

MULTIRREFERENCIALIDADE: DECOLONIZANDO A EDUCAÇÃO POR MEIO DA CULTURA E TRANSLINGUAGEM

**MULTIREFERENCIALIDAD: DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA CULTURA
Y LA TRANSLINGÜÍSTICA**

**MULTIREFERENTIALITY: DECOLONIZING EDUCATION THROUGH CULTURE AND
TRANSLANGUAGING**

Ana Cleide Santos de Souza – Payá*
Universidade do Estado da Bahia

Maria Paula Ávila**
Universidade Federal da Bahia

Yara da Paixão Ferreira***
Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: Este artigo aborda a translinguagem nos espaços multirreferenciais de aprendizagem (EMA), buscando compreendê-la como uma estratégia de afirmação desses espaços e de decolonização da educação por meio da valorização da cultura local. A sociedade tem sido dominada por narrativas presentes na política e nas práticas de aprendizagem de caráter ortodoxo e epistêmico. Nesse contexto, as dinâmicas desses espaços multirreferenciais permitem decolonizar a educação ao promover diálogos inovadores nos diversos ambientes de formação. O texto justifica-se pela necessidade de reconhecimento das comunidades em condições de vulnerabilidade socioeconômica, destacando seus saberes e práticas que contribuem para a modelagem, construção e difusão do conhecimento. Assim, o olhar do analista cognitivo para esses espaços fortalece e fundamenta conceitos relacionados à análise cognitiva, polilógica e multirreferencialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Cognitiva (AnCo). Espaço Multirreferencial de Aprendizagem (EMA). Translinguagem. Cultura. Decolonização.

RESUMEN: Este artículo aborda la translengüística en los espacios de aprendizaje multirreferencial (EML), buscando entenderla como una estrategia de afirmación de estos espacios y de descolonización de la educación a través de la valorización de la cultura local. La sociedad ha estado dominada por narrativas presentes en las políticas y prácticas de aprendizaje ortodoxas y epistémicas.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento PPGDC/UNEB. Mestra em Educação pelo Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Analista Universitária na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa GEEDR/UNEB/CNPq. E-mail: acsouza@uneb.br.

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento PPGDC/UFBA. Membro do Grupo de Pesquisa em Difusão do Conhecimento 3 (GPDC3). E-mail: mpaulaavila@yahoo.com.br.

*** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento PPGDC/UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa GEEDR/UNEB/CNPq. E-mail: yaraferreiraeduca@gmail.com.

En este contexto, la dinámica de estos espacios multirreferenciales permite descolonizar la educación promoviendo diálogos innovadores en los diversos ambientes de formación. El texto se justifica por la necesidad de reconocer a las comunidades en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, destacando sus saberes y prácticas que contribuyen a la conformación, construcción y difusión del conocimiento. Así, la mirada del analista cognitivo sobre estos espacios fortalece y fundamenta conceptos relacionados con el análisis cognitivo, la polilogía y la multirreferencialidad.

PALABRAS CLAVE: Análisis Cognitivo (AnCo). Espacio de Aprendizaje Multirreferencial (EAM). Translingüismo. Cultura. Descolonización.

ABSTRACT: This article discusses translinguality in multi-referential learning spaces (MLEs), seeking to understand it as a strategy for affirming these spaces and decolonizing education by valuing local culture. Society has been dominated by narratives present in orthodox and epistemic learning policies and practices. In this context, the dynamics of these multi-referential spaces make it possible to decolonize education by promoting innovative dialogues in the various training environments. The text is justified by the need to recognize communities in conditions of socio-economic vulnerability, highlighting their knowledge and practices that contribute to the shaping, construction and dissemination of knowledge. Thus, the cognitive analyst's view of these spaces strengthens and underpins concepts related to cognitive analysis, polylogy and multi-referentiality.

KEYWORDS: Cognitive Analysis (ANCO). Multireferential Learning Space (MLS). Translinguality. Culture. Decolonization.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo aborda-se uma pesquisa em linguística que reflete um panorama de três espaços multirreferenciais de aprendizagem (EMA) que são locais de estudo das pesquisadoras. Tal pluralidade de enfoques não apenas delinea as riquezas desses campos, mas também colabora para a consolidação e avanço do conhecimento linguístico. A tentativa baseia-se em explorar desde as questões analíticas até os aspectos sócio-históricos desses espaços, estabelecendo-se uma visão integrada dos múltiplos aspectos dessa investigação, facilitando aos leitores um entendimento mais amplo dos enredamentos que abarcam os estudos de línguas no Brasil. Pode-se dizer que este artigo é fruto da superação de uma série de desafios que conjecturam a complexidade intrínseca deste estudo linguístico abrangente, objetivo e sistemático, considerado parte das ciências sociais, naturais, cognitivas e humanidades.

Dessa maneira, trilhando-se pela linguística, inclui-se, aqui, a linguagem verbal humana, a estrutura das palavras, expressões, sons e evolução das línguas com particularidades de três territórios ou comunidades que as utilizam: os territórios indígenas, os terreiros de candomblé e o espaço da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dessa maneira, tem-se como desafio a diversidade e a complexidade das questões abordadas, que variam desde análises descritivas e formais até abordagens epistemológicas interdisciplinares e filosóficas. Nesta pesquisa, ao investigar a estrutura linguística desses espaços, as pesquisadoras também precisaram compreender conceitos fundamentais como a origem da linguagem e as suas formas linguísticas de expressões.

Diante da constatação das diversas linguagens existentes nos EMA pensou-se no entendimento do percurso que leva à modelagem do conhecimento nessas comunidades epistêmicas, exercício de análise cognitiva e polilógica, que discute, nesses espaços multirreferenciais, as práticas e saberes desenvolvidos por essas comunidades e suas relações com as políticas de governo.

Para Fagundes e Fróes Burnham (2001, p. 41) “[...] a multirreferencialidade propõe que a análise se dê a partir de múltiplos sistemas de referência como a poesia, arte, política, ética, religião, ciência, igualmente significativos, todos irredutíveis uns aos outros e sem pretensão de síntese, de conhecimento acabado”. Dessa forma, a cognição pode ser explicada como uma ação efetiva que permite a continuidade da existência do ser vivo em um determinado espaço, ambiente, à medida que ele constrói o mundo e é por ele construído. Assim, a academia precisa conjecturar sobre o potencial dos espaços multirreferenciais de aprendizagem (EMA) como “[...] alternativas de resistência sociocognitivista de pessoas, organizações e grupos que assumem posturas ético-políticas visando a equidade” (Fróes Burnham, 2012, p. 101).

Nesse processo de construção, transdução e difusão do conhecimento, a análise cognitiva, enquanto campo cognitivo multirreferencial, constitui-se com o compromisso da produção e socialização de conhecimentos numa perspectiva adepta ao diálogo e interação.

Para Fróes Burnham (2012, p. 42), “[...] a possibilidade de socialização do conhecimento entre comunidades diversas, que constroem, organizam e difundem o conhecimento orientadas por sistemas de estruturação diferenciados” é um dos campos da pesquisa em Análise Cognitiva (AnCo) mais significativo, pois ela perpassa os espaços da multirreferencialidade de conhecimentos. O espaço de aprendizagem e de construção do conhecimento é levantado a partir de informações/experiências particulares, que se despontam coletivas, revelando essa construção a partir dos autores para a socialização desse conhecimento filosófico, científico, místico, religioso, político e ético. Então, percebemos a polilógica ao evidenciarmos, nesses campos de leituras interpretativas de múltiplas lógicas, a dinâmica do ser humano na sua existência.

Através dessa temática discute-se os possíveis contextos dessas comunidades como EMA, com questões intencionadas à reflexão sobre sua cultura, sua linguagem, seus costumes, suas tradições, suas expressões e suas formas de representação de conhecimento. A sua relevância acadêmica traduz-se à medida que possibilita o reconhecimento dessas formas de linguagem nesses EMA. No aspecto social, repercute-se a compreensão da identidade desses grupos, suas histórias, suas influências e suas tradições, uma vez que são provocadas reflexões sobre a decolonização sob a perspectiva linguística. Do ponto de vista das autoras, almeja-se maior engajamento nas lutas de resistência contra o apagão sofrido, ora imposto, conforme fatos históricos, à essas e outras comunidades epistêmicas.

A metodologia adotada no desenvolvimento deste artigo foi a pesquisa exploratória descritiva, analítica, utilizando como procedimentos a pesquisa bibliográfica e as pesquisas empíricas das autoras. Segundo Gil (2007, p. 23) “[...] uma característica que se destaca nas pesquisas exploratórias é a interpretação dos fenômenos, pois esse tipo de pesquisa visa proporcionar um maior aprimoramento de ideias, familiaridade com o tema proposto, além de tornar o problema mais explícito”.

Dessa forma, este trabalho propõe-se a responder a seguinte pergunta: as dinâmicas desses espaços multirreferenciais permitem decolonizar a educação ao promover diálogos inovadores nos diversos ambientes de formação? As comunidades vulneráveis economicamente com características específicas e peculiares que lutam pela sua resistência são também EMA e, assim, pretende-se contextualizar esses espaços multirreferenciais através da observação da translinguagem, do desenvolvimento da arte, da cultura e suas estratégias de decolonização para uma educação própria e engajada.

Em um sistema de representação do conhecimento, na perspectiva da linguística mística/espiritual como categoria analítica, tem-se a linguagem corporal, verbal, ceremonial, escrita, sagrada. A linguagem corporal é caracterizada por gestualidades diversas no uso de partes do corpo e configuram sujeitos e coletividades, circunscrevendo “normas” e formas de expressões particularizadas que podem ser observadas através das vestimentas; gestos e movimentos corporais; pintura corporal; expressões faciais.

Os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. (Soares, 2001, p.110)

A linguagem escrita, que pode ser observada nas mensagens, livros e psicografias, é mais formal, pensada e planejada, surgiu a partir da necessidade de transformar os sons da fala (fonemas) em símbolos que pudessem ser expressos de outra forma que não apenas na oralidade. Há um maior rigor gramatical e exigência de cumprimento da norma culta. Tem duração no tempo e pode ser relida inúmeras vezes porque tem registro escrito, requer escolarização e uma aprendizagem formal da escrita.

2 DECOLONIZANDO O CONHECIMENTO NO ESPAÇO MULTIRREFERENCIAL DE APRENDIZAGEM DOS TERRITÓRIOS INDÍGENAS

A identidade dos povos indígenas, sua cultura e suas tradições, foi apagada pelo “colonizador” com a destruição de suas comunidades por meio de perseguições. Atualmente, com os diversos deslocamentos, os indígenas se espalharam para se protegerem e não serem dizimados. Vivencia-se um processo de diáspora, de resgate cultural, histórico e de reconhecimento de ancestralidade.

Antes da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), legalmente os indígenas eram considerados uma categoria social transitória, “tutelados pelo Estado”, conforme o artigo 22 da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Com a promulgação da CRFB/88, em seu artigo 231, os indígenas passaram a ser respeitados em suas crenças, costumes, línguas e tradições. Assim, os povos indígenas foram “[...] ocupando os lugares, contradizendo aquela visão de que não tinham conhecimento científico”, que apenas viviam, caçavam, pescavam e de que não serviam ao desenvolvimento (Sousa, Pontes, Galvão, 2007, p. 4).

O Brasil abrigava vários indígenas, de diferentes etnias, com diferentes crenças e religiões. Todas essas matrizes indígenas carregavam uma profunda ligação com as forças da natureza, ligadas às suas crenças em divindades cultuadas desde os primórdios dessas civilizações, e ainda o fazem. Muitos povos indígenas acreditam em deuses e seres mitológicos ligados a elementos da natureza, o território é o espaço físico onde essas divindades se manifestam. A Terra não é apenas o lugar onde os indígenas moram, é um elemento central de sua religião e de sua identidade cultural. As sociedades indígenas prezam muito por respeito, ligação com a natureza e consideração à sabedoria dos anciãos. Na maioria dos territórios indígenas, cultua-se o pensamento de uma vivência sustentável, retirando da natureza somente aquilo que é necessário para a manutenção da vida.

Os povos originários reverenciam os deuses Tupã, criador dos céus, da terra e dos mares; o grande “Espírito do Trovão”, o criador da humanidade; Jaci, a filha de Tupã, deusa da lua e guardiã da noite, responsável pela reprodução; e Guaraci, o deus do Sol, guardião do dia que auxiliou o pai Tupã a criar todos os seres vivos, entre outros.

Na linguagem verbal dos indígenas tem-se as rezas, os cânticos e as orações. Pela oralidade, os povos indígenas contavam suas estórias, cantavam suas músicas, declamavam seus discursos e seus poemas, os quais eram produzidos em forma de sons e orações. Dessa maneira, Tromboni (2012, p. 98) afirma que “[...] os territórios indígenas através de sua cultura, cânticos, torés, rituais, linguagens, expressam seus conhecimentos”. Para Tromboni (2012, p. 101) “[...] a manifestação cultural mais importante para os indígenas é o toré, aglutinando tradição, música, religiosidade e brincadeira com dança circular ao som de maracás, zabumbas, gaitas e apitos”. Os troncos linguísticos no Brasil possuem o maior número de línguas tupi e o macro-jê, apesar de atualmente muitos indígenas falarem o português. Essas perdas linguísticas ou identidades emergentes ocorreram pelo apagamento de sua cultura pelo colonizador.

A linguagem corporal pode ser traduzida pela sua indumentária e gestualidade. Os jogos e brincadeiras são elementos da cultura corporal de cada etnia indígena; a dança indígena pode ser realizada por todos, espanta os maus espíritos, expulsa doenças, agradece a colheita e a caça, marca a mudança de fase do jovem para a idade adulta, dentre outros motivos. A pintura corporal indígena tem grande importância e seu significado é muito amplo, podendo ir da simples expressão de beleza e erotismo à indicação de preparação para a guerra ou, até mesmo, como uma das formas de aplacar a ira dos demônios. A pintura corporal é a arte indígena brasileira mais representativa dos indígenas, através dela há a transmissão de valores culturais de cada etnia. As indumentárias dos “não civilizados”, ou com pouco contato com a sociedade não-indígena, são a tanga, o saíote ou os cintos que lhes cobrem o sexo, feitos de penas de animais, folhas de plantas, entrecasca de árvores, sementes ou miçangas. Já os indígenas urbanos costumam se vestir normalmente com adereços que remetem a sua cultura e suas tradições.

Na linguagem ceremonial dos indígenas, os ritos de passagem são as cerimônias que marcam a mudança de um indivíduo ou de um grupo de uma situação social para outra. Como exemplo, podemos citar aqueles relacionados à mudança das estações, aos ritos de iniciação, aos ritos matrimoniais, aos funerais e outros, como a gestação e o nascimento.

A linguagem escrita dos indígenas pode ser observada nos grafismos feitos em cerâmica, tecidos, utensílios de madeira, cestaria e tatuagens. Os grafismos indígenas constituem uma poética que traduz uma vontade política de expressão de identidade, contam histórias complementares e podem sinalizar a origem do texto na tradição ancestral.

Na linguagem voltada ao sagrado, à cura, com códigos e signos, os povos originários utilizam como tratamento os “remédios do mato” feitos com plantas e que são responsáveis pelo alívio da dor, assim como o uso de gordura animal, de enzimas, de banhos e de rituais de cura, conhecidos como pajelança. As medicinas tradicionais indígenas são amplamente utilizadas em processos de cura, oriundos dos saberes tradicionais e práticas que perpassam gerações.

Ainda assim, existe, para os indígenas, a linguagem secreta, não revelada, que reflete a sabedoria da natureza, a linguagem da floresta que traz abundância e eles retribuem com o cuidado com a natureza.

Na área das ciências humanas, Galeffi (2002, p.114) evidencia-nos a necessidade de “leituras interpretativas de múltiplas lógicas para darmos conta da dinâmica dos seres humanos nas suas dimensões existenciais”. Ele aborda o conhecimento através de uma epistemologia complexa, criativa, transdisciplinar, polissêmica, transcultural, transnacional e transpolítica. Os povos originários têm resgatado e afirmado a sua cultura, são criadores, artistas, músicos, trabalhadores, pesquisadores nas universidades, nas aldeias e no contexto urbano. Dessa maneira, Silva (2014, p. 12) menciona que “A identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença”.

Neste artigo, traz-se o exemplo do território do povo Payayá, localizada em Cabeceira do Rio, Utinga/BA, a 450 km de Salvador, no território de identidade da Chapada Diamantina. No século XVI essa etnia predominava nos municípios de Morro do Chapéu, Jacobina, Saúde, Utinga e Tapiramutá. O território indígena Payayá tem afirmado a sua identidade e a sua cultura, com o entendimento do Território como um lugar sagrado, cheio de saberes e práticas, constituindo um ambiente de formação de aprendizagem.

No território indígena Payayá são realizados rituais místicos, apresentações culturais e literárias, recebendo a visita de institutos, universidades e escolas. Além disso, o povo Payayá participa de Feiras Agroecológicas, visita escolas, universidades, inclusive palestrando em eventos com lançamento de livros e outras produções artísticas com o objetivo da difusão do conhecimento.

Os torés, a literatura e a poesia para o povo Payayá contribuem para a difusão do conhecimento e representam misticismo, espiritualidade, informação e resistência. Percebe-se que alguns projetos de extensão foram desenvolvidos no território, e que o povo indígena possui habilidades artísticas que contribuem para a construção de um espaço multirreferencial de aprendizagem repleto de conhecimento e vivências que precisam ser compartilhadas e que muito podem contribuir à sociedade trazendo uma nova perspectiva sobre a história desse povo.

Para Souza, Ávila, Ferreira (2024, p. 7):

A translinguagem para os indígenas são difundidas pela linguagem verbal, a língua materna, e pela linguagem escrita, ancestral, através de desenhos rupestres, grafismos em cerâmica, utensílios de madeira, cestaria e o desenvolvimento dessa arte funciona como estratégia de decolonização e de afirmação de sua identidade visando uma educação transformadora. As práticas ortodoxas, tradicionais, se fecham à transversalidade e a transdução desse conhecimento.

O sistema educacional brasileiro precisa ser decolonizado, os padrões cartesianos tradicionais, os conceitos impostos necessitam de desconstrução com novas metodologias que atendam aos diversos ambientes de formação com suas dinâmicas para que sejam desenvolvidos diálogos inovadores com maior integração dos EMA.

Nos últimos anos, apesar de inúmeras discussões sobre a necessidade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e indígena nas universidades, foram dispostas as Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 1 de março de 2008, destacando-se a importância da cultura negra e indígena na formação da sociedade brasileira. No entanto, esse processo de aplicabilidade da

legislação precisa ser acompanhado e essas leis devem ser aplicadas corretamente para que os indígenas sejam reconhecidos e possam expressar seus saberes ancestrais para toda a sociedade.

3 TERREIROS DE CANDOMBLÉ COMO ESPAÇOS MULTIRREFERENCIAIS: PRETAGOGIA, ORALIDADE E MEDIAÇÃO COMO TRANSLINGUAGEM CULTURALMENTE SENSÍVEL

O espaço de culto no candomblé caracteriza-se por abarcar uma pluralidade de saberes que vão desde os tradicionais, preservados pela oralidade, até os de cunho religioso relacionados às práticas rituais e simbólicas. Também englobam compreensões sobre as dinâmicas sociais dentro da comunidade e suas interações com a sociedade em geral. Tais conhecimentos, frequentemente relegados pela cultura dominante, precisam ser reconhecidos e valorizados no ambiente acadêmico, particularmente no campo da análise cognitiva.

A análise cognitiva desponta como uma ferramenta essencial para decifrar como os saberes presentes nos terreiros são assimilados, repassados e aplicados para fortalecer a identidade coletiva. Por meio dessa abordagem, torna-se viável desvendar a complexidade e a riqueza inerentes a esses conhecimentos comunitários.

Fróes Burnham (1997, p. 156) enfatiza a importância dos espaços multirreferenciais de aprendizagem como lugares de “compartilhamento de experiências e saberes”, possibilitando a construção de entendimentos mais amplos e integrados. Esse conceito encontra eco nos terreiros de candomblé, onde a transmissão oral dos ensinamentos e rituais, realizada pelos mais experientes, evidencia a relevância da diversidade de perspectivas. Ademais, a ativa participação dos membros da comunidade na elaboração do saber é um elemento crucial, conforme sublinhado por Burnham.

Nesse contexto, os integrantes das comunidades religiosas são incentivados a colaborar de forma ativa nos rituais, compartilhando seus próprios saberes e vivências. Esse processo consolida a identidade cultural e espiritual do grupo, ao mesmo tempo em que fortalece sua resistência frente à opressão, aos preconceitos e à discriminação. Além de exigir reconhecimento, esses saberes têm a capacidade de enriquecer significativamente a análise cognitiva e o desenvolvimento de metodologias inclusivas nos campos da educação e da mediação de conflitos.

O Terreiro de Candomblé São Jorge Filho da Goméia, situado em Lauro de Freitas/BA, exemplifica um espaço de matriz africana rico em saberes ancestrais. Nesse contexto, os saberes se dão por meio da oralidade, que não é apenas um meio de comunicação, mas também um ato performativo que preserva memórias coletivas e valores éticos.

Fundado em 1948 por Mãe Mirinha de Portão e reconhecido como patrimônio cultural brasileiro, o terreiro mantém vivas tradições que são fundamentais para a compreensão da cultura afro-brasileira.

Sandra Petit (2015) ressalta, em suas reflexões sobre a literatura oral africana, o caráter sagrado da palavra como uma manifestação vital da cultura africana. A oralidade, integrada aos rituais e gestos, não apenas fortalece a identidade comunitária, mas também desafia estruturas de conhecimento hegemônicas, tornando-se um eixo central tanto para a aprendizagem quanto para a mediação de conflitos.

A oralidade emerge, assim, como um alicerce essencial para a transmissão de saberes nos terreiros. De acordo com Petit (2015), inspirada por Hampâté Bâ, a fala possui um caráter sagrado, com a capacidade de criar ritmos e música. Além do aspecto cultural e espiritual, esses saberes oferecem contribuições valiosas para a resolução de conflitos. A mediação culturalmente sensível, fundamentada nas práticas e saberes dos terreiros, proporciona uma abordagem inclusiva.

Nesse panorama, a Pretagogia, enquanto referencial teórico-metodológico, se estabelece como uma ferramenta crucial para promover o diálogo reeducativo e o fortalecimento do pertencimento cultural. Ao integrar cosmovisões africanas, é possível operar mudanças significativas nos modelos atuais de resolução de conflitos, tornando-os mais acessíveis.

A filosofia africana Ubuntu embasa essa perspectiva, ao valorizar a interdependência e a coletividade. Como observa Ramose (1999), o princípio "Eu sou porque nós somos" reflete uma profunda relação entre o indivíduo e a comunidade. Essa filosofia encontra expressão em práticas como a música e a dança, que, na visão africana, são inseparáveis, simbolizando movimento e interação constante.

Portanto, ao incorporar a oralidade, a circularidade e outros marcadores de africanidade como pilares centrais, os terreiros de candomblé oferecem um modelo multirreferencial que integra razão e emoção. Esses espaços não apenas enriquecem as pessoas de aprendizagem, mas também buscam transformá-las, fortalecendo a resistência cultural e promovendo justiça social por meio da música, dança e pertencimento.

Desse modo, no contexto acima, as pessoas utilizam todo esse repertório linguístico que possuem no EMA para comunicar ideias, construir significados e mediar experiências, compreender os conflitos que se apresentam, como uma ferramenta pedagógica que permite aos aprendizes explorarem e articular conhecimentos ao combinar elementos culturais diversos.

Segundo Fishman e Garcia (2010), ao mesclar sistemas linguísticos, os indivíduos exercem agência, descolonizam práticas linguísticas e desafiam paradigmas que veem línguas como compartimentos estanques, ou seja, utilizam a translinguagem, que pode ser compreendida como um processo de interação linguística e cultural no qual os indivíduos utilizam múltiplos repertórios linguísticos e culturais para construir significados, comunicar-se e resistir às barreiras impostas por fronteiras linguísticas ou culturais.

Esse conceito ultrapassa a ideia de línguas separadas e enfatiza a integração criativa e fluida de diferentes formas de expressão, possibilitando diálogos interculturais e a construção de identidades híbridas.

Ao tratar da interação cultural como força transformadora, Santos (2000), em *Por uma Outra Globalização*, critica os efeitos excludentes da globalização hegemônica e propõe uma visão de "globalização contra-hegemônica" que valoriza as experiências locais, as culturas subalternas e as interações interpessoais.

Ele enfatiza a necessidade de interação cultural e musical entre os povos como forma de reconfigurar as relações globais, propondo um caminho que reconheça a riqueza das diferenças culturais e o poder transformador da criatividade coletiva.

Esse princípio se alinha diretamente à ideia de translinguagem, pois ambos promovem a integração de diversos repertórios culturais e linguísticos para resistir à homogeneização cultural imposta por narrativas dominantes.

Assim como a música e a cultura dialogam na perspectiva de Santos, a translinguagem propicia um espaço de intercâmbio e inovação, onde as vozes marginalizadas encontram formas de expressão e visibilidade.

Milton Santos (2000) destaca que a "técnica, o território e o trabalho" são mediadores das relações globais, mas somente por meio da comunicação genuína e da valorização das identidades locais é possível construir um mundo mais solidário e integrado.

Na prática da translinguagem, essa comunicação emerge quando os indivíduos transcendem barreiras linguísticas e culturais, criando espaços multirreferenciais de interação onde as experiências são compartilhadas e os saberes locais encontram ressonância global, a exemplo do projeto Playing for change¹², que nasceu com o objetivo de unir e inspirar pessoas ao redor do mundo por meio da música. A iniciativa foi impulsionada pela convicção de que a música pode atravessar barreiras e aproximar pessoas e culturas, superando as diferenças. A musicalidade é um exemplo dessa integração.

¹² O projeto da fundação *Playing for Change*, uma ONG, nasceu com o objetivo de unir e inspirar pessoas ao redor do mundo por meio da música. A iniciativa foi impulsionada pela convicção de que a música pode atravessar barreiras e aproximar diferentes culturas e indivíduos, superando distâncias.

Ramos (1999) ressalta que, na visão africana, não há separação entre música e dança – ambas expressam movimento, ação e interação. A dança é uma forma de estar em sintonia com o ser, exemplificando a ideia de que tudo está em constante movimento, desde o universo até a existência humana. Portanto, ao incorporar a oralidade como princípio e instrumento, a Pretagogia encontra nos Terreiros de Candomblé uma rica e coerente translinguagem para a mediação de conflitos alinhada a perspectivas comunitárias e descolonizadoras, pela música, dança e pertencimento.

De maneira similar à globalização pensada por Santos (2000), na qual as culturas locais são ressignificadas em diálogos inclusivos, a translinguagem possibilita a recriação de significados ao permitir que as pessoas se apropriem de diferentes elementos culturais. Essa prática encarna o espírito de resistência contra a padronização cultural e linguística, abrindo espaço para narrativas alternativas que refletem a diversidade do mundo.

No contexto afro-diaspórico, a translinguagem também pode ser vista como uma prática que conecta territórios e culturas, assim como Milton Santos (2000) sugere que a música, a dança e outras manifestações culturais atuam como pontes entre os povos. Por meio da oralidade e da performatividade, como forma de translinguagem em terreiros de candomblé, são criados espaços de pertencimento e resistência que se contrapõem às estruturas hegemônicas globais.

Portanto, a translinguagem, torna-se um caminho potente para a interação cultural e a integração dos saberes locais e globais e oferece uma perspectiva decolonial, que valoriza os diálogos interculturais como meio de transformação social e resgate da humanidade coletiva.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LINGUAGEM COMO ESPAÇO DECOLONIAL E MULTIRREFERENCIAL DE APRENDIZAGEM (EMA)

Na Educação de Jovens Adultos (EJA), temos um espaço de especificidades e diversidade de sujeitos. Portanto, as linguagens também são diversas: regionais, culturais, etárias e de cores de pele de tinturas diferentes, porém grande parte de corpos negros não são vistos pelos poderes públicos e pelo sistema escolar como sujeitos de especificidades e atravessamentos em diversos contextos: desemprego, violência doméstica, questões afetivas, psicológicas, emocionais e do preconceito racial dentre outras.

Portanto, este artigo nos possibilita a percepção da linguagem em diversos campos, como da multirreferencialidade, da polilógica, da transdisciplinaridade e demais segmentos inerentes à análise cognitiva, como aliados no processo de aprendizagem e de criticidade desses sujeitos. Cabe salientarmos que uma nova proposta metodológica baseada na multirreferencialidade para o ensino de disciplinas na EJA poderá ser grande aliada de forma poli amplificada, possibilitando um processo ensino e aprendizagem inovador, saindo da perspectiva pautada somente na gramática e na repetição de vocabulários.

Ao conectarmos, a partir da multirreferencialidade, a EJA e a linguagem expressa nesses sujeitos, somos cercados de interlocutores que possuem corpos que falam e, na grande maioria, são corpos negros de diversidades e experiências. Portanto, a EJA é um campo de conhecimentos múltiplos e de constantes ressignificações e transduções. Logo, a Análise Cognitiva propicia o caráter de conectividade e multirreferencialidade que nos aponta Fróes Burnham quando diz que:

[...] a Análise Cognitiva como um campo de caráter multirreferencial e, portanto, complexo , que se constrói a partir de diferentes sistemas de referência , dentre eles o filosófico, o científico- incluindo aqui sua configuração inter/transdisciplinar – o mí(s) tico, o religioso, o político, o estético, o ético... essa (re)significação encaminha para a (re)criação/(re)instituição de um campo do conhecimento, a partir de visões ético-políticas que trazem para a discussão da inseparabilidade, das “esferas” intra/inter/transsubjetiva (Fróes Burnham, 2005, p. 66).

O corpo também é composto de vários textos e linguagens subjetivas. E apresenta um espaço infinito de possibilidades, propiciando a EJA como um provável processo de mudança social, pois, de acordo com Freire (2014, p. 33), “[...] não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. E, ao falarmos do homem negro, sabemos a riqueza cultural inserida neste povo, que apresenta a linguagem ancestral, dos saberes das folhas e das curas, das rezas, ou seja os corpos de matriz africana

que são filosofias encarnadas e multirreferenciais. Oliveira disserta sobre esse ponto de vista quando diz que: “[...] filosofar sobre o corpo não é o bastante, sejam os corpos das partícipes das religiões de matriz africana, ou mesmo sobre o corpo dos orixás... É preciso filosofar desde o corpo e reconhecer que o corpo é filosofia encarnada e cultura, e literatura em movimentos” (Oliveira, 2005, p.57).

Portanto, o corpo se apresenta como ancestral, e, na EJA, a linguagem se mostra múltipla e diversa a partir da interação desses seres diversos que, juntos, ampliam linguagens e conhecimentos. Esse processo se dá quando relacionamos a linguagem e a decolonialidade na diversidade da EJA que perpassa por cosmovisões africanas e ancestrais. Esse movimento se faz necessário no processo de ensino e aprendizagem na EJA, pois a linguagem oral e ancestral deve ser elemento de pauta e não de diabolização, resquícios de uma cultura brancocêntrica, fato que distancia muitos dos estudantes da aprendizagem. Portanto, é um campo multirreferencial, amplo e frutífero para a construção de uma práxis pedagógica decolonial e multirreferencial no viés da Análise Cognitiva.

No entanto, percebemos que as formações, metodologias e práxis de alguns professores das escolas públicas, inclusive na EJA, se detêm ao grammaticalismo e suas regras, sem atentar para o fato de que toda aprendizagem é importante para a vida individual e coletiva dos sujeitos.

O ensino e aprendizagem da linguagem também são perpassados pelo processo de descolonização, na medida em que a linguagem formal é privilegiada, e que a linguagem oral e escrita dos sujeitos dessa modalidade na sua maioria periféricos, pobres e negros são negadas. Assim, a linguagem se torna uma moeda de valor e de classificação social. Logo, os professores da EJA e que atuam em escolas públicas devem pensar numa práxis pedagógica que aborde elementos que direcionem ao processo de descolonização e emancipação humana. A este respeito Silva (2014, p.12) destaca que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

Logo, as aprendizagens e a linguagem podem perpassar o processo da interculturalidade, que significa fazer correlações entre outras culturas. Fato intrínseco à linguística, pois pressupõe reflexões críticas. Moita Lopes (1996, p. 43), através dos seus estudos na área da Linguística Aplicada, afirma que “[...] a ausência da prática reflexiva por parte de alguns professores sobre a pesquisa em ensino de línguas e sem uma postura crítica frente à mesma” corrobora com a criação de mitos e ideias de superioridade. A Linguística Aplicada muitas vezes se apresenta elitista e colonialista.

Neste contexto, a linguagem na EJA é um movimento social, que se amplifica através de várias linguagens e polifonias, coadunando com as ideias de Sousa, Galeffi e Sousa (2020, p. 190), quando falam de redes no campo da AnCo, como “[...] instrumento para demonstrar as métricas da complexidade e da complexidade das relações na construção e difusão do conhecimento”. Portanto, as várias linguagens afro-brasileiras devem estar nos currículos e diretrizes da EJA. Os autores acima citados nos fazem refletir em relação às nossas práxis, através de uma concepção dialógica e interativa, transformando o conhecimento científico e cognitivo em conhecimento público, difundindo-o. Por conseguinte, a escola deve ser um ambiente multirreferencial e do bem viver, não permitindo o racismo como elemento de coerção e sim como uma luta antirracista.

Ao mesmo tempo somos diáspora africana e temos que falar de nós para nós. É preciso um descortinar capitalista em que o negro passa a ser visto como nova aposta mercadológica, através das indústrias de cabelo e roupas por exemplo. É preciso falar da necessidade do decolonizar. E um dos caminhos é trazer a linguagem multirreferencial dos nossos ancestrais de África, abordando temas e experiências de linguagens: corporais, cênicas, medicinais, espirituais, culturais, científicas e teóricas e suas áreas conectadas aos aspectos psicológicos, afetivos, emocionais, intelectuais, das artes, do espiritual, dentre outros, que também precisam estar conectados ao fazer pedagógico inter/trans/multirreferencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo proporcionou reflexões significativas sobre os espaços multirreferenciais de aprendizagem e a relevância de seus saberes para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Ao reconhecer a riqueza de práticas e conhecimentos presentes nos EMA (território indígena, terreiros de candomblé e EJA), evidenciou-se a importância de sua valorização no contexto acadêmico. A Pretagogia, ancorada na oralidade, circularidade e pertencimento cultural, emerge como um referencial essencial para desafiar narrativas hegemônicas e promover uma educação decolonizadora.

Apontamos para a necessidade de uma educação que respeite a diversidade de saberes e práticas, transcendendo modelos ortodoxos e epistêmicos que frequentemente marginalizam formas de conhecimento ancestrais e coletivas. Nesse sentido, práticas como a translinguagem, o desenvolvimento artístico e cultural, e a integração de perspectivas comunitárias oferecem ferramentas cruciais para reconfigurar dinâmicas de aprendizagem e de resolução de conflitos.

A análise cognitiva e a polilógica, ao enfatizarem a interconexão entre saberes diversos, contribuem para a construção de um diálogo crítico e intercultural. Esses conceitos ampliam a compreensão das interações sociais, culturais e espirituais nos espaços multirreferenciais, promovendo uma modelagem de conhecimento mais inclusiva, empática e criativa.

Por fim, ressaltamos que este trabalho é fruto de observações das pesquisas das autoras que atuam nesses espaços multirreferenciais de conhecimento. Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) pela oportunidade de explorar essas perspectivas. Reconhecer e amplificar as vozes e saberes dos espaços multirreferenciais, como os terreiros de candomblé, os territórios indígenas e, sobretudo a EJA é essencial para difundir um conhecimento que transforma, emancipa e promove a justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 1 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União: Seção 1. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 12 jan. 2024.

FISHMAN, J., GARCÍA, O. O. Manual de linguagem e identidade étnica. (Perspectivas disciplinares e regionais) Nova Iorque: Imprensa da Universidade de Oxford, 2ª edição, 2010.

FAGUNDES, N.; FRÓES BURNHAM, T.. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. *Revista da Faced*, Salvador, n. 5, p. 39-55, 2001. Disponível em: <http://wwwportalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2837/2013>. Acesso em: 22 fev. 2024.

FREIRE, P.. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

FRÓES BURNHAM, T. *Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/Difusão do conhecimento. Espaços multirreferenciais de aprendizagem lócus de resistência à segregação sociocognitiva?* Salvador: EDUFBA, 2012.

FRÓES BURNHAM, T. *Educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de formação continuada.* São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FRÓES BURNHAM, T. Espaços multirreferenciais de aprendizagem: diálogos com o pensamento complexo. In: FAZENDA, I. (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade.* São Paulo: Cortez, 1997. p. 152-168

GALEFFI, D. A. Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, 2002, Recife.: no caminho de uma Ontologia radical. In: Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, 2002, Recife. Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste - Desafios para o Século XXI. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002. p. 1-19.

GIL, A. C. *Como elaborar programas de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JOGANDO PELA MUDANÇA, Canal YouTube. *Playing for Change* . Publicado em 04 set. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCabadjLJu6z-BMo6_drMJQ. Acesso em: 24 mar. 2024.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos ensino/aprendizagem de línguas.* Campinas: Mercado das Letras, 1996.

OLIVEIRA, E. D. de. *Filosofia da ancestralidade: Corpo e mito na filosofia da educação brasileira.* 2005. Tese – Doutorado Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

PETIT, S. H. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores – Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03.* Fortaleza: EdUECE, 2015.

RAMOSE, M. B. *African Philosophy through Ubuntu.* Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66.

SANTOS, M. *Por Uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência Universal.* 3 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Record, 2000.

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. p. 8-22. Disponível em: https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/tomaz-tadeu_identidade-e-diferenc3a7a.pdf. Acesso em 20 nov. 2024.

SOARES, C. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. (org.). *Corpo e história.* Campinas: Autores Associados, 2001, p.109-129.

SOUZA, A. C. S.; ÁVILA, M. P.; FERREIRA, Y. da P. Perspectivas de Espaços Multirreferenciais de Aprendizagem para Difusão do Conhecimento. *Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual*, v. 291. Publicado em: 04 set. 2024. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/issue/archive>. Acesso em: 19 out. 2024. p. 1-18.

SOUZA, L. S. de.; PONTES, K., E. P.; GALVÃO, P. C. S.. *Saberes e Práticas da Saga Indígena Nordestina.* In: SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE, 2. 2007, Campo Grande. Rede de saberes - Saberes e Práticas Interculturais na Universidade. CAMPO GRANDE: UCDB-CAMPO GRANDE, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto60/FO-CX-60-3905-2008.PDF>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SOUSA, C. P.; GALEFFI, D. A.; SOUSA, L. S. Análise cognitiva: sob o prisma instrumental da Teoria dos Grafos e Análise Social de Redes. In: SOUSA, L. S.; MATOS, A. R.; SOUZA, V. de M. (org.). *Saberes e Práticas. Métodos Multirreferenciais de Pesquisa.* 1ed. Curitiba: CRV, 2020, v. 4. p. 182-191.

TROMBONI, M. A Jurema das ramas até o tronco: ensaio sobre algumas categorias de classificação religiosa. In: CARVALHO, M. R.; CARVALHO, A. M. (org.). *Índios e caboclos: a história recontada.* Salvador: EDUFBA, 2012. p. 94 -119.



Recebido em 10/03/2024. Aceito em 31/10/2024.