encontro dialético, a história não se moveria, a consciência não transitaria e a palavra permaneceria oca.

A necessidade de uma vanguarda revolucionária para que o movimento de transformação tenha início é expressão e reflexo de um regime metadiscursivo que pressupõe (e depende de) uma totalidade concreta em oposição a parcialidades abstratas, e dentro do qual a noção de totalidade toma o lugar do traço diferenciador entre o concreto e o abstrato. Mesmo que essa totalidade concreta se pretenda parte de uma relação horizontal, interdependente, com a parcialidade abstrata em relação à qual ela se define, ela coloca, contraditoriamente, a si mesma como o fim dessa relação; isto é, como a direção e o sentido do movimento dialético entre elas⁴. A crítica de Fanon (1952) sobre a impossibilidade de uma dialética baseada no princípio da interdependência e do reconhecimento mútuo se faz imperiosa para entendermos este ponto. Retorno a ela em instantes.

Se nos lembramos, por ora, de como Hegel (2001) narrou o “movimento do Espírito”, particularmente no que tange à África, que o filósofo alemão via como desprovida de qualquer desenvolvimento (o que justificaria, para ele, o fim lento e gradual dos regimes de escravidão, ao invés de sua abolição), os paralelos entre os elementos desse regime metadiscursivo (esteja ele trabalhando em favor de um diálogo “racional”, de um conhecimento “absoluto”, “total”, ou de uma “emancipação social”) podem saltar aos olhos.

⁴ Penso na crítica que Allen (2016) tece à fundação imanente na teoria crítica que, apesar de cética em relação à posição transcendentalista supostamente fixada “fora” da história (por isso, uma posição eminentemente etnocêntrica), acaba por reproduzir o etnocentrismo daquela quando toma os próprios pressupostos sobre “aprendizagem sociocultural” como os parâmetros pelos quais medir o “progresso histórico”. Penso, igualmente, na crítica que Rancière (2008) tece aos “profetas” da tradição crítica, cuja “razão esclarecida que se apresenta como privada de qualquer efeito sobre os enfermos cuja enfermidade consiste em não se saber como tais”. Para ambos (Rancière e Allen), a noção de criticidade em análise se vincula à necessidade da produção (metadiscursiva, poderia-se dizer) de seu oposto.

A “síntese cultural” pretende horizontalidade e uma crítica à antialogicidade onde há, de outro modo, uma relação monológica e hierárquica entre os atores nela envolvidos. O colonizador, em seu próprio imaginário, pode entender que sua “troca” com os colonizados/colonializados é sinal de (algum nível de) cultura, linguagem e consciência por parte dos segundos; todavia, como ensina Veronelli (2015a, 2015b, 2016, 2019), estas estariam, para o primeiro, sempre em desvantagem: seriam sempre menos legítimas. Justificariam, portanto, a necessidade percebida do “encontro” e da “interpenetração” (nessa perspectiva, entendidos como fecundos).

3. “INTERDEPENDÊNCIAS” (IM)POSSÍVEIS, COLONIALIDADE DO SER E COLONIALIDADE DA LINGUAGEM

A perspectiva do letramento que herda da dialética hegeliana as categorias do concreto (situado ou objetivo) e do abstrato (dissociado ou vazio, seja de criação, de significação ou de experiência estética) termina também por reproduzir uma linha abissal (SANTOS, 2007) entre professores (esclarecidos) e alunos (enfermos) (RANCIÈRE, 1987, 2008). Aqueles, conhecedores da totalidade, veriam entre estes, limitados a parcialidades desconectadas, a impossibilidade de diálogos “reais”, produtivos e críticos, se a troca não for realizada conforme os termos ditados pelos primeiros. A “dependência” e “necessidade” dessa relação, reproduzida sob a justificativa da inferioridade dos segundos, é, contudo, uma dependência que têm os professores (e também os investigadores, os líderes, a “totalidade” supostamente motriz, o “concreto” e o “racional”) dos alunos (como do povo “a ser guiado”, das “particularidades” tomadas como inertes, do “abstrato” e da experiência estética “vazia”), não o contrário.

A “fecundidade” presumida nessa interdependência imaginada (pelo colonizador e/ou educador) estaria precisamente na sua produção da unilinearidade e unidirecionalidade histórica, ou seja, da necessidade causal e dialética que hierarquiza os pares binários acima referidos, tomando uns como “avançados” e os outros como “primitivos”. Assim como o colonizador ofereceria aos colonizados/colonializados a “oportunidade” de participar de um diálogo (já que, para ele, o diálogo “real” não poderia acontecer entre colonizados/colonializados), o Espírito “permitiria” aos povos africanos escravizados “adentrar” a história justamente

através da sua dominação (já que a escravidão seria vista apenas enquanto um estágio “necessário” para a “liberdade por si mesma” dos africanos escravizados)⁵, e o educador apresentaria ao aluno a prática situada (em uma “totalidade” apenas por ele conhecida) de letramento. As concepções de diálogo racional, de conhecimento absoluto e de emancipação social, respectivamente, se fazem assim promessas eternamente adiadas, cujo adiamento contínuo, ao dar “direcionamento” à noção de progresso histórico, é essencial à relação de dependência indefinidamente mantida. Trata-se de uma “regressão ao infinito”, nos termos de Rancière (1987, p. 18), com o objetivo de “instituir uma hierarquia paradoxal”; o seu objetivo é a manutenção da abissalidade (SANTOS, 2007) entre o âmbito ontológico e sub-ontológico, da presença e o da ausência, do ser e do não-ser (MALDONADO-TORRES, 2007).

Para Santos (2007), a característica sobressalente do pensamento abissal é a sua incapacidade de conceber a copresença dos dois lados da linha abissal. Como ele afirma, “para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética” (SANTOS, 2007, p. 71). Para o pensamento abissal, isto é, não há dialética entre os dois lados da linha porque a relação entre eles não é uma relação de reciprocidade. Como devidamente nos avisa Fanon (1952, p. 179), a relação mestre-escravo que observa “difere essencialmente daquela descrita por Hegel. Em Hegel há reciprocidade, enquanto aqui o mestre zomba da consciência do escravo”.

A inviabilidade do ideal hegeliano de reciprocidade (do reconhecimento “mútuo” ou da “interdependência”) entre mestre e escravo, a que se refere Fanon (1952), inviabilidade essa que serve também de base para o conceito de colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), remete diretamente à assimetria inerente à noção de “síntese”. Essa assimetria, por seu lado, para evidenciar a correspondência com Maldonado-Torres (2007, p. 260), resulta da “formação de um mundo no qual a não-ética da guerra⁶ se naturaliza através da ideia de raça”. Posto de outra forma, a síntese, como telos (ou objetivo último) da dialética hegeliana (retomada pela

⁵ Ver crítica de Bhambra e Holmwood (2021) aos argumentos hegelianos acerca da escravidão.

⁶ A “não-ética da guerra” se define pela perpetuação, no mundo colonial, da suspensão da ética. Fora do mundo colonial, isso se daria excepcionalmente durante períodos de guerra. Para Maldonado-Torres (2007, p. 255), “no inferno do mundo colonial, o assassinato e o estupro se tornam ocorrências e ameaças diárias. (...) [Ambos] se inscrevem nas imagens dos corpos coloniais.”

pedagogia crítica freireana), é inviabilizada desde o princípio, já que não tem como condição básica o reconhecimento da diferença colonial.

Para amarrar essas reflexões à discussão inicial, retorno ao conceito de colonialidade da linguagem. Baseando-se no trabalho do sociólogo peruano Aníbal Quijano, Veronelli (2019) propõe que “tudo o que a gente faz (...) é racializado”. A ficção moderna/colonial da “raça” se infiltra por todos os níveis das instituições, estruturas e interações sociais e, assim sendo, “até o diálogo foi colonizado” (VERONELLI, 2015a, p. 35). Para que isso acontecesse, dois processos aparentemente contraditórios foram necessários. Primeiramente, pelo mesmo mecanismo de racialização que assume “inferioridade por natureza ao invés de por dominação” (VERONELLI, 2015b, p. 110), a língua/gem dos colonizados/colonializados é tida como “insuficiente” e “intrinsecamente inferior”.

Ao mesmo tempo, como o colonizador ainda percebe a necessidade de se comunicar com os colonizados/colonializados, estes não são considerados totalmente incapazes de “algum nível” de compreensão. Sua língua não é considerada “língua no sentido pleno” (VERONELLI, 2015a, p. 124), mas eles ainda preenchem o papel de “comunicadores simples”. Para Veronelli (2015a, 2015b), o tipo de comunicação que ocorre entre colonizador e colonizados/colonializados configura uma comunicação incomunicativa, monológica, porque, assim como o mestre em Fanon (1952), aquele não reconhece no outro a sua capacidade de expressão racional.

A comunicação incomunicativa constatada por Veronelli (2015a, 2015b), conceito alicerçado na colonialidade do ser, move-se paralelamente à “síntese cultural” tal como a considero aqui. Assim como a comunicação incomunicativa se escora no descaso pela capacidade de expressão racional dos colonizados/colonializados, tomando-os por “infantis” ou “primitivos”, a “síntese cultural”, alicerçada por sua vez na dialética “vanguarda-povo”, parte do imperativo de uma “totalidade” conhecida apenas pela primeira parte dessa dicotomia (e reduz a segunda parte à “consciência intransitiva” ou “ingênua”). Assim como a comunicação incomunicativa nega aos colonizados/colonializados a possibilidade de comunicarem entre si, a “síntese cultural” (como telos determinante da categoria do “concreto”) relega ao nível do “abstrato”, da mera aparência e do irreal, tanto as multidões complexas de corpos plurais (LUGONES, 1998, p. 474), quanto as práticas e

possibilidades — locais, artesanais, contextuais — que contemplam para diferentes transformações.

4. REFLEXÕES FINAIS

Tendo em mente essas problematizações, alguns caminhos⁷ se abrem para pensarmos interações multilíngues e efetivamente plurais, respaldadas não em um “diálogo dialético” (portanto, monológico), mas em diálogos (com o perdão da necessária redundância) verdadeiramente dialógicos, isto é, com vistas à heterogeneidade irreduzível (BAKHTIN, 1981), e que façam face a projetos de controle e homogeneidade.

O primeiro desses caminhos diz respeito à percepção do poder como não apenas “de cima para baixo”, atuante nas estruturas macrosociais, mas como ubíquo, tendo capilaridade entre todas as relações e agindo também “de baixo para cima” (FOUCAULT, 2004, 2013, 2014, 2016). A essa apreensão do poder se associam percepções de lutas e de resistência não como lineares, encadeamentos lógicos que se ordenam sobre um trilho predefinido da história (ICAZA; VÁSQUEZ, 2013), e um “senso de possibilidades” para “polinizações cruzadas” que levem a coalizões-em-processo entre multiplicidades posicionadas (LUGONES, 1992, 2002, 2003, 2014).

O segundo caminho passa pelo questionamento do entendimento unitário e unitarista que desenha fronteiras “objetivas” entre línguas “monolíticas”, objetos discretos, substantivos impermeáveis (BAKHTIN, 1981; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MATURANA, 1990, 1999; VERONELLI, 2015a, 2015b, 2016, 2019). Ao letramento que tenha como princípio a horizontalidade entre as culturas, a crítica à dicotomização entre cultura “erudita” e “popular” (assim como entre norma linguística “cult” e “linguagem coloquial”, entre saberes “sistematizados” e “fragmentados”, entre “episteme” e “doxa” e entre o “clássico” e o “transitório”) cabe questionar o que está implícito na dicotomia entre o “concreto” e o “abstrato”. Se o concreto o é por um vínculo que teria com uma “totalidade” (social, linguística, geopolítica, histórica, cultural etc.) “previamente dada”, pouco ou nenhum espaço restaria à produção crítica

⁷ Produtivamente fecundos, não ordenados, mas caóticos, imprevisíveis, confluentes (GLISSANT, 1997, 2010).

de significação (SOUZA, 2011) entre os atores envolvidos na educação e entre eles e o mundo.

O terceiro, enfim (dentre muitos possíveis), refere-se à intersecção entre os dois caminhos acima e desemboca na intersecção crucial entre letramento e criticidade. O letramento crítico, nessa acepção, não tem como fim um consenso entre as significações produzidas — sobre o texto/o mundo/o texto-mundo. A abertura à complexidade e ao dissenso é, com vistas a esse entendimento de heterogeneidade e de língua/gem, um chamado ao reconhecimento do locus de enunciação que imbuí e atravessa as produções de significação (SOUZA, 2019b). Essa apreciação da “crítica como autocrítica”, uma forma de “ler Freire freireanamente”, remete ao valor que o pedagogo aferia à “reflexão sobre a posicionalidade social do sujeito que fala e que sabe; uma posicionalidade que enfatizava que agentividade e subjetividade — individualidade — é sócio-historicamente construída” (SOUZA; GUILHERME, 2019, p. 234). Em outros termos, essa apreciação da “crítica como autocrítica” compete igualmente à necessidade ética de se “marcar o não marcado” (SOUZA, 2019a): o corpo, por um lado, que se julga capaz de conhecer a totalidade e a totalidade, por outro, que tenta se passar por descorporificada.

REFERÊNCIAS

ALLEN, A. **The end of progress**: decolonizing the normative foundations of critical theory. New York: Columbia University Press, 2016.

BAKHTIN, M. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, M. (Ed.) **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, p. 259-422, 1981.

BHAMBRA, G. K.; HOLMWOOD, J. **Colonialism and modern social theory**. Cambridge: Polity, 2021.

COOK-GUMPERZ, J. Literacy and schooling: an unchanging equation? In: COOK-GUMPERZ, J. (Ed.). **The social construction of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 16-44, 1986.

FANON, F. **Peau noire, masques blancs**. Paris: Éditions du Seuil, 1952.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- FOUCAULT, M. **Naissance de la biopolitique**: cours au Collège de France. Paris: Seuil/Gallimard, 2004.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2013.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GLISSANT, É. **Poetics of relation**. Ann Arbor: University of Michigan, 1997.
- GLISSANT, É. **L'imaginaire des langues**: entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009). Paris: Gallimard, 2010.
- HEGEL, G. W. F. **Phenomenology of spirit**. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- HEGEL, G. W. F. **The philosophy of history**. Kitchener: Batoche Books, 2001.
- ICAZA, R.; VÁZQUEZ, R. Social struggles as epistemic struggles. **Development and change**, 44(3), p. 683–704, 2013.
- KLEIMAN, A. B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Linguagem e letramento em foco**. Ministério da Educação, 2005.
- LUGONES, M. On Borderlands/La Frontera: an interpretive essay. **Hypatia**, v. 7, n. 4, Lesbian Philosophy, p. 31-37, 1992.
- LUGONES, M. Impure communities. In: ALPERSON, P. (Ed.) **Diversity and community**: an interdisciplinary reader. Berlin: Blackwell, p. 58-64, 2002.
- LUGONES, M. **Pilgrimages/Pelegrinajes**: theorizing coalition against multiple oppressions. Rowman and Littlefield: Lanham, 2003.
- LUGONES, M. Indigenous movements and decolonial feminism. **Seminario de grado y posgrado**, Department of women's, gender and sexuality studies. Ohio State University. 2014.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.) **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-70, 2007.
- MATURANA, H. R. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago: Centro de Estudios de Desarrollo, 1990.

MATURANA, H. R. **Transformación en la convivencia**. Santiago: Dolmen Ediciones, 1999.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RANCIÈRE, J. **Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle**. Paris: Fayard, 1987.

RANCIÈRE, J. **Le spectateur émancipé**. Paris: La Fabrique Éditions, 2008.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**. CEBRAP, p. 71-94, 2007.

SANTOS, B. de S. **Epistemologies of the South: justice against epistemicide**. London, New York: Routledge, 2016.

SANTOS, B. de S. **The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South**. Durham, London: Duke University Press, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiá: Paco editorial, 2011.

SOUZA, L. M. T. M. de. Glocal languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, M.; SOUZA, L. M. T. M. de. (Orgs.) **Glocal languages and critical intercultural awareness**. New York: Routledge, 2019a.

SOUZA, L. M. T. M. de. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. **Multilingual margins**, v. 6(1), p. 9-13, 2019b.

SOUZA, L. M. T. M. de.; GUILHERME, M. Conclusion: towards globalization from below. In: GUILHERME, M.; SOUZA, L. M. T. M. de. (Orgs.) **Glocal languages and critical intercultural awareness**. New York: Routledge, 2019.

STREET, B. V. Introduction. In: STREET, B. V. (Ed.) **Literacy and development: ethnographic perspectives**. London: Routledge, p. 1-17, 2001.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas humanística**, n. 81, p. 33-58, 2015a.

VERONELLI, G. The coloniality of language: race, expressivity, power, and the darker side of modernity. **Wagadu**, v. 13, p. 108-34, 2015b.

VERONELLI, G. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. **Hypatia**, v. 31, n. 2, p. 404-20, 2016.

VERONELLI, G. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajear como práctica lingüística de racialización. **Polifonia**, Cuiabá, v. 26, n. 44, p. 146-59, 2019.