ReGeo ISSN: 2177-3246

# ECOLOGIAS DA LINGUAGEM E DECOLONIALIDADE: TESSITURAS INTERGERACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL AMAZÔNICO

# ECOLOGIES OF LANGUAGE AND DECOLONIALITY: INTERGENERATIONAL WEAVINGS IN THE FORMATION OF AMAZONIAN EDUCATIONAL THOUGHT

# ECOLOGÍAS DEL LENGUAJE Y DECOLONIALIDAD: TESSITURAS INTERGENERACIONALES EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO EDUCACIONAL AMAZÓNICO

https://doi.org/10.56238/revgeov17n8-184

**Data de submissão:** 05/07/2026 **Data de publicação:** 19/08/2026

**Marileide Carvalho de Souza**
Doutoranda em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: carvalho.marileide@uft.edu.gov.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-3291-1094
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5731821365760822

**Neila Barbosa Osório**
Pós-Doutora em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: neilaosorio@uft.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6346-0288

**Nair Gonçalves Rech**
Mestranda em Desenvolvimento Local
Instituição: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
E-mail: treinsmentosnr@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-5269-3098
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4535452209013593

**Lúcia Rosângela Ferreira Flor Lino**
Graduação em Pedagogia Escolar
Instituição: Universidade Luterana de Palmas
E-mail: luciarosangelaflor@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0006-7553-3997
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0968717852468494

**Selma Alves Rozendo Silva**
Pós-Graduada em Educação Física Escolar
E-mail: selmarozendo@unitins.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4153956016694032

**Domingas Pereira Braga**
Especialização Planejamento Educacional
Instituição: Salgado de Oliveira
E-mail: mingas.braga@hotmail.com

**Simone Machado Gomes**
Mestranda em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: simonegomes@sedc.to.gov.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9443866854915938

**Lígia Felix Parrião Matos**
Mestre Em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: parriaoligia@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9164215136364357

**RESUMO**
Este artigo investiga as relações entre linguagem, educação e saberes a partir de uma perspectiva ecossistêmica e decolonial, dialogando com experiências intergeracionais desenvolvidas na Universidade da Maturidade (UMA/UFT). Fundamentado numa abordagem fenomenológica, o estudo problematiza como a linguagem se constitui enquanto tecnologia social e instrumento de adequação aos espaços no processo de envelhecimento, ao mesmo tempo em que interroga as colonialidades digitais que atravessam os processos de ensino-aprendizagem contemporâneos. A partir da análise de práticas pedagógicas intergeracionais e da ecologia dos saberes em contexto amazônico, evidencia-se que os saberes viajam entre gerações através de linguagens plurais que resistem à necroalgoritmização e aos silenciamentos epistemológicos. A metodologia articula pesquisa bibliográfica, análise documental e reflexão fenomenológica sobre as experiências formativas na UMA/UFT. Os resultados apontam para a necessidade de uma educação linguística crítica e decolonial que reconheça a multiplicidade de saberes e linguagens, promovendo a religação entre conhecimentos fragmentados pela racionalidade moderna. Conclui-se que a linguagem, compreendida como práxis de re-existência, configura-se como elemento fundamental na construção de epistemologias outras, capazes de promover o bem viver e a sustentabilidade das relações educacionais em contextos amazônicos.

**Palavras-chave:** Linguagem. Educação. Decolonialidade. Ecologia dos Saberes. Intergeracionalidade. Amazônia.

**ABSTRACT**
This article investigates the relationships between language, education, and knowledge from an ecosystemic and decolonial perspective, dialoguing with intergenerational experiences developed at the University of Maturity (UMA/UFT). Grounded in a phenomenological approach, the study scrutinizes how language constitutes itself as a social technology and an instrument for spatial adaptation during the aging process, while simultaneously interrogating the digital colonialities that permeate contemporary teaching and learning processes. Through the analysis of intergenerational pedagogical practices and the ecology of knowledges in the Amazonian context, it is evidenced that knowledge travels across generations through plural languages that resist necro-algorithmization and epistemological silencing. The methodology articulates bibliographic research, documentary analysis, and phenomenological reflection on the formative experiences at UMA/UFT. The results point to the necessity of a critical and decolonial language education that recognizes the multiplicity of knowledges

and languages, promoting the re-connection (religação) between the fragments of knowledge separated by modern rationality. It is concluded that language, understood as a praxis of re-existence, constitutes a fundamental element in the construction of other epistemologies, capable of fostering the good living (bem viver) and the sustainability of educational relations in Amazonian contexts.

**Keywords:** Language. Education. Decoloniality. Ecology of Knowledges. Intergenerationality. Amazonia.

**RESUMEN**
Este artículo investiga las relaciones entre lenguaje, educación y saberes desde una perspectiva ecosistémica y decolonial, dialogando con experiencias intergeneracionales desarrolladas en la Universidad de la Madurez (UMA/UFT). Fundamentado en un enfoque fenomenológico, el estudio problematiza cómo el lenguaje se constituye como tecnología social e instrumento de adecuación a los espacios en el proceso de envejecimiento, al mismo tiempo que interroga las colonialidades digitales que atraviesan los procesos de enseñanza-aprendizaje contemporáneos. A partir del análisis de prácticas pedagógicas intergeneracionales y de la ecología de los saberes en contexto amazónico, se evidencia que los saberes viajan entre generaciones a través de lenguajes plurales que resisten a la necroalgoritmización y a los silencios epistemológicos. La metodología articula investigación bibliográfica, análisis documental y reflexión fenomenológica sobre las experiencias formativas en la UMA/UFT. Los resultados apuntan hacia la necesidad de una educación lingüística crítica y decolonial que reconozca la multiplicidad de saberes y lenguajes, promoviendo la revinculación entre conocimientos fragmentados por la racionalidad moderna. Se concluye que el lenguaje, comprendido como praxis de re-existencia, se configura como elemento fundamental en la construcción de epistemologías otras, capaces de promover el buen vivir y la sustentabilidad de las relaciones educacionales en contextos amazónicos.

**Palabras clave:** Lenguaje. Educación. Decolonialidad. Ecología de los Saberes. Intergeneracionalidad. Amazonia.

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem, em sua dimensão ontológica e política, constitui-se como elemento fundante da experiência humana e, consequentemente, dos processos educacionais que nos conformam e transformam. Mais que instrumento de comunicação, a linguagem revela-se como morada do ser, como sugeria Heidegger, e como campo de disputas político-epistemológicas, conforme nos alerta a perspectiva decolonial. Interrogar as relações entre linguagem, educação e saberes implica, portanto, adentrar nas tessituras complexas que constituem nossos modos de conhecer, ensinar e existir no mundo.

No contexto amazônico brasileiro, particularmente nas experiências desenvolvidas pela Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins (UMA/UFT), emergem questões instigantes sobre como os saberes viajam entre gerações, como a linguagem se configura enquanto instrumento de adequação e resistência nos processos de envelhecimento, e como as práticas pedagógicas intergeracionais podem constituir-se como tecnologias sociais de transformação comunitária.

Vivemos tempos de profundas reconfigurações nos modos como nos relacionamos com o conhecimento e com as linguagens que o mediam. A era digital, marcada por algoritmos que cada vez mais determinam nossos acessos informacionais e relacionais, traz consigo o que Araújo (2025) denomina de necroalgoritmização - processos que silenciam, marginalizam e eliminam epistemologias outras, especialmente aquelas originárias de povos historicamente subalternizados. Simultaneamente, presenciamos o acirramento de colonialidades digitais que reproduzem, em novos suportes tecnológicos, antigas estruturas de dominação epistêmica.

Diante desse cenário, como pensar uma educação que não apenas incorpore criticamente as tecnologias, mas que fundamentalmente questione as linguagens colonizadoras e promova ecologias de saberes? Como as experiências intergeracionais, especialmente aquelas que envolvem pessoas em processo de envelhecimento, podem nos ensinar sobre outras formas de conhecer e de nos relacionarmos com o conhecimento? De que maneira a linguagem pode configurar-se como práxis de re-existência, abrindo fissuras nos discursos hegemônicos e semeando possibilidades decoloniais?

Este artigo parte dessas interrogações para investigar as relações entre linguagem, educação e saberes em uma perspectiva ecossistêmica e decolonial. O objetivo geral consiste em analisar como as práticas pedagógicas intergeracionais desenvolvidas na UMA/UFT evidenciam processos de ecologia dos saberes mediados por linguagens plurais, resistentes às colonialidades digitais e epistêmicas. Como objetivos específicos, busca-se: a) compreender a linguagem enquanto instrumento de adequação aos espaços no processo de envelhecimento; b) problematizar as colonialidades digitais e a

necroalgoritmização nos processos educacionais contemporâneos; c) evidenciar como os saberes viajam entre gerações através de linguagens de re-existência; d) propor elementos para uma educação linguística crítica e decolonial em contextos amazônicos.

A relevância desta investigação justifica-se pela urgência de pensarmos alternativas epistêmicas e pedagógicas que confrontem as múltiplas crises civilizatórias contemporâneas - ecológica, sanitária, social, política e, fundamentalmente, de sentido. A perspectiva aqui adotada sustenta que tais crises são, em essência, crises da linguagem e do pensamento moderno-colonial, demandando outras formas de conhecer, nomear e habitar o mundo. As experiências intergeracionais em contexto amazônico apresentam-se como lócus privilegiado para a emergência dessas outras epistemologias.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 LINGUAGEM E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO: PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS

A compreensão da linguagem como dimensão constitutiva do pensamento e da existência humana atravessa toda a filosofia ocidental, encontrando em Nietzsche uma inflexão crítica fundamental. Conforme explora Mosé (2005), Nietzsche empreende uma genealogia da linguagem que desvela seu caráter político, histórico e criador. Para o filósofo alemão, a linguagem não representa passivamente o mundo, mas o constitui ativamente através de metáforas que se cristalizam como verdades. A "grande política da linguagem" nietzschiana revela como conceitos aparentemente neutros carregam valores, hierarquias e relações de poder que conformam nossos modos de pensar e existir.

Esta perspectiva dialoga profundamente com as reflexões de Barthes (1973/2002) sobre o prazer do texto e a pluralidade significante. Para Barthes, o texto não é objeto fechado de transmissão de sentidos unívocos, mas espaço de produção de significações múltiplas, onde leitor e escritor co-criam sentidos. A linguagem literária, em sua dimensão poética, resiste à instrumentalização comunicativa e abre-se à polissemia, ao gozo textual, à experiência estética que transborda os limites da razão instrumental.

Eco (2013) complementa essa visão ao desenvolver o conceito de "obra aberta", enfatizando a indeterminação constitutiva das produções culturais contemporâneas. A abertura da obra não representa deficiência comunicativa, mas potência criativa que convida à participação ativa do intérprete na construção dos sentidos. Essa abertura é especialmente significativa no contexto educacional, onde a relação com o conhecimento não pode reduzir-se à transmissão unidirecional de conteúdos fechados.

Tais perspectivas filosóficas desafiam concepções instrumentais da linguagem que ainda predominam em muitos espaços educacionais. Pensar a linguagem em sua dimensão criadora, política

e poética implica reconhecer que educar é sempre educar linguagens - modos de nomear, de significar, de dar sentido ao mundo e à existência. Implica, também, interrogar quais linguagens têm sido legitimadas nos espaços formativos e quais têm sido silenciadas, marginalizadas ou desqualificadas.

## 2.2 ECOLOGIA DOS SABERES E PENSAMENTO ECOSSISTÊMICO

O conceito de ecologia dos saberes, desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2010), constitui-se como alternativa epistemológica à monocultura do saber científico moderno. Santos argumenta que a racionalidade ocidental moderna produziu, através de suas dicotomias fundantes (sujeito/objeto, natureza/cultura, razão/emoção, teoria/prática), um epistemicídio - o assassinato de outros saberes, especialmente aqueles produzidos por povos colonizados. Descolonizar o saber implica, portanto, reconhecer a pluralidade epistemológica do mundo e promover diálogos entre diferentes formas de conhecimento.

Moraes (2021b) situa a ecologia dos saberes no marco do pensamento complexo, enfatizando que os saberes são diversos, contextualizados e interdependentes. A autora propõe uma compreensão ecossistêmica da educação, onde os processos de ensino-aprendizagem são concebidos como redes de interações, caracterizadas pela auto-organização, pela emergência e pela conectividade. Nessa perspectiva, o conhecimento não é propriedade individual, mas construção coletiva que emerge das relações entre sujeitos, contextos e saberes diversos.

Hessel, Bruno e Pesce (2018) aprofundam essa discussão ao explorarem o aprender sob o enfoque do pensamento ecossistêmico. Para as autoras, a aprendizagem não pode ser reduzida à aquisição de informações ou competências, mas deve ser compreendida como processo complexo de transformação das relações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O pensamento ecossistêmico convida a superar fragmentações disciplinares e a reconhecer a multidimensionalidade dos fenômenos educacionais.

Silva (2024) desenvolve essas ideias especificamente no contexto amazônico, demonstrando como o paradigma educacional ecossistêmico encontra no ambiente amazônico terreno fértil para sua materialização. O autor evidencia que as cosmologias amazônicas, com suas concepções relacionais de conhecimento e sua valorização dos saberes ancestrais, antecipam princípios do pensamento ecossistêmico. A ecologia dos saberes, nesse contexto, não é mera teoria a ser aplicada, mas realidade vivida nas práticas educativas que respeitam e dialogam com as epistemologias locais.

## 2.3 DECOLONIALIDADE E LINGUAGENS DE RE-EXISTÊNCIA

A perspectiva decolonial, desenvolvida por pensadores latino-americanos como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh e outros, sustenta que a colonização não foi apenas domínio político-econômico, mas fundamentalmente colonização do ser, do saber e do poder. González e González-Monteagudo (2023) enfatizam que descolonizar os linguajes de los saberes implica interrogar as estruturas linguísticas e discursivas que naturalizam hierarquias epistêmicas, ocultam violências e reproduzem subalternizações.

A colonialidade da linguagem manifesta-se na imposição de idiomas metropolitanos, na desqualificação de línguas indígenas e populares, na valorização exclusiva de gêneros textuais acadêmicos ocidentais, e na marginalização de oralidades, corporalidades e outras formas de expressão. Descolonizar a linguagem não significa apenas incluir palavras de outras línguas, mas fundamentalmente transformar as estruturas de pensamento e as relações de poder que a linguagem veicula e institui.

Oliveira, Queiroz e Aguiar (2025) propõem o conceito de "linguagens de re-existência" para nomear as formas expressivas que, nas gretas e fissuras do sistema colonial, afirmam outros modos de ser, conhecer e existir. As literaturas de autoras e autores negros, indígenas, quilombolas, periféricos, entre outros, constituem-se como linguagens de re-existência que não apenas denunciam opressões, mas afirmam epistemologias, estéticas e éticas outras. Essas linguagens são pedagógicas no sentido profundo - ensinam-nos a ver, sentir e pensar de outras formas.

No contexto contemporâneo, a colonialidade assume novas formas através das tecnologias digitais. Silva (2024) analisa como a inteligência artificial reproduz e amplifica vieses coloniais, racistas e patriarcais presentes nos dados com os quais é treinada. Araújo (2025) desenvolve o conceito de necroalgoritmização para nomear processos algorítmicos que produzem morte social, simbólica e mesmo física de populações marginalizadas. Os algoritmos das redes sociais, dos sistemas de busca, das plataformas de recomendação, não são neutros - eles decidem quais vidas, vozes e saberes são visibilizados ou invisibilizados.

Kwet (2024) propõe o conceito de decrescimento digital como alternativa ao expansionismo tecnológico predatório. O autor argumenta que a infraestrutura digital contemporânea, controlada por poucas corporações transnacionais, constitui-se como novo colonialismo que extrai dados (novo petróleo) dos países periféricos, degrada o ambiente através do consumo energético de data centers, e aprofunda desigualdades. Uma educação decolonial deve, portanto, desenvolver criticidade frente às tecnologias digitais, questionando não apenas seus usos, mas suas estruturas de propriedade, governança e finalidade.

## 2.4 INTERGERACIONALIDADE E LINGUAGEM NO PROCESSO DE ENVELHECIMENTO

As experiências desenvolvidas na Universidade da Maturidade da UFT, documentadas por Osório (2025) em diferentes trabalhos, evidenciam dimensões fundamentais das relações entre linguagem, educação e envelhecimento. A autora demonstra que cada geração tem seu jeito de aprender, moldado por contextos históricos, tecnológicos e culturais específicos. Os encontros intergeracionais, longe de representarem simples convivência entre idades diferentes, constituem-se como espaços de tradução cultural e epistemológica.

Osório (2025) interroga: como os saberes viajam de uma geração para outra? A resposta não é simples, pois implica reconhecer que o trânsito de saberes não se dá por transmissão unidirecional (dos mais velhos aos mais jovens), mas por trocas complexas onde diferentes linguagens, suportes e experiências se encontram, se chocam, se hibridizam. As pessoas mais velhas, frequentemente vistas como "atrasadas" em relação às tecnologias digitais, são portadoras de saberes experienciais, de memórias coletivas, de modos de fazer e de se relacionar que resistem à aceleração e à instantaneidade contemporâneas.

A linguagem, nesse contexto, configura-se como instrumento de adequação aos espaços no processo de envelhecimento. Adequação não no sentido de assimilação passiva, mas de negociação ativa - as pessoas mais velhas aprendem novas linguagens (digitais, por exemplo) ao mesmo tempo em que ressignificam essas linguagens a partir de seus referenciais. Elas não se tornam simplesmente "usuárias" de tecnologias, mas tradutoras culturais que avaliam criticamente o que dessas novidades faz sentido incorporar.

Osório (2025) demonstra ainda como a UMA se constitui como tecnologia social - a educação como solução comunitária. Os processos formativos desenvolvidos na universidade da maturidade não visam apenas o desenvolvimento individual, mas o fortalecimento de vínculos comunitários, a produção de bem-estar coletivo, a validação de saberes historicamente desqualificados. A educação, nessa perspectiva, não é preparação para o mercado ou para o futuro, mas prática de construção de presentes mais dignos e sustentáveis.

## 2.5 MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E DESAFIOS EDUCACIONAIS

Moreira e Candau (2008) problematizam as relações entre multiculturalismo e práticas pedagógicas, alertando para os riscos de um multiculturalismo superficial que celebra diferenças culturais sem questionar as relações de poder que produzem desigualdades. Os autores defendem uma

perspectiva crítica do multiculturalismo, que articule reconhecimento das diferenças com luta por igualdade de condições materiais e simbólicas.

Fleuri (2014) avança nessa discussão ao articular interculturalidade, identidade e decolonialidade. Para o autor, a perspectiva intercultural crítica não se limita ao diálogo entre culturas, mas implica transformação das estruturas que hierarquizam culturas, línguas e saberes. A interculturalidade crítica é, fundamentalmente, projeto decolonial que visa desmontar a colonialidade do poder, do saber e do ser.

No campo educacional, isso implica questionar currículos monoculturais, metodologias uniformizadoras e avaliações padronizadas que desconsideram diversidades epistêmicas, linguísticas e culturais. Implica reconhecer que estudantes de diferentes origens trazem consigo saberes legítimos, modos próprios de aprender, línguas e linguagens diversas que não devem ser apagadas, mas valorizadas como riqueza pedagógica.

## 3 METODOLOGIA

Esta investigação configura-se como pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, documental e fenomenológico. A abordagem fenomenológica, inspirada em Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, busca descrever e compreender fenômenos educacionais em sua manifestação originária, suspendendo juízos prévios e acolhendo a experiência em sua complexidade. Não se trata de aplicar categorias externas aos fenômenos, mas de deixar que os fenômenos se mostrem em suas múltiplas dimensões.

O corpus de análise constituiu-se de materiais bibliográficos e documentais relacionados às temáticas da disciplina "Linguagem, Educação e Relações com o Saber", incluindo: obras sobre linguagem e formação do pensamento (Nietzsche, Barthes, Eco); produções sobre ecologia dos saberes e pensamento ecossistêmico (Santos, Moraes, Hessel *et al.*, Silva); estudos sobre decolonialidade e linguagem (González & González-Monteagudo, Oliveira *et al.*, Araújo, Kwet); trabalhos sobre intergeracionalidade e envelhecimento (Osório); e reflexões sobre multiculturalismo e interculturalidade (Moreira & Candau, Fleuri).

A análise documental focalizou especialmente as experiências da Universidade da Maturidade da UFT, conforme documentadas por Osório (2025) em diferentes trabalhos. Esses documentos foram examinados não apenas em seus conteúdos explícitos, mas em suas dimensões implícitas, nos silêncios, nas ênfases, nas linguagens mobilizadas para descrever práticas educativas intergeracionais.

O processo analítico desenvolveu-se em momentos dialógicos e recursivos:

Primeiro momento - Imersão fenomenológica: Leitura atenta e contemplativa dos materiais, acolhendo suas mensagens sem pressa de categorizá-las. Busca por compreender os sentidos que emergem das experiências relatadas, as tensões que se manifestam, as possibilidades que se anunciam.

Segundo momento - Identificação de núcleos temáticos: A partir da imersão, emergiram núcleos de sentido recorrentes e significativos: linguagem como construção política; ecologia dos saberes em contextos amazônicos; colonialidades digitais e epistemológicas; intergeracionalidade como tradução cultural; educação como tecnologia social.

Terceiro momento - Tessituras teóricas: Diálogo entre os diferentes autores e perspectivas, buscando não sínteses que apaguem diferenças, mas tessituras que evidenciem complementaridades, tensões criativas e possibilidades de religação entre saberes fragmentados.

Quarto momento - Reflexão fenomenológica: Retorno às experiências concretas (especialmente aquelas da UMA/UFT) iluminadas pelas perspectivas teóricas, buscando compreender o que essas experiências nos ensinam sobre linguagem, educação e saberes. Que novos sentidos emergem desse encontro entre experiência vivida e reflexão teórica?

Quinto momento - Escrita sensível: A própria escrita deste artigo constitui-se como momento metodológico. Busca-se uma escrita que não apenas descreva ou explique, mas que performatize os princípios aqui defendidos - uma escrita que dialogue com linguagens plurais, que resista à colonialidade acadêmica da linguagem hermética, que reconheça a dimensão poética e política do texto científico.

Ressalta-se que esta pesquisa não pretende generalizar achados ou estabelecer verdades universais. Busca, antes, compreender sentidos situados, contribuir para conversas coletivas sobre educação e linguagem, e abrir possibilidades de pensamento e ação. A validade desta investigação não se mede por critérios de replicabilidade ou neutralidade (impossível e indesejável), mas por sua capacidade de ressonância - de dialogar com experiências de educadores, estudantes e pesquisadores, e de contribuir para práticas educativas mais justas, sensíveis e emancipatórias.

## 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 LINGUAGEM COMO TECNOLOGIA SOCIAL E INSTRUMENTO DE RE-EXISTÊNCIA

A análise das experiências desenvolvidas na UMA/UFT revela que a linguagem opera como tecnologia social em múltiplas dimensões. Primeiramente, como instrumento de adequação aos espaços contemporâneos, especialmente aqueles mediados por tecnologias digitais. Os acadêmicos da maturidade não simplesmente “aprendem” a usar computadores, celulares ou redes sociais; eles negociam criticamente sua inserção nesses espaços, questionando sentidos, ressignificando usos,

resistindo a determinadas lógicas (como a aceleração e a superficialidade) enquanto incorporam outras possibilidades (como a comunicação com familiares distantes).

Essa negociação é fundamentalmente linguística. Aprender a linguagem digital implica não apenas dominar funcionalidades técnicas, mas compreender gramáticas sociais, éticas de interação, economias políticas das plataformas. Os mais velhos, ao adentrarem esses espaços, trazem consigo outras temporalidades, outras formas de se relacionar, outros valores que confrontam a lógica mercantil e aceleracionista das plataformas digitais. Sua "lentidão" não é deficiência, mas resistência; sua "dificuldade" não é incapacidade, mas recusa de certas formas de ser que as tecnologias tentam impor.

Em segundo lugar, a linguagem opera como instrumento de memória e transmissão cultural. As narrativas orais dos acadêmicos da maturidade carregam histórias pessoais e coletivas que constituem patrimônio imaterial fundamental. Quando narram suas trajetórias de vida, esses sujeitos não apenas contam histórias individuais, mas reconstituem processos históricos, preservam saberes tradicionais, transmitem valores e visões de mundo.

A oralidade, frequentemente desvalorizada em contextos acadêmicos que privilegiam a escrita, revela-se como linguagem sofisticada, rica em nuances, capaz de transmitir não apenas informações, mas emoções, sabedorias práticas, filosofias de vida.

Em terceiro lugar, a linguagem configura-se como espaço de produção de identidades e pertencimentos. Os encontros intergeracionais na UMA/UFT evidenciam como diferentes gerações negociam identidades através de linguagens - os mais jovens aprendem gírias e referências dos mais velhos, os mais velhos incorporam expressões contemporâneas. Essas trocas linguísticas não são superficiais; elas materializam processos de reconhecimento mútuo, de construção de pontes entre mundos que poderiam permanecer separados.

Finalmente, a linguagem emerge como práxis de re-existência, conforme conceituado por Oliveira *et al.* (2025). As formas como os acadêmicos da maturidade nomeiam suas experiências, como ressignificam categorias sociais (velhice, aposentadoria, utilidade social), como inventam palavras e expressões para dizer o que o vocabulário dominante não contempla, constituem linguagens que resistem a discursos hegemônicos sobre envelhecimento. Re-existir é existir de novo, de outro modo, afirmando valores, saberes e formas de vida que a colonialidade da idade tenta desqualificar.

## 4.2 ECOLOGIAS DE SABERES NAS PRÁTICAS INTERGERACIONAIS

A análise evidencia que as práticas pedagógicas intergeracionais da UMA/UFT materializam princípios da ecologia dos saberes defendida por Santos (2010) e do pensamento ecossistêmico

explorado por Moraes (2021), Hessel *et al.* (2018) e Silva (2024). Identificam-se três dimensões principais dessa ecologia:

- Diversidade epistêmica: Os encontros intergeracionais colocam em diálogo saberes de naturezas diversas - saberes acadêmicos e populares, saberes formais e experienciais, conhecimentos científicos e sabedorias práticas. Não há hierarquização prévia entre esses saberes; cada um tem sua validade contextual. Um jovem universitário pode ensinar sobre determinados recursos digitais, enquanto uma senhora da maturidade ensina sobre cuidados com plantas medicinais. Nenhum desses saberes é mais ou menos válido; são diferentes e complementares.
- Incompletude dos saberes: A ecologia dos saberes sustenta-se no reconhecimento de que todo saber é incompleto, parcial, situado. Nenhuma geração possui todos os conhecimentos necessários; cada uma detém saberes específicos moldados por suas experiências históricas. Os mais velhos sabem o que os mais jovens ainda não viveram; os mais jovens conhecem realidades que não existiam quando os mais velhos eram jovens. A intergeracionalidade é reconhecimento dessa incompletude constitutiva e abertura ao aprendizado mútuo.
- Complementaridade e diálogo: A ecologia não é simples justaposição de saberes diversos, mas criação de zonas de contato onde saberes dialogam, se confrontam, se hibridizam. Nas práticas da UMA/UFT, observa-se que os saberes não permanecem isolados em seus portadores, mas viajam, se transformam, geram novos conhecimentos híbridos. Uma receita tradicional é adaptada com informações nutricionais contemporâneas; uma prática artesanal incorpora elementos de design atual; uma história oral é registrada em vídeo digital.

Essa ecologia de saberes desafia a monocultura epistêmica ainda dominante em muitos espaços educacionais formais, onde apenas o conhecimento científico ocidental é reconhecido como válido. Evidencia que educação de qualidade não é aquela que transmite o maior volume de conhecimentos acadêmicos, mas aquela que promove diálogos entre diversos saberes, desenvolve capacidades de aprender com o diferente, cultiva humildade epistêmica.

## 4.3 COLONIALIDADES DIGITAIS E NECROALGORITMIZAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A pesquisa revela tensões significativas entre as potencialidades democratizantes frequentemente atribuídas às tecnologias digitais e as colonialidades que essas tecnologias reproduzem e amplificam. Conforme alertam Araújo (2025), Kwet (2024) e Silva (2024), os sistemas algorítmicos

contemporâneos não são neutros - eles incorporam vieses de seus criadores (majoritariamente homens brancos do Norte Global) e dos dados com os quais são treinados (que refletem desigualdades e preconceitos históricos).

A necroalgoritmização manifesta-se de múltiplas formas no contexto educacional:

Invisibilização de saberes e epistemologias: Buscadores como Google priorizam conteúdos em inglês, de universidades do Norte Global, publicados em formatos acadêmicos específicos. Saberes de povos indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, frequentemente transmitidos por oralidade ou registrados em formatos não reconhecidos pelos algoritmos, são sistematicamente invisibilizados. A educação mediada por essas ferramentas reproduz, assim, colonialidades epistêmicas.

Padronização de linguagens: Plataformas educacionais digitais frequentemente impõem formatos, linguagens e lógicas específicas, desconsiderando diversidades linguísticas e culturais. Um algoritmo de correção automática, por exemplo, penaliza variantes não hegemônicas de idiomas, contribuindo para o epistemicídio linguístico.

Vigilância e controle: Sistemas de educação a distância, plataformas de gestão escolar, aplicativos educacionais coletam massivos volumes de dados sobre estudantes, professores e processos de aprendizagem. Esses dados são frequentemente vendidos, utilizados para fins comerciais, ou empregados em sistemas de vigilância e controle que disciplinam corpos, comportamentos e subjetividades.

Aprofundamento de desigualdades: O acesso às tecnologias digitais é profundamente desigual. Em contextos amazônicos, como aquele da UFT, as precariedades de infraestrutura (internet, equipamentos) acentuam-se. A imposição de formatos educacionais digitais, sem considerar essas desigualdades materiais, exclui populações já historicamente marginalizadas.

Frente a esses desafios, as experiências da UMA/UFT sugerem caminhos de resistência e re-existência. A educação intergeracional, ao valorizar oralidades, corporalidades, encontros presenciais, materialidades, resiste à colonialidade digital que tenta reduzir tudo a telas e algoritmos. Ao mesmo tempo, os acadêmicos da maturidade desenvolvem usos críticos de tecnologias, apropriando-se delas para fins próprios (comunicação familiar, registro de memórias, criação artística), recusando determinadas lógicas (exposição excessiva, consumismo digital), inventando bricolagens tecnológicas que mesclam velhos e novos suportes.

## 4.4 DECOLONIALIDADE COMO HORIZONTE EDUCACIONAL

A perspectiva decolonial, conforme elaborada por Santos (2010), González e González-Monteagudo (2023), Fleuri (2014), entre outros, emerge como horizonte fundamental para pensar

linguagem e educação em contextos amazônicos. A análise evidencia que decolonizar a educação implica múltiplos movimentos:

Descolonizar currículos: Questionar por que determinados conteúdos são ensinados enquanto outros são excluídos. Por que a literatura europeia é estudada como cânone universal, enquanto literaturas indígenas, afro-brasileiras, amazônicas são consideradas regionalismos? Por que a história é narrada da perspectiva dos colonizadores? Por que teorias pedagógicas europeias são universalizadas, enquanto práticas educativas de povos tradicionais são folclorizadas? Decolonizar currículos é incluir outros saberes, mas também, fundamentalmente, questionar as estruturas de poder que hierarquizam conhecimentos.

Descolonizar metodologias: As formas como ensinamos carregam colonialidades. Metodologias centradas na transmissão unidirecional, na disciplinarização de corpos, na valorização exclusiva da escrita e da abstração, na individualização da aprendizagem, materializam lógicas moderno-coloniais. Decolonizar metodologias implica valorizar oralidades, circularidades, aprendizagens coletivas, corporalidades, vínculos afetivos, espiritualidades. As rodas de conversa da UMA/UFT, onde saberes circulam horizontalmente, constituem metodologias outras.

Descolonizar linguagens: A imposição do português padrão como única linguagem legítima em espaços educacionais constitui violência epistêmica contra falantes de variantes populares, línguas indígenas, ou outras línguas. Decolonizar linguagens implica reconhecer o multilinguismo como riqueza, valorizar variantes linguísticas diversas, questionar gramáticas normativas que naturalizam hierarquias sociais. Implica, também, reconhecer que linguagem não é só verbal - existem linguagens corporais, artísticas, musicais, imagéticas que portam saberes sofisticados.

Descolonizar relações: A colonialidade inscreve-se em relações hierárquicas entre professores e estudantes, entre universidade e comunidade, entre conhecimento acadêmico e saberes populares. Decolonizar relações implica horizontalizar vínculos, reconhecer que todos são aprendizes e ensinantes, criar espaços de diálogo onde autoridade não se impõe mas se constrói na legitimidade do argumento e na sabedoria da experiência. As experiências intergeracionais da UMA/UFT, onde jovens universitários e pessoas mais velhas ensinam e aprendem mutuamente, materializam relações decoloniais.

Descolonizar temporalidades: A modernidade colonial impôs uma temporalidade linear, progressista, aceleracionista, que desqualifica outras formas de experienciar o tempo. Povos indígenas amazônicos, comunidades tradicionais, pessoas mais velhas, frequentemente vivem temporalidades cíclicas, vinculadas a ritmos naturais, valorizadoras de lentidões e contemplações. Decolonizar a

educação implica resistir à aceleração, criar espaços-tempos de maturação, acolher diferentes ritmos de aprender.

### 4.5 A GRANDE POLÍTICA DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Retomando Nietzsche através de Mosé (2005), evidencia-se que toda educação é, fundamentalmente, uma política da linguagem. Ao escolhermos quais palavras usar, quais textos ler, quais formas de expressão valorizar, estamos fazendo escolhas políticas que configuram modos de pensar e existir.

A análise revela que as práticas educativas da UMA/UFT, consciente ou inconscientemente, operacionalizam uma política da linguagem que resiste às colonialidades. Ao valorizarem narrativas orais de histórias de vida, essas práticas afirmam que a experiência vivida é fonte legítima de conhecimento, confrontando epistemologias que apenas reconhecem como válido o conhecimento abstrato, formalizado, publicado. Ao incentivarem expressões artísticas diversas (poesia, pintura, música, artesanato), afirmam que existem múltiplas linguagens de pensamento, resistindo à hegemonia da linguagem verbal-lógica.

Ao criarem espaços onde gírias, sotaques, variantes linguísticas diversas convivem sem hierarquizações prévias, essas práticas materializam democracias linguísticas que confrontam a colonialidade da língua padrão. Ao registrarem memórias em diferentes suportes (cadernos, vídeos, gravações), hibridizam oralidades e escrituras, tradições e tecnologias, evidenciando que as linguagens não precisam se excluir mutuamente.

Essa política da linguagem é, simultaneamente, uma ética e uma estética. Ética porque reconhece dignidades em todas as formas de expressão, em todas as vozes, recusando silenciamentos e invisibilizações. Estética porque valoriza belezas plurais, resistindo à imposição de padrões estéticos únicos, acolhendo a diversidade de formas como manifestação da riqueza humana.

A grande política da linguagem na educação contemporânea implica, portanto, tomar partido - não pela neutralidade impossível, mas pela justiça cognitiva (Santos, 2010), pelo reconhecimento de que epistemicídio é crime contra a humanidade, pela afirmação de que outras linguagens, outros saberes, outras formas de conhecer são não apenas possíveis, mas necessárias para enfrentarmos as crises civilizatórias contemporâneas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso investigativo, ao tecer diálogos entre linguagem, educação e saberes a partir de perspectivas ecossistêmicas e decoloniais, evidencia que as transformações educacionais necessárias

não são meramente técnicas ou metodológicas, mas fundamentalmente ontológicas, epistemológicas e políticas. Trata-se de repensar o que entendemos por conhecimento, por educação, por linguagem.

As experiências desenvolvidas na Universidade da Maturidade da UFT revelam-se como laboratórios vivos de pedagogias outras, onde princípios da ecologia dos saberes, da intergeracionalidade, da decolonialidade e da justiça cognitiva materializam-se em práticas concretas. Essas experiências ensinam-nos que educação transformadora não requer necessariamente grandes recursos materiais ou tecnológicos, mas fundamentalmente disposição ética e política para reconhecer, valorizar e dialogar com saberes diversos.

A linguagem emerge, ao longo desta análise, não como mero instrumento de comunicação, mas como dimensão constitutiva da existência humana, como campo de disputas políticas, como espaço de criação de sentidos e de mundos. A grande política da linguagem, como nos ensina Nietzsche através de Mosé, implica reconhecer que ao educarmos linguagens estamos educando formas de pensar, valores, visões de mundo. Implica responsabilizar-nos pelas linguagens que legitimamos ou silenciamos em nossos espaços educativos.

A perspectiva da ecologia dos saberes, desenvolvida por Santos e aprofundada por diversos autores no contexto amazônico, oferece-nos alternativas epistemológicas à monocultura do saber científico moderno. Reconhecer que existem múltiplas formas válidas de conhecer, que todo saber é incompleto e situado, que a diversidade epistêmica é riqueza e não problema, constitui revolução paradigmática que desafia estruturas seculares de poder-saber.

A urgência de descolonizarmos currículos, metodologias, linguagens e relações educacionais evidencia-se não apenas como questão de justiça histórica frente aos genocídios e epistemicídios coloniais, mas como condição de sobrevivência civilizatória. As múltiplas crises contemporâneas - ecológica, sanitária, social, ética - são, em essência, crises do pensamento moderno-colonial, de suas dicotomias fundantes, de sua hybris, de sua incapacidade de conviver com diferenças e de respeitar limites planetários.

As colonialidades digitais e a necroalgoritmização, analisadas a partir de Araújo, Kwet e Silva, alertam-nos que a tecnologia não é neutra e que o futuro digital que nos vendem pode ser aprofundamento de colonialidades em novos suportes. A educação crítica frente às tecnologias torna-se, assim, imperativo ético e político. Não se trata de recusar tecnologias, mas de interrogar suas finalidades, suas propriedades, suas lógicas, e de inventar usos outros, resistentes, re-existentes.

A intergeracionalidade, como vivenciada na UMA/UFT, revela-se como pedagogia potente para os tempos contemporâneos marcados por fragmentações e acelerações. Os encontros entre gerações são encontros entre temporalidades, entre saberes, entre linguagens que, ao dialogarem,

enriquecem-se mutuamente e geram conhecimentos híbridos, complexos, mais adequados às complexidades do real.

A educação linguística crítica e decolonial, conforme proposta que emerge desta investigação, caracteriza-se por: reconhecer e valorizar diversidades linguísticas; questionar colonialidades das línguas e linguagens hegemônicas; desenvolver criticidades frente a discursos, incluindo aqueles algorítmicos; cultivar capacidades de ler, escrever e expressar-se em múltiplas linguagens; promover diálogos interculturais e intergeracionais; afirmar linguagens de re-existência; e vincular educação linguística a projetos de transformação social orientados pela ética do bem viver.

As limitações desta pesquisa são múltiplas e conscientes. Como estudo bibliográfico e documental, não alcança as complexidades vivas das experiências educativas, com suas contradições, tensões e ambiguidades. Como investigação situada em contexto amazônico específico, suas reflexões não pretendem universalidade. Como produção de um pesquisador singular, carrega inevitavelmente vieses e parcialidades. Essas limitações, contudo, não invalidam as contribuições do estudo, mas contextualizam-nas, convidando a leituras críticas e a diálogos complementares.

Estudos futuros poderiam aprofundar dimensões aqui apenas tangenciadas: como as línguas indígenas amazônicas portam epistemologias outras que desafiam a linguística eurocêntrica? Como as oralidades de comunidades quilombolas, ribeirinhas, camponesas materializam saberes sofisticados? Como as linguagens artísticas desenvolvidas em contextos educativos populares constituem-se como práxis decoloniais? Como desenvolver metodologias de pesquisa que, elas mesmas, sejam decoloniais, recusando extrativismo epistêmico? Como as tecnologias digitais podem ser apropriadas criticamente para fortalecer comunidades e epistemologias subalternas?

Finalmente, importa afirmar que este artigo não pretende apresentar verdades definitivas ou receitas aplicáveis. Busca, antes, contribuir para conversas coletivas sobre educação, linguagem e saberes. Busca semear interrogações, abrir possibilidades de pensamento, inspirar práticas. A validade destas reflexões medir-se-á por sua capacidade de ressonância com experiências de educadoras, educadores, estudantes, pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com educações mais justas, sensíveis e transformadoras.

Que possamos, coletivamente, continuar inventando linguagens e pedagogias de re-existência. Que possamos cultivar ecologias de saberes onde diversidades epistêmicas, linguísticas e culturais sejam reconhecidas como riquezas planetárias. Que possamos descolonizar educações, não apenas como projeto intelectual, mas como práxis cotidiana de transformação de si, das relações, das instituições, dos mundos. Que a linguagem seja, cada vez mais, morada de justiças, de belezas plurais, de dignidades reconhecidas, de futuros possíveis.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio. Necroalgoritmização: notas para definir o racismo algorítmico. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2025.

BARTHES, Roland. O prazer do texto. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ECO, Umberto. Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i37.771. Disponível em: https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i37.771. Acesso em: 29 nov. 2025.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO. Descolonizar los linguajes de los saberes. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50: e11997, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v19n50/2178-2679-apraxis-19-50-e11997.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

HESSEL, Ana Maria Di Grado; BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila. Aprender sob o enfoque do pensamento ecossistêmico. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). Caminhos arados para florescer ipês: complexidade e transdisciplinaridade na educação. Palmas: EDUFT, 2018. p. 191-208. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1393. Acesso em: 29 nov. 2025.

KWET, Michael. Digital Degrowth: Technology in the Age of Survival. London: Pluto House, 2024. p. 14-42.

MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos saberes. In: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula (org.). Dicionário: rumo à civilização da religação e ao bem viver. Fortaleza: Editora da UECE, 2021. p. 71-75.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOSÉ, Viviane. Nietzsche e a grande política da linguagem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque *et al.* As linguagens de RE-Existência pelas Literaturas: Gretas, fissuras e semeaduras para o ensino-aprendizagem decolonial. In: OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque; QUEIROZ, Amilton José Freire de; AGUIAR, André Effgen de (Orgs.). Decolonialidade como prática de resistência e esperança no ensino-aprendizagem de línguas-literaturas-linguagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 33-66.

OSÓRIO, Neila Barbosa. A história coletiva da Universidade da Maturidade. UMA/UFT, 2025. Disponível em: https://sites.uft.edu.br/uma/wp-content/uploads/2023/02/PRATICAS-PEDAGOGICAS-INTERGERACIONAIS-NA-UMA-UFT.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

OSÓRIO, Neila Barbosa. Como os saberes viajam de uma geração para outra? Experiências dos acadêmicos UMA. UMA/UFT, 2025. Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-

noauth/api/internal/shared/node/CZKWv4nySEar1G0LPX5Agg/content/Deuzivania%20Orientadora%20Neila%20Osorio. Acesso em: 29 nov. 2025.

OSÓRIO, Neila Barbosa. Por que cada geração tem seu jeito de aprender? Aprendizados da UMA. UMA/UFT, 2025. Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/CZKWv4nySEar1G0LPX5Agg/content/Deuzivania%20Orientadora%20Neila%20Osorio. Acesso em: 29 nov. 2025.

OSÓRIO, Neila Barbosa. Tecnologia Social: quando educação vira solução comunitária. A validação pelos acadêmicos. UMA/UFT, 2025. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/536. Acesso em: 29 nov. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Descolonizar el saber reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SILVA, Haleks Marques. Ecologia dos saberes e deiscências ao encontro do paradigma educacional ecossistêmico em ambiente amazônico. 2024. 210 f. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia - PGEDA) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2024. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/7586. Acesso em: 29 nov. 2025.

SILVA, Paulo Roberto Boa Sorte. Inteligência artificial, linguagens e educação. Aracaju: EDIFS, 2024.