

RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DIÁLOGOS ENTRE SABERES LOCAIS E GLOBAIS NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Jany Baena Fernandez¹

UFMS

RESUMO: Este artigo tem por objetivo ampliar conhecimentos relacionados à avaliação na área de Língua Portuguesa, especialmente nos testes de produção de texto, direcionada aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, nas perspectivas decoloniais. Para tal, dialogarei com diferentes saberes, locais e globais, Pretende-se utilizar teorias que tratam da linguagem, da avaliação, das visões decoloniais e dos letramentos críticos, como princípios que buscam compreender a diversidade e a complexidade da sociedade atual. Espera-se que tal estudo proporcione diálogos mais horizontais, o que pode contribuir para ressignificar conhecimentos e concepções de avaliação educacional com base em outras construções de sentido, indo além das visões universais e hegemônicas manifestadas no contexto educacional.

Palavras-chave: Avaliação educacional, Diálogos entre saberes, Produção textual.

Introdução

Só a palavra nos põe em contato com as coisas mudas. A natureza e os animais são desde logo prisioneiros de uma língua, falam e respondem a signos, mesmo quando se calam; só o homem consegue interromper na palavra, a língua infinita da natureza e colocar-se por instante diante das coisas mudas. (Agamben).

Para iniciar esta escrita, coloco-me na posição de uma professora que trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, especificamente, no setor da avaliação para anunciar meu incômodo, que beira a indignação, diante do emudecimento, provocado, por vezes, pela indiferença de instituições, relacionadas às coisas que tratam da avaliação educacional.

Tudo isso tem levado a descaracterização da avaliação de aprendizagem em âmbito escolar, o que demonstra o que Santos (2007) afirma como deslocamento da linha abissal sob efeito do contexto histórico. Tal realidade

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagens (Linguística e Semiótica) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9475013772178733>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3692-8954>. E-mail: janybaena@gmail.com.

[...] por sua vez, reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento. Só pela diferença entre medir e avaliar pode-se perceber as variadas concepções do que vem a ser o conceito de avaliação. (LIBÂNEO, 2012, p. 264).

Pretendo, como Agamben (1999) menciona, colocar-me diante das coisas mudas para ponderar acerca dos documentos que versam sobre avaliação educacional, oriundos do INEP/MEC, da Semed, como também àqueles produzidos pela e na escola, visto que cabe ao homem o poder de interromper “na palavra, língua infinita da natureza” (Agamben, 1999, p. 112).

O silêncio aqui é tratado como uma forma de linguagem que expressa a apatia, o isolamento e o distanciamento entre o local (produção na/pela escola) e o global (políticas oriundas do MEC/ INEP e das secretarias de educação). Na contemplação, diante do silêncio, eu, no papel de pesquisadora tenho o árduo trabalho de produzir significados/sentidos, a partir dos vários dados que afunilam e sintetizam a avaliação educacional.

A avaliação, por si só, emite ideias de seleção, classificação, controle etc. Na maioria das vezes, é utilizada com o objetivo de mensurar, e isso desencadeia uma hierarquização. Nessa organização, os valores atribuídos pesam sobre algo ou alguém, gerando uma disposição escalonada, de forma decrescente que tem como último colocado o mais “inferior” em consequência desse processo.

Essa prática se tornou muito comum, foi intensificada e alastrada pelo caminhar histórico da implantação da avaliação em larga escala no Brasil, que se iniciou na década de 80, mas teve sua maior força em 1995, devido à introdução de inovações metodológicas em seu desenho. Esse processo foi interferindo o currículo nas escolas, principalmente nas avaliações de aprendizagens que passaram a imitar os testes objetivos de larga escala, aplicados a cada dois anos nas unidades escolares. (Bonamino; Sousa, 2012). Contudo avaliar não é medir, tem um objetivo muito mais significativo e complexo, principalmente no meio educacional.

Diante desse contexto histórico, lanço o seguinte questionamento: Qual é o sentido de inúmeras linguagens “gastas” em documentos sem que haja diálogo entre saberes locais, da escola e os globais, do MEC/INEP?

Na imensidão de palavras gastas “Os homens [...] vivem a sua existência de seres falantes sem entenderem o sentido da linguagem” (Agamben, 1999, p. 114). Isso acontece, porque a linguagem acontece na interação. No caso, da pesquisa que apresento, não há diálogo entre os que escrevem, realizam testes locais e em larga escala e emitem dados sobre avaliação educacional com aqueles que são avaliados.

O que acontece, na maioria das vezes, são imposições, estabelecidas por meio de políticas oriundas dos MEC/INEP em que são realizadas avaliações de forma hierarquizada. Temos aqui a herança da colonização, pois há predominância dos saberes e poderes patriarcais e eurocêtricos, em um sistema capitalista, que impedem de vermos os múltiplos conhecimentos que a nossa sociedade possui.

Nesse sentido, é fundamental “[...] pensar a linguagem de baixo para cima. Antes, a gente pensava em um sistema de cima, um sistema abstrato, e supúnhamos que este sistema era meramente aplicado pelos usuários lá embaixo (Menezes de Souza, 2019, p. 246). A linguagem não é simplesmente um instrumento utilizado pelo falante para se comunicar, para interagir, os significados são construídos durante o processo de interação entre os envolvidos.

As coisas mudas, que tratam de avaliação educacional, estão em abundância, àquelas que ainda não foram desperdiçadas, guardadas em documentos ou isoladas nas unidades escolares, solicitando que alguém seja sua porta-voz para alcançar os ouvidos daqueles que podem aproveitá-las e valorizá-las como saberes.

Por isso, há necessidade de produzir diálogos horizontais, nas perspectivas decoloniais para que haja compreensão da existência e da importância dos múltiplos saberes relacionados à avaliação. Não se trata de uma “compreensão de um sentido lógico; que também poderia ser lido com os olhos, trata-se de um sentido mais profundo que não pode ser decifrado a não ser através das feridas [...]” (Agamben, 1999, p. 114).

As feridas se referem à incisão deixada pelas formas de avaliar, como mecanismo disciplinador de condutas sociais (Luckesi, 2011), resultante de ideologias e estruturas que formam o nosso cenário sociocultural.

Esses pensamentos são advindos do processo de colonização do país durante o século XVI. Nesse processo, houve a imposição da cultura europeia diante dos povos nativos, organização das relações sociais de forma hierárquica, caracterizadas pela dominação e definições de papéis sociais dos índios, negros, mestiços e mulheres, entre outros que foram compondo a sociedade brasileira. Tais marcas, que se encontram em evidência até este século, refletem as nossas maneiras de ser, saber e pensar.

Segundo Kertész (2004, p. 206),

Toda língua, todo o povo, toda civilização tem um Eu dominante que registra o mundo, domina-o e também o representa. Esse Eu em atividade permanente é um sujeito com quem uma grande coletividade – uma nação, um povo, uma cultura – pode, com mais ou menos sucesso, identificar-se.

Diante disso, busco resgatar as palavras “gastas” como forma de entrada para se compreender a diversidade e a complexidade da sociedade atual. Isso pode proporcionar diálogos mais horizontais, o que pode contribuir para ressignificar conhecimentos e concepções de avaliação educacional, a partir de outras construções de sentido, indo além das universais e hegemônicas manifestadas no contexto educacional.

Memórias da avaliação educacional

Ao retratarmos o contexto sócio-histórico do Brasil, sob o enfoque da avaliação educacional, verificamos que desde 1772, quando foi implantado o ensino laico e público, por meio das Aulas Régias, mulheres e negros não podiam frequentar a escola e, conseqüentemente, estavam excluídos de todo o processo educacional que perpassa pela avaliação. Logo,

na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça

e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 117).

A implantação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil, na década de 1990, interferiu diretamente nas avaliações de aprendizagens. As políticas públicas nacionais movimentaram as comunidades locais que, preocupadas com os resultados, começaram a direcionar as práticas pedagógicas em atendimento a esses eventos que ainda perpetuam. Porém, concomitante a essas políticas, existem os documentos produzidos em âmbito federal que têm por objetivo normatizar os currículos das esferas estaduais, distrital e municipais (Brasil, 2017).

Um desses documentos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental,² publicada em dezembro de 2017. O documento normativo-pedagógico é de observância obrigatória para a elaboração de todos os currículos da educação básica brasileira (das redes federal, estaduais, distrital e municipais), cujas competências e habilidades nela presentes não podem ser suprimidas, tampouco suas concepções de avaliação podem ser desconsideradas. Na BNCC, há discursos que contemplam a avaliação na perspectiva diagnóstica enfatizada nas áreas de conhecimentos e formativa, como se pode observar na sua parte introdutória, quando se mencionam os objetivos do currículo:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2017, p. 17).

Há dois enfoques de procedimentos citados na BNCC referentes à avaliação formativa: processo e resultado. Esses dois aspectos visam aumentar o desempenho dos

² A BNCC é dividida em três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Neste trabalho, focamos a BNCC do ensino fundamental apenas por questões metodológicas, mas nada impede que essas interpretações sejam, por exemplo, expandidas para a etapa de ensino médio.

envolvidos no contexto de avaliação educacional, incluindo a unidade escolar. Entretanto, tal pensamento pode nos levar a uma percepção reducionista e superficial, pois não há um aprofundamento em relação ao que se entende por avaliação formativa. Observamos que os registros têm a finalidade de destacar a *performance*, o que caracteriza a valorização da classificação e da hierarquia. Assim, é posta em evidência uma visão capitalista e globalizada, em que as ideias universais predominam nas relações sociais. Nesse sentido, quanto melhor o desempenho, mais se tem relevância social e política na sociedade.

Em contraste ao exposto, Fontanive, (2013, p. 95) afirma que a

avaliação formativa, na sua concepção original, não tem como objetivo classificar, selecionar, aprovar ou reprovar o aluno, mas adequar o processo de ensino ao grupo e ou àqueles alunos que apresentam dificuldades, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos.

Diante dessa premissa, devemos pensar em como adequar o processo de avaliação, a fim de atingir os objetivos pedagógicos, uma vez que há “a emergência de uma nova forma de organização social baseada em redes” (Castells, 2005, p. 17) torna necessário pensar a avaliação da aprendizagem com base nas demandas sociais emergentes (Duboc, 2015).

Conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2017), os resultados da avaliação formativa são vistos como meios que contribuem para o desenvolvimento da instituição de ensino, professores e alunos. Vale acrescentar que existem diferentes sistemas avaliativos, dentre eles, a avaliação externa e em larga escala, que são direcionadas para atender de forma mais direta a escola. Temos como exemplos as provas ofertadas pelas secretarias municipais e estaduais, com objetivo de avaliar as instituições de ensino, além das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que são elaboradas e aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira a cada dois anos aos alunos de um mesmo ano escolar das escolas públicas do país (Brasil, 2020).

A concepção de avaliação formativa proposta pela BNCC adentra os referenciais curriculares das redes estaduais e municipais de ensino, chegando até aos currículos escolares. Nessa vertente, apresentamos a seguir algumas propostas avaliativas, no componente Língua Portuguesa, atreladas a uma concepção pós-estruturalista de língua/linguagem, que busca lidar com as diferenças e seus conflitos em movimento e em construção. Esses fatores levam em conta situações que atenuam as injustiças sociais.

A produção textual nas avaliações

Vamos discutir duas questões relacionadas ao gênero textual que compõe ou é requisitado para produção textual nas avaliações. As questões são: quais gêneros selecionar para compor as avaliações? Como abordá-los nos testes?

Para atender a primeira demanda, convido-os a voltarem o olhar para as formas como os textos estão dispostos na sociedade, de que maneira interagimos com eles e como os lemos. Logo, percebemos que não há linearidade nem linguagem única nesse processo, a exemplo das placas, *outdoors*, cartazes, *memes*, televisivos, letreiros, panfletos, entre outros. O que temos, então, são situações simples, como a de sacar dinheiro ou verificar um saldo no caixa eletrônico, as quais fazem com que tenhamos acesso a vários tipos de linguagem, como escrita, imagem, cores, ícones, movimentos e sons, que combinados dão sentido ao texto.

Dessa forma, é pertinente que os gêneros textuais solicitados nas produções, e que compõem as atividades avaliativas na escola, sejam condizentes com as situações vivenciadas na sociedade. Para tanto, é oportuno que as avaliações apresentem aspectos de uma sociedade pós-tipográfica sob a seguinte ótica:

linguagem [como] prática social; sentido advém da relação leitor-texto; texto alinear, dinâmico, multimodal; leitor protagonista (lautor = leitor + autor); escrita colaborativa, performativa, híbrida, pública e estética textual multissemiótica (Duboc, 2015, p. 674).

Nessa vertente apresentada por Duboc (2015), há o predomínio da coparticipação, o que dá à atividade avaliativa mais credibilidade e sustentação, pois os envolvidos na produção são corresponsáveis. Assim, as mudanças ontológicas e epistemológicas colocam-se em evidência, e o professor, que está inserido nesse contexto e permanece adepto às realidades sociais, continuará nessa direção,

[...] fazendo uso das novas oportunidades geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade, que é capaz de transformar as nossas capacidades de comunicação, que permite a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações da sua capacidade criativa (Castells, 2005, p. 19).

Como se percebe, a nossa perspectiva de avaliação se apoia nas novas tecnologias, nos efeitos que elas trazem para a língua/linguagem. Isso reflete nossas formas de pensar e agir. Essas questões remetem a “uma forma pragmática de micro política que reflete a natureza complexa e nômade dos sistemas sociais contemporâneos e dos sujeitos que os habitam” (Braidotti, 2013, p. 27).³

Tendo como base qual gênero selecionar para compor e solicitar nas produções textuais das avaliações, partimos para a segunda questão: como abordá-los? Pois não basta contemplar a multiplicidade de gêneros. Além de diversificar, introduzir textos emergentes, incorporar as novas tecnologias, é necessário mudar a prática pedagógica, evitando que se tenha a continuidade do “mais do mesmo”. De acordo com Duboc (2015, p. 677), não há como negar que “emerge a necessidade de avaliar a capacidade dos alunos de manipular e criar *remixes* e textos e de interpretar criticamente as ideias e as autorias compartilhadas que circulam nas redes sociais”.

Assim, as avaliações devem visar a novas formas de olhar, relacionar, interpretar e produzir, baseadas em atividades colaborativas, compartilhadas com olhar para uma

³ Tradução minha do original: a pragmatic form of micro-politics that reflects the complex and nomadic nature of contemporary social systems and of the subjects that inhabit them. If power is complex, scattered and productive, so must be our resistance to it.

construção de saber que busque contemplar o múltiplo e suas relações complexas (Duboc, 2015).

Tais relações são constituídas por nossas convicções que se movimentam entre acordos já estabelecidos na sociedade, com a contribuição do processo histórico e do que adquirimos no cotidiano por meio das interações com outros sujeitos que possuem outros conhecimentos resultantes das próprias interpretações. Essas ideias vão ao encontro do que propõe a BNCC na área de linguagens, pois em tal documento a

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8).

Podemos citar como demandas atuais a *fake news* e o *big data*. Essas questões são de notável importância para se trabalhar nas atividades em sala de aula e nas avaliações, pois são textos utilizados para influenciar, controlar, adulterar, iludir, fantasiar e mentir. Essas formas de manipulação usadas constantemente causam impactos enormes na sociedade, e os alunos precisam identificar, compreender e gerenciar essas situações numa perspectiva ética, a fim de se converter em atos a favor da justiça social.

Tal argumentação tem o seu valor, uma vez que nessas articulações há fluxos discursivos, com movimentos, características e ritmos diferentes, que implicam variadas interpretações. Essa multiplicidade de perspectivas causa atritos e divergências situadas, produzindo problemas fundamentais na vida das pessoas, como a constante insatisfação, o consumismo, a dificuldade de gerenciar a relação intrapessoal e interpessoal, a luta pela subsistência procedentes da globalização. (Appadurai, 2000).

Assim sendo, nos ambientes que envolvem as notícias falsas e os megadados, existem aberturas para debates referentes às ideias que transitam/circulam nas mais distintas esferas sociais, problematizando as diversas linguagens que produzem/simulam significados, em que se pode ressaltar a volatilidade e a mutabilidade. Os professores podem se utilizar dessas informações para que os alunos ressignifiquem o que já está

posto, por meio de novas construções de sentido, partindo de uma análise que considera relações horizontais na constituição das subjetividades humana (Braidotti, 2013).

Considerações Finais

Como já mencionamos, a avaliação constitui-se um importante instrumento no processo pedagógico, pois a partir dos seus resultados reorganizamos, replanejamos e direcionamos o quê e como desenvolveremos os conteúdos em sala de aula. Devido à sua relevância, entendemos que avaliação não pode ficar alijada do contexto da sociedade, tendo em vista que a escola faz parte dela.

A avaliação faz parte do currículo, e a maneira como é planejada e efetivada reflete em mudanças nas práticas pedagógicas situadas. O ato de avaliar e seus resultados podem ser aplicados para estabelecer uma forma de dominação ou podem funcionar como mecanismos de identificação da produtividade e da necessidade dos alunos no que se refere ao aprender. Dessa forma, os educadores podem vislumbrar as transformações dos estudantes, mediante estratégias pedagógicas, as quais podem partir de uma visão positivista que prioriza o certo e o errado ou assumir uma perspectiva pluralizada, multifacetada que inclui inúmeras possibilidades avaliativas que se encontram no entremeio desses polos.

Nessa perspectiva, o professor tem a oportunidade de planejar as aulas a partir dos objetivos formulados com base nos resultados das avaliações, para fomentar situações que levem o aluno a produzir conhecimento de forma situada, plural e consciente. Não existem forma e objetivo restritos de avaliar. Ravela, Picaroni e Loureiro (2017) propõem que a avaliação seja construída em atendimento à heterogeneidade da sala de aula, considerando o contexto sócio-histórico.

Seria conveniente e desejável que os envolvidos, nesse processo de aprendizagem, “evoluíssem” juntos por meio das diferenças, porém só é possível esse desenvolvimento se professores e alunos estiverem comprometidos e dispostos a arriscar. Quando ambos se arriscam, estão mostrando resistência às representações dominantes que normalmente são reproduzidas em sala de aula. Nesse contexto, todos os envolvidos são protagonistas e há a conquista de uma aula de embates e de ganhos em relação ao

preconceito (Hooks, 2013). Os caminharas são múltiplos e diferentes, por isso o resultado de uma avaliação não é visto como algo acabado.

Assim sendo, atividades pedagógicas, na área de Língua Portuguesa, desenvolvidas em uma lógica fixa, invariável e padronizada não atendem as demandas de linguagens emergentes e, conseqüentemente, não contribuem para a ampliação de construções de sentidos, limitam a aprendizagem, resultando em pouco ou nenhum rendimento escolar do aluno.

Novas possibilidades avaliativas em Língua Portuguesa não refutam o que as políticas nacionais apregoam acerca da avaliação educacional. Na verdade, aprofunda e vai além do exposto no documento, trazendo a visão de uma avaliação que funciona, também, como instrumento de aprendizagem, uma vez que proporciona leituras contextualizadas local, social e historicamente. Dessa forma, o aluno tem a abertura de reinventar-se, construindo e reconstruindo significados, mediante as mudanças sociais que os atingem e os afetam frequentemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. **Ideia da prosa**. Trad. João Barrento. Lisboa: Edições Cotovia, 1999.

APPADURAI, A. **Grassroots globalization and the research imagination**. *Public Culture* 12(1): 1-19. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2000.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRAIDOTTI, R. **The Posthuman**. Cambridge: Polity Press, 2013.



EDIÇÃO 30 - FEVEREIRO DE 2025
ARTIGO RECEBIDO 10/01/2025
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/01/2025

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. [Online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>>. Acesso em: 16 de out. de 2020.

CANDAU, V. M. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar:** uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CASTELLS, M. A sociedade em rede do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). **A sociedade em rede do Conhecimento à ação política**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2005.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

FONTANIVE, N. S. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** A educação como prática da liberdade. Ed. São Paulo, 2013.

KERTÉSZ, I. **A língua exilada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições – 22ª. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWASHI-FURLAN, C. J. (Eds.) **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019, p.244-258.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAVELA, P., PICARONI, B., LOUREIRO D. G. **¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?** reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Secretaría de Educación Pública de México, 2017.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos. - CEBRAP n. 79, São Paulo Nov., 2007.

Para citação:

FERNANDEZ, Jany Baena. Ressignificando A Avaliação Educacional: Diálogos Entre Saberes Locais E Globais Na Perspectiva Decolonial. In: Web-Revista Página de Debate: questões de linguística e de linguagem, Volume 30, ISSN 1984 - 5227, Fevereiro 2025. Pp:116-128 . Consultar no Portal de periódicos científicos da Editora e Livraria Pantanal, <http://ojs.pantanaleditoraelivraria.com.br>