



organizadoras

Nara Hiroko Takaki

Gabriela Claudino Grande

# Educação crítica de línguas / linguagens em grupos de estudos



organizadoras


Nara Hiroko Takaki

Gabriela Claudino Grande

# Educação crítica de línguas / linguagens em grupos de estudos

• São Paulo • 2022 •





**Educação crítica  
de línguas/linguagens  
em grupos de estudos**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação crítica de línguas/linguagens em grupos de estudos /  
Organizadoras Nara Hiroko Takaki, Gabriela Claudino Grande. –  
São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-606-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96061

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Takaki, Nara Hiroko  
(Organizadora). II. Grande, Gabriela Claudino (Organizadora).  
III. Título.

CDD 413.028

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguagem e línguas - Estudo e ensino

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbidia Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Maria_Galybina, User1078166, Lunamarina, Xeniasnowstorm - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Hustle Bright, Gotham
Revisão	Naiane Vieira dos Reis, Tascieli Feltrin
Organizadoras	Nara Hiroko Takaki Gabriela Claudino Grande

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo · SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)  
[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 2

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosangela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

## Educação crítica de línguas/linguagens em grupos de estudos

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handerson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jônata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

# Educação crítica de línguas/linguagens em grupos de estudos

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow  
da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patrícia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabete de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Pedro Augusto Paula do Carmo  
*Universidade Paulista, Brasil*

Samara Castro da Silva  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



## Sumário

<b>Prefácio .....</b>	<b>10</b>
-----------------------	-----------

*Daniel de Mello Ferraz*

<b>Apresentação.....</b>	<b>13</b>
--------------------------	-----------

Capítulo 1

<b>Tempos Pós-Humanistas na Escola e na Universidade: uma Reflexão entre Professores de Língua Inglesa .....</b>	<b>20</b>
--	-----------

*Alan Victor Freitas Andrade*

*Mario Marcio Godoy Ribas*

Capítulo 2

<b>Relatos de experiências no ensino fundamental: perspectiva crítica para a formação continuada de professores .....</b>	<b>43</b>
---	-----------

*Berenice Alves da Silva Altafini*

*Gislaine Sartório Andrade*

Capítulo 3

<b>Justiça social crítica enredada com intersubjetividades e agenciamentos decoloniais na formação com línguas/linguagens .....</b>	<b>73</b>
---	-----------

*Emmilly Keymi Imaoka*

*Noelene da Costa Lima Silva*

*Rosana Iriani Daza de Garcia*

*Nara Hiroko Takaki*

Capítulo 4

**Diálogo com Educadores:**

educação linguística e formação

cidadã em tempos pandêmicos ..... 108

*Fernanda Belarmino de Santana Scaini*

*Jany Baena Fernandez*

*Leandro Queiroz*

*Vinícius Oliveira de Oliveira*

Capítulo 5

**A construção de quem somos:**

processos de des(re)construções das identidades ..... 133

*Gabriela Claudino Grande*

*Milena Oliveira Reis*

Capítulo 6

**Vocalizações Críticas Decoloniais**

**com Iniciação Científica na Formação em Inglês** ..... 161

*Nara Hiroko Takaki*

*Maria Gabrielly Vilaça Rodrigues*

*Raissa Menezes Mesquita*

**Posfácio** ..... 192

*Ana Karina de Oliveira Nascimento*

**Sobre as organizadoras** ..... 197

**Sobre as autoras e os autores** ..... 198

**Índice Remissivo** ..... 208

## Prefácio

*Daniel de Mello Ferraz<sup>1</sup>*

A obra “Educação Crítica de Línguas/Linguagens em Grupos de Estudos” chega em um contexto deveras adverso e desafiador para a educação no Brasil. Como venho ressaltando, as relações sociais, mormente baseadas na diversidade, têm ficado cada vez mais tensas e violentas. Isso porque o racismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, sexismo, misoginia, autoritarismo, enaltecimento de um patriarcado machista, incentivo ao armamento de cidadãos, retrocessos educacionais, enfim, todos vêm acompanhados de um projeto de sociedade em que o capital se concentra em menos de 1% da população brasileira, os realmente bilionários, ao passo que ao resto da população (99%) é relegado à sobrevivência e, para pelo menos 30 milhões de brasileiros, resta a fome e a pobreza.

Por isso, para mim, o “imbrochável” é um fantoche patético e desumano que representa um sistema profundo de desigualdades. Refiro-me aqui à desigualdade brutal entre as classes, certamente agravada por deste desgoverno e pela manipulação das massas via redes sociais e espalhamento de fake news. Por isso o “cidadão do bem” se sente superior e realmente se vê rico (como se estivesse neste 1%, triste ilusão!), e não o proletário da cadeia produtiva. Parece-se me que estamos caminhando para a sociedade desigual denunciada por Kafka na obra “Artista da fome”. Em uma passagem da obra, o jejuador (o artista da fome) é colocado em uma jaula, por conta de sua idade: “Mas no fundo o jejuador também não deixou de perceber as condições reais e considerou natural que ele não fosse colocado com sua jaula, como número de destaque, no centro do picadeiro, mas sim

<sup>1</sup> Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo - CNPQ – PQ2.

fora, num lugar aliás bastante acessível, situado perto dos estábulos. Cartazes grandes e coloridos emolduravam a jaula e anunciavam o que podia ser visto nela.”

Adiante, lemos: “O jejuador podia jejuar tão bem quanto quisesse - e ele o fazia - mas nada mais podia salvá-lo: passavam reto por ele. Tente explicar a alguém a arte do jejum! Não se pode explicá-la para quem não a sente. Os belos cartazes ficaram sujos e ilegíveis, foram arrancados, não ocorreu a ninguém substituí-los; a pequena tabela com o número dos dias de jejum, que nos primeiros tempos era cuidadosamente renovada, continuava a mesma há muito tempo, pois após as primeiras semanas os próprios funcionários não quiseram mais se dar nem a este pequeno trabalho; assim o artista da fome continuou jejuando como um dia sonhara, e isso não representava nenhum grande esforço para ele, tal como havia previsto. Mas ninguém contava os dias, ninguém, nem mesmo o jejuador conhecia a extensão do seu desempenho, e seu coração ficou pesado.”

O educador no Brasil de 2022 é o artista da fome e a educação é a sua jaula. Apesar disso, são na educação e no educador que depositam a esperança e responsabilidade de salvação da sociedade moderna. Muitos de meus alunos me questionam se vale apenas continuarem no Bacharelado em Letras ou, ainda, se deveriam “abrir” a Licenciatura. Quanta responsabilidade responder a essas perguntas e dilemas. O que respondo aos meus alunos em alto e bom tom é: Quanto mais tentam diminuir o valor da educação crítica iniciada por Freire, quanto mais tentam eliminar disciplinas fundamentais para uma educação plural e diversa, tais como as Letras, Sociologia e Filosofia, quanto mais tentam eliminar as universidades públicas, quanto mais buscam nos desvalorizar como docentes e formadores, MAIS, MAIS e MAIS responde(re)mos com pesquisas e práticas pedagógicas que lutem contra o racismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, sexismo, misoginia, autoritarismo, enaltecimento de um patriarcado machista,

incentivo ao armamento de cidadãos e os retrocessos educacionais. Mais e mais responde(re)mos com pesquisas, cursos, aulas e formações em que a criticidade, pluriversidade, diálogo e cidadania ativa estejam presentes.

Para mim, esta obra é um exemplo dessa luta. Os caminhos percorridos pela formação continuada de professores, tempos pós-humanistas, justiça social, agenciamentos decoloniais, educação linguística, formação cidadã e des(re)construções de identidades são essenciais para os tempos atuais, não somente para a formação docente, mas para TODAS as áreas do conhecimento. Cara leitora, espero que você encontre, em cada capítulo desta obra, a mesma sensação de luta por uma educação mais equânime, descolonizada e crítica. Boa leitura!

## Apresentação

Este volume muito se assemelha a um reencantamento das relações de possibilidades compreensão de mundo e de mudanças engendradas e imprevisíveis para socorrermos o que nos resta neste universo. Como a água, a conectividade pós/intra/des/(h)umana das pesquisas neste volume têm potencialidade que regenera a vida em transes dialógicos, muitas vezes contingenciais e, portanto, enigmáticos. Estamos aqui como transgressorxs de ontologias, epistemologias, metodologias, performatividades, atorxs rede, assemblamentos e invisibilidades que perpetraram efeitos de estruturas coloniais em nossos corpos, espiritualidades, espacialidades, relações e agenciamentos que pedem revisões. Ainda bem que estamos nos transformando, continuamente. Por acaso, torna-se pública a escrita colaborativa, transformativa, sem deixar de ser politizada (assim esperamos) das relações complexas, como este volume intenta fazer.

Com o advento cúmplice e contracultural da estrutura da modernidade, ressemantizamos o conceito de grupo de estudo num gesto de travessias inacabadas desde 2018, ano em que as organizadoras deste volume juntaram seus grupos de estudos<sup>2</sup> já existentes. Estudamos e exercitamos linguagens, redimensionando a vida com as funções de agentes outros(as) que não os humanos, mas que se enredam com corpos históricos como se veem nas fotografias ao final deste volume. Cada corpo participou deste livro com repertórios linguísticos criativos, estéticos e éticos, mas buscando politizar mais ou menos as navegações, os giros e as gramáticas para imanências necessárias, tendo como ponto de partida, mas não de chegada, o entrecruzamento de diversos loci de enunciação e suas implicações outras. Recuperamos

2 Agradecemos à Prof. Gabriela C. Grande pela prontidão em aceitar essa parceria, juntando o Grupo de estudos e pesquisa de línguas: práticas translínguas, multimodais e tecnologias (GEPELI), sob sua coordenação ao grupo Educação crítica, criativa e ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias, coordenado pela organizadora um.

o fato de que “navegar é e não é preciso<sup>3</sup>”, numa reexistência que expande os horizontes interpretativos e agentivos em meio às tendências locais-globais digitais. Isso significa que navegar pode ser necessário para vários contextos de construção de conhecimento e reconstrução de convivências com as diferenças de modo a beneficiar quem este universo. A mesmo, tempo, navegar na atualidade, requer outras bússolas, as objetivas/precisas e aquelas amparadas nas ambiguidades, incertezas e enigmas das transformações enredadas nas coletividades.

Assim sendo, abrindo este volume com *Tempos pós-humanistas na escola e na universidade: uma reflexão entre professores de língua inglesa*, Andrade e Ribas debatem sobre as possibilidades na educação quando um olhar pós-humanista é adotado. Ribas, professor universitário de um curso de Letras, inspirado pelo pós-humanismo que vem dos estudos da ciência e tecnologia, especialmente pela Teoria Ator-Rede, apresenta como as redes sociotécnicas são formadas na educação. A ideia de agência se expande da tradição humanista restrita aos agentes humanos para um cenário no qual humanos e não-humanos agem de modo compartilhado, formando redes heterogêneas nas quais elementos se conectam e reconectam a todo momento.

Desse modo, não é possível de se definir o que é uma entidade, como um aluno, ou mesmo um processo, como a formação de professores, pois, a cada instante, novos elementos entram ou saem das redes que os formam, constituindo um novo ser. Já Andrade, professor de inglês no ensino básico em uma escola privada, mais próximo dos novos materialismos de Barad (2007) e Murriss (2016), reflete, com exemplos de sua prática docente, como não se é possível separar a matéria do discurso, pois ambos, em conjunto, produzem significados. Além disso, debate como as questões culturais e os recursos materiais agem diretamente na educação linguística de seus alunos.

3 Para mais detalhes conferir tese de doutorado de Takaki (2012): *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*.

A conversa proposta traz como uma de suas considerações a impossibilidade de uma pedagogia definida como pós-humanista, todavia, recomenda a leitura do mundo pela abordagem teórico-filosófica pós-humanista, de modo a ativar uma educação mais inclusiva e crítica.

*Relatos de experiências no ensino fundamental: perspectiva crítica para a formação continuada de professores* abre o segundo capítulo. Altafini e Andrade discorrem sobre duas experiências de pesquisas durante a realização de mestrado profissional e acadêmico em Letras e Estudos de Linguagem, respectivamente. Os relatos possuem um viés teórico-metodológico crítico, que propiciou às autoras a exposição de suas práticas, tanto acadêmicas quanto profissionais, considerando os aspectos culturais, políticos, ideológicos e sociais que permeiam os usos da língua/linguagem.

Imaoka *et al.* no Capítulo 3, procuram ultrapassar os limites impostos das desigualdades sociais. Imaoka ressalta as contribuições dos letramentos críticos e da justiça social na formação de professores(as) e alunos(as). Para tanto, a partir de concepções teóricas de Freire (1996), Janks (2013), Jordão (2015) e Zeichner (2011), busca explicitar de que forma elas transformaram significativamente o fazer pedagógico como professora de língua inglesa da autora no Programa de Extensão – Ensino de Línguas (PROGELI – UFMS). Amplia a discussão por intermédio da pesquisa de Iniciação Científica *Perspectiva crítica por meio da língua inglesa: Compreendendo justiça social educacional*<sup>4</sup>, conduzida em 2020.

Garcia mostra como los contextos sociales, permitieron ampliar mi perspectiva no solo sobre la formación de profesores, sino también como mujer inmigrante y la justicia social desde que llegue a Brasil. Narrando algunos sucesos del pasado reciente, en los cuales, estando

4 Pesquisa sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Nara Hiroko Takaki, no período de agosto de 2020 a julho de 2021. Sou grata ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC – UFMS) e ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).



permeados por sentimentos, experiencias y reflexiones constantes, fue explicado como estos generaron en mí, una posición sobre lo que oprimido u opresor puede ser, cuando estamos tratando de personas que históricamente y hasta la actualidad, son considerados socialmente como grupos minoritarios o clasificados como ciudadanos desprovistos del derecho a practicar en algunos espacios, su cultura, lengua o identidad con autonomía, es decir lo que sucede normalmente en los contactos difusos fronterizos. De mão dadas e soltas com as duas autoras, Takaki, encontra morada no eterno devir de transformação em contexto de educação voltada para a dialogicidade entre intersubjetividades e agenciamentos decoloniais na formação com línguas/linguagens.

No capítulo 4, *Educação linguística crítica: o século XXI em foco*, professores de diferentes interesses de pesquisa e atuação dialogam dentro do campo de estudos da linguagem. Tal diálogo tem como objetivo discutir a educação linguística, relacionando-a com as pesquisas dos autores, de forma a contribuir com a formação cidadã (FREIRE, 2018). Para tanto, buscam problematizar algumas das epistemologias para um ensino de linguagens compromissado com uma educação linguística alinhada aos desafios impostos pela pandemia de covid-19. Scaini, Fernandez, Queiroz e Oliveira desejam que esse diálogo possa contribuir tanto sob o ponto de vista teórico quanto prático para o ensino de linguagens em meio aos desafios da atualidade, por meio de uma postura (auto)crítica. Tal posicionamento pode possibilitar a resignificação de aspectos naturalizados dentro da educação linguística. Afinal, o professor que desejar ensinar língua materna, estrangeira ou literatura deve, necessariamente, levar em conta a aprendizagem ao longo da vida, a linguagem como prática social, os desafios de ensinar e aprender em contextos diversos, considerando as contingências e, adicionalmente, refletindo como os jogos digitais podem ser alternativas pedagógicas para um trabalho com o letramento crítico digital.

As autoras Grande e Reis, no capítulo 5 – *A construção de quem somos: processos de des(re)construções das identidades* –, discutem a transitoriedade do construto identidade. Como professoras de língua inglesa em diferentes estágios de suas carreiras, as pesquisadoras refletem sobre suas identidades a partir de *frames* de narrativas de suas próprias histórias. A (de)(re)formação de identidades engendra caminhos de reflexão sobre sua flexibilidade e contingência inerente na vida e para o trabalho docente. Nesse sentido, a bricolagem das identidades das autoras não pretende demonstrar qualquer completude, no entanto, ilustra recortes de identidades e a construção de quem estamos nos tornando no mundo atual – moderno, pós-moderno e até mesmo pós-humano (fazendo referência à discussão tecida por Andrade e Ribas no capítulo de abertura deste livro) –, de forma fractal, em um eterno ciclo de (re)(des)construção.

Para finalizar, em *Vocalizações críticas decoloniais com iniciação científica na formação em inglês*, Takaki traz vozeamentos e silenciamentos nas interseccionalidades entre raça, etnia, gênero, classe, idade, religião, ciganos(as), deficientes, para citar alguns exemplos, e que necessitam de contínuas discussões e pesquisas no âmbito da educação linguística crítica. A desconstrução da naturalização de opressões traduz-se numa luta que pode iniciar intersubjetivamente e contagiar os coletivos não somente das pessoas marginalizadas, mas também de todas, pois a dor alheia diz respeito à nossa. Rodrigues ressalta a importância do estudo de línguas, considerando suas historicidades. À luz das perspectivas decoloniais, a autora focaliza a formação cidadã, mergulhando numa pesquisa de Iniciação Científica como um mar aberto de instâncias outras, com impulsionamento de corpo, alma e mente, que rasuram as dicotomias eurocentradas. Mesquita traz um estudo de línguas/linguagens por meio dos letramentos críticos, elucidando a criticidade possível, a ser exercida por todos(as). Tais letramentos são capazes de ampliar/mudar/problematizar perspectivas sobre o contexto sócio-histórico de inserção dos sujeitos, das

relações de poder, estruturas sociais e econômicas atreladas às ideologias vigentes consolidadas na educação e na sociedade.

Agradecemos à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), ao Programa de Extensão – Ensino de Línguas (PROGELI - UFMS), ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS (Semed), à Secretaria de Cultura de Campo Grande (Sectur) – MS, à Escola Municipal Senador Rachid Saldanha, à Escola Municipal Dr. Eduardo Olímpio Machado, à Escola Municipal Maria Imaculada Conceição, à Escola Municipal Carlos Vilhalva Cristaldo, à Escola Alternativa, à Escola Mimos dos Sonhos à Escola Estadual José Mamede Aquinho, à Escola Municipal Frederico Soares, à Escola Municipal Santos Dumont e ao Curso de Idiomas- *Wizard*, em que alguns dos autores(as) deste *ebook* atuam.

Expressamos, ainda, nosso imenso carinho, admiração e gratidão ao Daniel de Mello Ferraz, à Ana Karina Oliveira Nascimento, aos(às) nossos(as) mestres, colegas, alunos(as), teóricos(as) aqui citados, aos algoritmos, à natureza, ao imperceptível (ainda) ao desconhecido (ainda) e a vocês, leitores(as))!

Desejamos uma excelente e vibrante leitura!

Autores(as)xs e organizadoras

## REFERÊNCIAS

- BARAD, K. **Meeting the universe halfway**. London: Duke University Press, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JANKS, H. Critical Literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, 2013, p. 225-242.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: Algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. *In:* TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 195-207.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: Algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. *In:* TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 195-207

MURRIS, K. Rhodes must fall: a posthumanist orientation to decolonising higher education institutions. **South African Journal of Higher Education**, v. 30, n. 3, p. 274- 294, 2016.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ZEICHNER, K. Teacher Education for Social Justice. *In:* HAWKINS, M. R. (Ed.) **Social Justice Language Teacher Education**. Clevedon UK: Multilingual Matters, 2011, p. 07-22.



Alan Victor Freitas Andrade

Mario Marcio Godoy Ribas

**Tempos  
Pós-Humanistas  
na Escola  
e na Universidade:**

uma Reflexão  
entre Professores  
de Língua Inglesa

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96061.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96061.1)

Neste texto em forma de conversa, unimos nossas vozes, Alan Andrade, professor de língua inglesa no ensino fundamental, e eu, Marcio Ribas, professor universitário de uma universidade pública federal envolvido na formação de professores de língua inglesa, ambos entusiastas da ontoepistemologia pós-humanista, para tecer algumas reflexões sobre o pós-humanismo e a educação de língua inglesa. Mesmo com o interesse sobre o assunto em ascendência, há uma lacuna sobre a educação linguística brasileira e as ideias pós-humanistas. Entendemos que, apesar de serem debatidas por mais de duas décadas de forma generalizada, as ideias pós-humanistas ainda dão seus primeiros passos quando se relacionam com as questões educacionais, especialmente para o ensino de línguas.

Desde meados da década de 2010, vários autores têm se empenhado em protagonizar discussões que relacionam questões da linguística aplicada (doravante LA) ao movimento pós-humanista (BAYNE; ROSS, 2013; BUZATO, 2016, 2017, 2018; GOURLAY, 2013, 2015; KUBY; SPECTOR; THIEL, 2019). Todavia é, com a publicação de *Posthumanist Applied Linguistics*, de Pennycook (2018), que as pesquisas envolvendo o pós-humanismo e a LA começam a ganhar campo no Brasil. Cito, como publicações posteriores ao livro indicado, o dossiê *O pós-humano é agora* (BUZATO, 2019), na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, que reúne artigos de vários pesquisadores brasileiros; Leffa, Alves e Fontana (2020), em capítulo do livro *Tecnologia e ensino de Línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*, que, passando pelo pós-humanismo/pós-humanidades, apresentam a ideia de linguística aplicada das coisas; e Buzato, Lima-Lopes e Braga (2021), que realizam um levantamento de informações que indicam como o movimento tem se consolidado no Brasil, especialmente na UNICAMP, pelo grupo de pesquisa LITPos - Linguagens, Tecnologias, Pós-humanismos/Pós-humanidades.

Algumas ideias que perpassam as correntes que constituem esse movimento são a desierarquização com conseqüente horizontalização dos entes que habitam este planeta, a noção de performatividade incorporando simultaneamente discurso e matéria (BARAD, 2003, 2017), a cognição distribuída entre humanos e não-humanos (HUTCHINS, 1995; HAYLES, 1999), bem como a tecnologia emaranhada à produção da identidade tornando muito difícil - se não impossível - separá-la dos corpos humanos (HAYLES, 1999). Mesmo não tendo fronteiras bem definidas, o compartilhamento de ideias e/ou objetivos permite um possível mapeamento de suas vertentes.

Algumas delas são o pós-humanismo crítico (BRAIDOTTI, 2013, 2019), pós-humanismo cultural (HAYLES, 1999, 2006, 2014), pós-humanismo filosófico (FERRANDO, 2019), novos materialismos (BARAD, 2003, 2007, 2012) e outras teorias ou abordagens que se apresentam como ontologias orientadas a objetos ou ontologias relacionais (LATOURE, 2005; ST. PIERRE, 2011, 2018, 2021; ST. PIERRE; JACKSON; MAZZEI, 2016). Não me detenho à diferenciação das vertentes, pois há extensa bibliografia com esses objetivos, como "*The Posthuman Glossary*" (BRAIDOTTI; HLAVAJOVA, 2018), o texto de Ferrando (2013) e Ribas (2018), porém apresento de forma muito breve algumas das ideias que têm acompanhado meus trabalhos acadêmicos há aproximadamente cinco anos e que fazem parte do movimento pós-humanista, junto com as demais vertentes citadas.

Essas ideias fazem parte da teoria ator-rede, doravante TAR (LATOURE, 1992, 1996, 2005, 2011; LAW, 2009), que, apesar do nome, não é vista por um de seus principais estudiosos, Bruno Latour (2005), como uma teoria ou como um quadro teórico-metodológico, mas sim um conjunto de ferramentas material-semióticas, sensibilidades e métodos de análises. É no espaço criado por esse conjunto que meus pensamentos e ideias emergem na maior parte do tempo.

Mais aliados às ontologias relacionais, seus conceitos precisam ser pensados não como aplicação, mas como um modo de ver a sociedade, especialmente porque o social não é percebido como algo dado, como se fosse uma estrutura na qual os seres humanos estão e ali se relacionam. Pela TAR, a sociedade emerge pelas performances dos seres humanos e não-humanos, sendo as suas interações que a constituem (LATOURET, 2005; INTRONA, 2014).

A partir daí, surge, então, a ideia de rede: elementos humanos e não-humanos interagem, conectando-se, reconectando-se e desconectando-se, fazendo parte de uma ou várias redes concomitantemente. Essas redes não se assemelham às técnicas formadas por elementos homogêneos, como redes de transmissão de energia, que são formadas por cabos que distribuem energia e, quando uma das conexões para de funcionar, a transmissão ainda é distribuída por outros caminhos entre os nós.

As redes, pela TAR, são denominadas redes sociotécnicas. São heterogêneas, pois, além de conectar os elementos das redes técnicas como o exemplo citado acima, inserem outros elementos, sejam humanos ou não-humanos, que por sua vez interagem entre si. Uma rede sociotécnica que considera a escola inclui os variados entes humanos, como estudantes, professores, pais, e elementos materiais, como a estrutura do imóvel, móveis escolares, computadores. Ainda é possível conectar a essa rede elementos mais distantes, como os documentos nacionais que regem o nível educacional da escola (ensino infantil, fundamental ou médio), como também elementos mais globais e muitas vezes abstratos, como a ideia de neoliberalismo econômico, que agem sobre as ações daqueles que decidem os rumos da educação no país, estado ou município.

A cada momento, os enredamentos têm novas constituições devido às alterações de seus elementos. Desse modo, a existência de um ser depende das conexões com outros elementos, logo, não



há indivíduos ou entidades isoladas, mas conglomerados entendidos como atores-rede. Permito-me então a reformulação da máxima proferida por John Donne (ROBBINS, 2014) sobre nenhum homem ser uma ilha, já que nunca está isolado de outros seres humanos, para “nada é uma ilha”, nem um ser humano, nem um elemento não-humano, nem mesmo uma ilha.

Essas alterações que levam os entes a participarem ou deixarem uma rede são conhecidas como translação (LATOURET, 1992, 1996, 2005, 2011; LAW, 2009). Como todo movimento translatório, altera a rede e, conseqüentemente, transforma os seres que dela participam; a realidade também não é estanque, mas fluida. A realidade passa a ser o resultado de um corte espaço-temporal, é um efeito criado pelo observador. Para exemplificar, volto à ideia da escola, mas agora denominando-a como o ator-rede escola: uma determinada escola pública na cidade de Aquidauana, no estado de Mato Grosso do Sul, só pode ser vista como tal se escolhermos um determinado momento, já que os professores que ali atuam têm formação e perspectivas educacionais diferentes, os alunos são oriundos de espaços socioculturais diversificados, a estrutura material da escola é constantemente alterada pelo recebimento (ou pela ausência) de verbas públicas e há ainda a influência de acontecimentos locais, como a premiação ou a descoberta de uma doença grave de um aluno dessa escola, e acontecimentos ditos globais ou ao menos de conhecimento mundial, como a guerra da Ucrânia ou a epidemia de Covid-19. Sempre que um desses elementos (ou mesmo os inúmeros não citados neste texto) se retira da rede ou novos são acrescentados, há a formação de uma nova entidade, ou seja, surge uma escola diferente da anterior.

Entretanto, antes de discorrer e debater sobre a influência na sala de aula desse meu olhar pós-humanista que enxerga uma sociedade enredada, sem que seres humanos tenham excepcionalidade sobre os não-humanos, e no qual as realidades são cortes

espaciotemporais criados pela perspectiva de um observador, faço o seguinte questionamento ao professor Alan: *como você se enreda com a grande extensão do movimento pós-humanista e como isso tem influenciado a sua prática docente?*

Meu entendimento sobre pós-humanismo parte de teóricos como Hayles (1999), Pennycook (2018), Canagarajah (2018), Ribas (2018, 2019), Sousa (2018), Buzato (2019), Sousa e Pessoa (2019) e Takaki (2019), os quais abordam uma proposta para entender como se dão as relações materiais e discursivas e refletir sobre o posicionamento centralizado do ser humano na sociedade. Dentro disso, tenho me identificado mais com o Pós-Humanismo Crítico, o qual tem uma vertente mais voltada para questões sociais.

Em minhas recentes pesquisas, pautei-me no conceito de materialidade de Barad (2007) e como ela traz as reflexões dos fatores não-humanos para a área da linguagem. Segundo a autora, a partir do conceito de *intra-ação*, dois elementos/discursos em sua interação não são compreendidos como distintos, mas como entidades que se *coconstituem* mutuamente, tornando-os algo singular naquele contexto, de forma que sua mutação contínua seja inerente nesse processo. Dessa maneira, o discurso e a materialidade são indissociáveis, sendo o pós-humano um emaranhado dessas conexões. Destaco também o trabalho de Murris (2016), pesquisadora da área de educação com diversos trabalhos abordando experiências em sala de aula com crianças e sua percepção a partir do pós-humanismo, denominado pela autora como novos materialismos. Assim, o pós-humanismo considera as práticas sociais distribuídas de agência, com o objetivo de perceber conexões entre os elementos humanos e não-humanos que compõem o ambiente e o espaço, ressignificando-os.

A partir dessas questões, percebo como há elementos que não são contemplados em pesquisas em sala de aula, sobretudo, sobre seus aspectos materiais-discursivos. Pensar na sala de aula e ensino

a partir de uma ótica pós-humanista vai além de fatores humanos em suas reflexões, uma vez que considera como os elementos não-humanos estão produzindo sentidos em um contexto único.

Vou citar um pouco do meu contexto para exemplificar. Sou professor do ensino fundamental de terceiro e quarto ano em uma escola particular. Trabalho com crianças de sete a nove anos em uma escola bilíngue caracterizada pelo alto poder aquisitivo dos responsáveis pelos estudantes. Desse modo, é palpável como as questões sociais desse meio emergem no ensino escolar. Um exemplo disso é como meus alunos facilmente têm contato com novas culturas advindas de viagens que muitos estudantes da rede pública, pelo menos em sua maioria, da mesma faixa-etária não têm. Assim, os exemplos que busco trazer em sala de aula têm de se adequar a essa realidade. Quando lecionava para crianças da rede pública, o que mais ouvia era: “Para que aprender inglês? Nunca vou sair do país mesmo!”. Em contrapartida, no meu contexto de ensino atual, tenho um público muito mais interessado, pois, para a realidade deles, vão usar e precisar do idioma, seja em suas viagens ou como capital simbólico (BOURDIEU, 2013) de inteligência.

Esses aspectos discursivos citados acima estão agregados a fatores materiais também como o contexto escolar deles, caracterizados por uma sala de aula arejada, com no máximo 19 alunos por sala, havendo até uma sala com apenas 9 alunos, ar-condicionado, materiais educacionais sempre à disposição, televisão integrada nas salas de aula etc. Esses elementos presentes geram uma significação diferente à dos alunos da rede pública, na qual existe um número maior de alunos em sala, sem ar-condicionado, muitas vezes tendo que dividir material escolar. Essas características compõem uma assemblagem<sup>5</sup>

5 O entendimento de assemblagem mencionada parte da obra de Pennycook (2017), o qual entende a assemblagem como diferentes tipos de recursos semióticos, linguísticos e/ou materiais que juntos se coconstituem em um enunciado singular em dado momento e contexto.

única para o ensino, que afeta diretamente o aspecto discursivo em sua aprendizagem e constrói uma postura única para aprendizagem naquele contexto. Esses recursos disponíveis somam-se à consideração da subjetividade de cada aluno, de modo que o professor tenha a possibilidade de trabalhar de forma mais singular e individualizada com cada estudante.

Logo que comecei a trabalhar, escutei que a escola primava pela atenção e pelo cuidado com cada aluno de forma individualizada. Dessa forma, a parte subjetiva de cada criança tem uma atenção maior, e também eu como professor posso trabalhar de forma mais pontual e menos mecânica, podendo adequar o conteúdo a cada aluno, de forma que aquilo faça sentido para a realidade dele.

Infelizmente, todos esses recursos disponibilizados para os alunos não refletem as condições de trabalho dos professores, como, por exemplo, a hora de planejamento que não é paga. Dessa maneira, por mais que tenhamos um ambiente arejado e com diversos recursos disponíveis, o tempo que planejamos aulas mais dinâmicas e contextualizadas para os alunos não é remunerado. Adicionalmente, formações complementares, especializações ou até mesmo um mestrado na área não refletem em uma maior ou melhor remuneração. Fatores como esses mostram como uma escola elitizada, especificamente neste caso, não se empenha em valorizar o conhecimento e a singularidade de cada professor, ou até mesmo criar um incentivo assim como os alunos do mesmo local recebem. É interessante pontuar que, por mais que tenha acesso a um contexto diferente, o profissional serve como ferramenta para apenas perpetuar o conhecimento como capital simbólico nesse nicho, deixando as boas condições de aprendizagem concentradas em quem já tem o acesso a elas.

Através de um ensino de ciclos adotado pela escola, com pelo menos dois pautados por metodologias ativas, a instituição foca na participação por parte dos alunos, gerando um ensino que visa a construção

do saber deles a partir de tarefas que possam desenvolver. Trabalhar isso de forma pós-humanista, ou seja, considerando todos esses fatores humanos e não-humanos no processo de significação, nos faz pensar em como esses recursos, além do professor-aluno, ajudam a produzir significado para os dois, não somente para esses elementos, mas toda a disposição oferecida por essa escola.

É claro que os fatores sociais capitalistas neoliberais devem ser discutidos dentro das nuances de cada um desses elementos. Block (2017) advoga que os materiais ofertados para esse nicho específico, de escolas de elite, apagam as classes mais baixas e oportunizam apenas situações que pessoas com alto nível de poder aquisitivo têm acesso. Dessa maneira, se me resumo a esse tipo de pensamento e material didático, acabo por apenas reafirmar e perpassar um pensamento elitista, o que me leva a pensar: *como essas questões são percebidas e discutidas em seu contexto, Marcio?*

Parece-me, Alan, que a observação inicial e principal para se falar de práticas educacionais sempre começa com a expressão “Não há receita pronta”. Com efeito, tal ideia aqui também é válida, todavia, a partir da reflexão de alguns pontos, podemos refletir como aliar questões educacionais com o pós-humanismo, no meu caso com a TAR, o conjunto de ferramentas que utilizo em minhas pesquisas atuais mencionado no início desta conversa. Os modos de conhecer (epistemologia) e os modos de ser (ontologia) nas correntes pós-humanistas não são separados, portanto, para se praticar as ideias do movimento, é preciso conhecê-las. St. Pierre (2018, 2021) utiliza, ao abordar as pesquisas pós-qualitativas, um argumento lacaniano que se encaixa na prática pós-humanista: “Para pensar com a teoria, deve-se primeiro ler a teoria” (ST. PIERRE, 2018).

Desse modo, para que a performance docente emergja de acordo com as ideias pós-humanistas, é necessário que as ideias relevantes do movimento, como agência compartilhada (HUTCHINS, 1995;

HAYLES, 1999; BUZATO, 2013), tecnologia (HARAWAY, 1991; FEENBERG, 2002, 2005, 2010; BUZATO, 2009; HAYLES, 2014), performatividade (BARAD, 2003, 2012; ALLAIN; COUTINHO, 2018) e sociedade desierarquizada (LATOURE, 1992, 1996, 2005, 2011; LAW, 2009), sejam estudadas se possível seguindo uma tradição filosófica, ou seja, como esses conceitos foram percebidos por outros filósofos e como esses pensamentos mudaram durante os séculos. Mudar a forma de se pensar exige um processo de desconstrução, conforme pensado por Derrida<sup>6</sup>, o qual é facilitado a partir do entendimento das diferenças entre os pensamentos dos variados espaços e tempos.

Não pretendo, portanto, expandir essas noções em poucos parágrafos, o que seria uma contradição. Meu empenho se resume a uma breve explanação sobre agência para que eu possa apresentar como o pós-humanismo se manifesta na minha prática docente.

O entendimento de que os elementos não-humanos, especialmente os não animais, são dotados de agência vai de encontro ao pensamento humanista cartesiano (que ainda influencia a noção de agência em boa parte das pesquisas educacionais<sup>7</sup>), no qual a matéria (*res extensa*) é um corpo, estático e inerte, ao contrário do ser pensante (*res cogitans*) que tem habilidades cognitivas e domina a natureza (COOLE; FROST, 2010).

Para Introna (2014), a ação proposital e a intenção não são propriedades dos não-humanos e nem mesmo dos humanos, pois surgem do coletivo, não sendo possível identificar um único elemento do qual surge essa ação. A unidade ontológica primária, ou seja, aquilo que seria inicialmente identificado como um ser com sua essência, não

6 O conceito de desconstrução foi elaborado por Derrida a partir da publicação Gramatologia (DERRIDA, 1973). Para uma leitura inicial sobre o assunto, sugiro o texto de Pedrosa Junior (2010).

7 Os elementos não-humanos, como computadores e telefones celulares, têm sido normalmente vistos como objetos passivos que podem ser ativados pela agência do humano.

são as coisas (não é um ser humano, uma planta, uma pedra, um computador ou mesmo uma ideia como o capitalismo ou tecnologia), mas é um fenômeno coletivo formado por humanos e não-humanos. Quem (ou o que) por exemplo age na escrita deste texto não são apenas as entidades dos dois escritores que aqui conversam.

Pela perspectiva da TAR, são elementos como o grupo de estudo no qual a ideia se originou, os hardwares disponíveis (computador, teclado, placas, chips, cabos de fibra ótica), os softwares utilizados (processadores de texto, gerenciadores de referências, programas de pesquisa qualitativa), minhas relações acadêmicas (universidade onde trabalho, programa de pós-graduação onde estudo, pesquisadores que leio) entre tantos outros elementos. Para Latour (2005, 2011), não é possível localizar a agência de modo preciso dentro desse enredamento, pois ela é distribuída em sua extensão. A agência dos não-humanos, portanto, não está relacionada a uma habilidade cognitiva para agir, mas é a capacidade de se associar “de tal modo que fazem os outros fazerem coisas” (LATOURE, 2005, p. 157).

Aqui retomo o argumento de St. Pierre (2018, 2021) que insiste em estudos mais aprofundados sobre as teorias com as quais desejamos trabalhar. Por exemplo, uma leitura superficial sobre agência distribuída pode levar à ideia de que não é possível identificar a responsabilidade humana quando se pensa em uma ontologia relacional, pois essa perspectiva não vê entes isolados, mas sempre conectados. Todavia, a existência dos seres (ontologia) é vista de modo compartilhado, porém a busca da responsabilidade está relacionada ao conhecer (epistemologia). Logo, é possível, dentro desse ser em rede, traçar as relações estabelecidas para se saber como é o seu modo de existência e assim traçar relações de causalidade.

Essa rede criada não é permanente, pois a todo momento há elementos que se enredam e desenredam, formando novos atores-redes. O universo, nesse sentido, é composto de elementos que

estão em constantes reconfigurações e rearticulações (INTRONA, 2014). Desse modo, pensar em qualquer processo formativo é compreender que não há entes formados.

A “formação” de professores é um termo utilizado para indicar um período temporal no qual determinado estudante está inserido em um curso de licenciatura. Pela TAR, um professor estará constantemente em um processo de translação, ou seja, sempre em construção, nunca definitivamente formado. Portanto, o meu papel como professor universitário é auxiliar nessa transformação, propiciando as condições prático-teóricas ao estudante, para que possa assumir o papel de professor no ensino fundamental II e médio. Como explicado, é importante ressaltar que a minha ação e a minha existência na rede não são isoladas, pois sou apenas um dos agentes nesse processo de formação.

Como essa breve explanação sobre duas ideias importantes para a TAR, a translação e a agência, elenco como se emaranham as teorias pós-humanistas a algumas de minhas práticas docentes:

- a) Em relação à matéria que se conecta com o processo de formação de professores, tento perceber como cada objeto age na rede. Repenso o leiaute das salas de aulas, buscando uma proximidade da horizontalidade entre estudantes e professor (carteiras em círculo, atividades de compartilhamento de conhecimento entre os alunos, aulas fora da sala), busco alternativas para os materiais utilizados, especialmente por “ouvir” esses seres inanimados. Latour (1992) propõe que o exercício de escuta de não-humanos envolve pensar sobre o que deveria ser feito (tanto por humanos ou não-humanos) se aquele objeto ali não estivesse presente. Como exemplo, notei que, em uma das minhas pesquisas em andamento, mesmo alunos mais envolvidos com tecnologia obtiveram melhores resultados quando usavam blocos de anotações ou cadernos. Nessa situação, para determinar a agência do caderno, foi preciso imaginar a ausência



desse material analógico. Percebi que o caderno propicia, para alguns, a escrita mais espontânea, levando a mais episódios de criatividade. Logo, alguns planos de aula apresentados nas disciplinas de prática de ensino aparentavam estabelecer mais conexões com os alunos da escola básica quando os acadêmicos ministravam aulas durante os estágios obrigatórios. Portanto, quando o caderno entra na rede que forma o acadêmico (movimento de translação), esse material age permitindo a expansão da criatividade do estagiário. O acadêmico só pode ser entendido como tal se pensado junto do caderno. Se este não estivesse na rede, o aluno teria uma outra identidade, seria um outro.

- b) A tecnologia, dependendo da perspectiva do observador, pode nos oferecer a esperança de melhorias de vida ou, como propõe os transumanistas (MORE, 2013), a salvação ou a transcendência para uma espécie pós-humana. Todavia, aproximo-me da teoria crítica da tecnologia (FEENBERG, 2002, 2005, 2010), que reconhece as possibilidades catastróficas do desenvolvimento tecnológico, pois não há instituições com o poder de exercer o controle sobre a ação dessas tecnologias<sup>8</sup>. A teoria crítica da tecnologia afasta-se do instrumentalismo, ou seja, os elementos tecnológicos não são instrumentos que estão esperando a ação do humano. Portanto, ao se utilizar software, plataforma, ferramenta ou app durante o processo de formação de professores, os acadêmicos são levados, por exemplo, a considerar qual é a ação dos algoritmos nas suas e nas vidas de seus futuros alunos, bem como quais são os interessados e excluídos no uso da ferramenta. Enquanto as ferramentas fornecidas pelo *Google*

8) A personificação da tecnologia na minha escrita é proposital, visto que, pela TAR, os não-humanos agem. Há inúmeras situações com as quais é possível exemplificar a ação das tecnologias. Cito aqui duas: a) a influência que redes sociais têm exercido sobre o comportamento socioemocional de crianças e adolescentes (diminuição da capacidade de atenção, isolamento social etc.) e sobre o modo como adultos acessam, interpretam e espalham notícias (efeito da pós-verdade); b) e a ação racista de algoritmos criados por inteligência artificial no reconhecimento facial de negros (MILNER; TRAUB, 2021).

*for Education* forem bem recebidas pela comunidade acadêmica, é essencial, durante as aulas nas quais fui professor, debater sobre as consequências do uso delas (colonialismo digital, compartilhamento de milhões de dados com uma empresa internacional que não fornece transparência sobre o tratamento dessas informações, importação de tecnologia quando as universidades locais têm e podem desenvolver outras plataformas).

- c) As condições sociocultural e econômica dos alunos são levadas em consideração, bem como as condições de modo macro. Por exemplo, nos momentos em que questões interculturais são postas em discussão, não é possível ignorar que a região onde a universidade está localizada conta com apenas uma sala de cinema, que a banda larga de internet ainda não é uma realidade para a maioria das pessoas e o índice de desenvolvimento humano (IDH) no ano de 2010 das cidades era entre 0,6 e 0,7, sendo considerado bom acima de 0,8 (IBGE, 2021). Todos esses elementos (e outros que entram e saem da rede pelo movimento translatório) constituem a rede do processo de formação e precisam ser (re)considerados.

O discurso também é um elemento que se conecta a outras entidades. O debate sobre a educação dá importância a como é constituída essa rede, seja pelos atores que inclui como pelos que exclui. Vejamos o caso dos discursos que envolvem a educação em língua inglesa. Um plano de aula em que o conteúdo gramatical é apresentado pelo professor no início da aula, seguido por exercícios tradicionais de preenchimento de lacuna, conecta-se à tradicionalidade, ao professor como detentor do conhecimento, à ordem positivista (alunos quietos e atentos à maior figura na hierarquia, foco no conhecimento ocidentalizado). Até mesmo planos com tentativas de abordagens mais críticas, que levam ao debate de um tema objetivando desenvolver habilidades comunicacionais na língua inglesa, muitas vezes carecem de observação por lentes pós-humanistas.

Um exercício importante no processo de formação é a (des) construção de planos de aula. Planos que abordam a economia da água são comuns no ensino fundamental II, já que o assunto faz parte do que livros didáticos e eventos denominados como “feira de ciências” ou “semana do meio ambiente” trazem à tona. Vários desses planos chegam até mim para avaliação. Neles normalmente estão presentes a discussão sobre o consumo consciente de água em nível individual, mas estão ausentes o debate sobre o uso de água por latifúndios e empresas, sendo estes os que mais impactam nas crises hídricas para algumas comunidades.

Nesses momentos, os futuros professores são incentivados a perceber conexões que normalmente não estão presentes quando o assunto é trabalhado; são também instigados a identificar como cada um desses elementos age dentro das redes. O olhar volta-se, então, para como as redes são construídas localmente (os indivíduos e outros elementos da comunidade) e globalmente (latifúndios, grandes empresas, políticas públicas etc.).

Ver a educação de forma pós-humanista, portanto, implica perceber que todos nós, humanos e não-humanos, somos constituídos em rede e em cada momento temos uma nova identidade, sendo muito importante localizar como as relações acontecem nessa rede, especialmente as relações que de certa forma estão sendo negligenciadas e afetando negativamente a vida de inúmeros grupos minoritários. Essas são algumas de minhas práticas relacionadas ao pós-humanismo. *E para você, Alan, quais são as implicações em uma educação pós-humanista, considerando seu papel como educador?*

Eu acredito que como professor de língua inglesa para a educação infantil, em meu contexto, para uma classe elitizada, o ensino tende a ser desafiador, pois estou fazendo parte de um processo de formação e ensino que afeta não apenas meus alunos, mas todo um sistema que tende a concentrar e privilegiar oportunidades. Ao trabalhar

o ensino de inglês nessas condições, é necessário um olhar crítico para o conteúdo e a forma de abordagem com esses alunos, de forma que eu considere não apenas os alunos e o ensino, mas também os materiais, o contexto e as particularidades de cada aluno e seus pais, os aspectos materiais em que estou inserido, meu tom de voz, minha postura ao ensinar, entre demais coisas.

Ademais, a prática a partir dessa perspectiva nos leva a trabalhos relativamente novos no país, de forma que possa gerar uma nova postura a novos educadores da próxima geração, somando no campo da educação cada vez mais e demonstrando como é significativo e importante considerarmos a singularidade de cada contexto.

Dessa maneira, uma educação pós-humanista tem consciência do emaranhado existente em seu contexto e suas inúmeras possibilidades tanto de interpretações quanto de mudanças, de forma que o conteúdo e suas conexões surgem a partir do momento em que estou conectado com essas ideias e não o contrário. É importante pontuar que uma educação pós-humanista nos dias atuais é um desafio. Se, por um lado, em colégios particulares, os professores enfrentam uma desvalorização gritante em relação às condições dos estudantes, por outro, em escolas públicas há inúmeros fatores que afetam o processo de aprendizagem dos alunos e como o professor lida com isso.

Torna-se um desafio, em minha opinião, trabalhar em um sentido tão singular e dinâmico em uma sociedade neoliberal que nos empurra para estruturas pré-moldadas nas quais já vivemos. Porém, como educadores e pesquisadores, creio que seja relevante pesquisas na área e novos olhares para a nossa sociedade visando buscar condições mais justas tanto para nós, professores, quanto para nossos alunos viverem em uma sociedade mais justa e igualitária.

## CONSIDERAÇÕES

Chegamos às nossas considerações, elaboradas muito mais do que a quatro mãos, escritas também por uma infinidade de outras mãos, de hardwares, *softwares* e tantos outros elementos que se juntaram à nossa rede. Apesar de nós, Alan e Marcio, seguirmos correntes diferenciadas dentro do movimento pós-humanista, as ideias mais importantes se cruzam em vários tempos e espaços. Algumas das que emergem com este texto foram agência compartilhada, matéria-discurso, translação, atores-rede e assemblagens<sup>9</sup>.

A discussão proposta neste texto, que surge a partir desses pontos, não sugere que haja uma pedagogia pós-humanista ou que seja possível a elaboração de um método ou abordagem filiada ao movimento. O que acreditamos ser importante é que cada professor tenha uma leitura do mundo a partir de uma abordagem teórico-filosófica com uma perspectiva que seja inclusiva e crítica. Para nós, o movimento pós-humanista cumpre com essa função e pode ativar práticas como as que seguem:

- uma educação mais ampla e fluida, pensada em redes ou assemblagens, por sempre estabelecer relações, locais e globais, sem barreiras disciplinares. Desse modo, para se aprender língua, é preciso se falar de sociologia, geografia, história e qualquer outro campo do conhecimento, sendo que a ideia de conhecimento perpassa a epistemologia ocidental, permitindo que os conhecimentos locais e minoritários também sejam valorizados;

9 Essas duas ideias têm vários pontos de convergência, porém são oriundas de ontoepistemologias diferentes. Para mais informações, além dos textos dos teóricos que propuseram tais ideias, como Michel Callon, John Law e Bruno Latour para ator-rede e Deleuze e Guattari para assemblagem, sugerimos o texto "Assemblages and Actor-networks: Rethinking Socio-material Power, Politics and Space", de Martin Muller (2015), o qual apresenta as semelhanças e diferenças entre as ideias.

- uma educação que vai além do grafocentrismo, já que a matéria também é discurso;
- uma educação voltada para um futuro mais sustentável com responsabilidade coletiva e em que a ideia de sociedade seja expandida para excluir a excepcionalidade do ser humano sobre as demais espécies, conseqüentemente considerando o bem-estar de todos os entes que vivem neste planeta;
- uma educação mais personalizada, pois, se os enredamentos são formados por elementos diferentes que se renovam a cada movimento translatório, cada aluno carrega narrativas e conhecimentos que precisam ser considerados pelo docente, pela escola, pelos documentos educacionais e por todos os demais que fazem parte da rede que comumente chamamos de sistema educacional;
- uma educação que se desamarre do instrumentalismo tecnológico, visando promover debates sobre a agência dos elementos tecnológicos, como dos benefícios proporcionados como sua tragicidade.

Para que emergja essa educação pós-humanista, é imprescindível que a responsabilidade não seja delegada apenas ao docente, mas compartilhada entre os atores educacionais. São essenciais também o debate aprofundado de suas ideias e os investimentos em todas as áreas necessárias para se materializar aquilo que entendemos como educação.

## REFERÊNCIAS

ALLAIN, L. R.; COUTINHO, F. Â. Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre licenciandos em biologia inspirado na teoria ator-rede. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 359-382, set. 2018.

BARAD, K. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

BARAD, K. **Meeting the universe halfway**. London: Duke University Press, 2007.

BARAD, K. On Touching — the Inhuman That Therefore I Am. **differences**, v. 23, n. 3, p. 206-223, 1 dez. 2012.

BARAD, K. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. **Vazantes**, v. 1, n. 1, p. 7-34, 2017.

BAYNE, S.; ROSS, J. Posthuman literacy in heterotopic space: a pedagogical proposal. *In*: GOODFELLOW, R.; LEA, M. A. (Eds.). **Literacy in the Digital University**. New York: Routledge, 2013.

BLOCK, D. Neoliberalism, the neoliberal citizen and English language teaching materials: A critical analysis/Neoliberalismo, el ciudadano neoliberal y los materiales para la enseñanza de la lengua inglesa: un análisis crítico. **Ruta Maestra**, 21, p. 4-15, 2017.

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

BRAIDOTTI, R. **Posthuman Knowledge**. Cambridge: Polity, 2019.

BRAIDOTTI, R.; HLAVAJOVA, M. **Posthuman Glossary**. London: Bloomsbury Academic, 2018.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos CEBRAP** [online], n.96, p.105-115, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002013000200008>. Acesso em: 25 de junho de 2022.

BUZATO, M. E. K. Letramento, novas tecnologias e a Teoria Ator-Rede: um convite à pesquisa. **Remate de Males**, v. 29, n. 1, p. 71-87, 2009.

BUZATO, M. E. K. Mapping Flows of Agency in New Literacies: Self and Social Structure in a Post-social World. *In*: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Eds.). **New Literacies, New Agencies?** New York: Peter Lang, 2013.

BUZATO, M. E. K. Três concepções de rede para o estudo de redes sociais. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Eds.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 33-48.

BUZATO, M. E. K. Critical data literacies: going beyond words to challenge the illusion of a literal data. *In*: TAKAKI, N.; MONTE MOR, W. (Eds.). **Construções de sentido e letramento crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes, 2017.

BUZATO, M. E. K. Ética e linguagem nos encontros pós-humanos. *In: Anais do I Congresso Internacional em Humanidades Digitais*. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/35199093/%C3%89tica\\_e\\_linguagem\\_nos\\_encontros\\_p%C3%B3s-humanos\\_Ethics\\_and\\_language\\_in\\_the\\_posthuman\\_encounters](https://www.academia.edu/35199093/%C3%89tica_e_linguagem_nos_encontros_p%C3%B3s-humanos_Ethics_and_language_in_the_posthuman_encounters). Acesso em: 8 mar. 2020.

BUZATO, M. E. K. O pós-humano é agora: uma apresentação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 2, p. 478-495, 18 set. 2019.

BUZATO, M. E. K.; LIMA-LOPES, R. E.; BRAGA, D. B. Pós-humanismo e humanidades digitais: Novos marcos epistêmicos para a pesquisa em Linguagens e Tecnologias na Linguística Aplicada da Unicamp. *In: LIMA, É. (Ed.). Linguística aplicada na Unicamp: travessias e perspectivas*. Bauru, SP: Canal 6 Editora, 2021.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018.

COOLE, D.; FROST, S. (EDS.). Introducing the New Materialisms. *In: New Materialisms*. Durham: Duke University Press, 2010. p. 1-43.

DERRIDA, J. *gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FEENBERG, A. *Transforming technology: a critical theory revisited*. New York, N.Y: Oxford University Press, 2002.

FEENBERG, A. Critical Theory of Technology: An Overview. *Tailoring Biotechnologies*, v. 1, n. 1, p. 47-64, Winter 2005.

FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia? *In: NEDER, R. (Ed.). Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/ Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. A construção crítica da Tecnologia e Sustentabilidade, 2010.

FERRANDO, F. Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations. *Existenz*, v. 8, n. 2, p. 26-32, 2013.

FERRANDO, F. *Philosophical Posthumanism*. Londres: Bloomsbury Academic, 2019.

GOURLAY, L. Posthuman Literacies? Technologies and Hybrid Identities in Higher Education. *In: WARBURTON, S.; HATZIPANAGOS, S. (Eds.). Digital Identity and Social Media*. Hershey, PA: IGI Global, 2013.



GOURLAY, L. Posthuman texts: nonhuman actors, mediators and the digital university. **Social Semiotics**, v. 25, n. 4, p. 484-500, 8 ago. 2015.

HARAWAY, D. J. **Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature**. New York: Routledge, 1991.

HAYLES, N. K. **How We Became Posthuman**. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

HAYLES, N. K. Posthumanism, Technogenesis, and Digital Technologies: A Conversation with Katherine N. Hayles. Entrevistador: Holger Pötzsch. **The Fibreculture Journal**, v. 23, p. 95-107, 2014.

HAYLES, N. K. Unfinished Work: From Cyborg to Cognisphere. **Theory, Culture & Society**, v. 23, n. 7-8, p. 159-166, 1 dez. 2006.

HUTCHINS, E. **Cognition in the Wild**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

IBGE. **Aquidauana**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/aquidauana.html>. Acesso em: 16 dez. 2021

INTRONA, L. D. Towards a Post-human Intra-actional Account of Sociomaterial Agency (and Morality). *In*: KROES, P.; VERBEEK, P.-P. (Eds.). **The Moral Status of Technical Artefacts**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014. v. 17, p. 31-53.

KUBY, C. R.; SPECTOR, K.; THIEL, J. J. Cuts too small. *In*: KUBY, C. R.; SPECTOR, K.; THIEL, J. J. (Eds.). **Posthumanism and Literacy Education: Knowing/Becoming/Doing Literacies**. Expanding Literacies in Education Series. New York: Routledge, 2019.

LATOUR, B. Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. *In*: BIJKER, W.; LAW, J. (Eds.). **Shaping Technology-Building Society. Studies in Sociotechnical Change**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1992.

LATOUR, B. On actor-network theory: A few clarifications. **Soziale Welt**, v. 47, n. 4, p. 369-381, 1996.

LATOUR, B. **Reassembling the social**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LATOUR, B. Networks, Societies, Spheres: Reflections of an Actor-network Theorist. **International Journal of Communication**, v. 5, p. 796-810, 2011.

LAW, J. Actor Network Theory and Material Semiotics. *In*: TURNER, B. S. (Ed.). **The New Blackwell Companion to Social Theory**. West Sussex: John Wiley & Sons, 2009.

LEFFA, V. J.; ALVES, C. F.; FONTANA, M. V. L. Humanismo, pós-humanismo e pós-humanidade: como chegamos à linguística aplicada das coisas. *In*: FIALHO, V. R. *et al.* (Eds.). **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em linguística aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

MILNER, Y.; TRAUB, A. **Data capitalism and algorithmic racism**. Washington D.C.: Demos, 2021.

MORE, M. The Philosophy of Transhumanism. Em: MORE, M.; VITA-MORE, N. (Eds.). **The Transhumanist Reader**. Hoboken: John Wiley & Sons, Ltd, 2013. p. 3-17.

MÜLLER, M. Assemblages and Actor-networks: Rethinking Socio-material Power, Politics and Space. **Geography Compass**, v. 9, n. 1, p. 27-41, 2015.

MURRIS, K. Rhodes must fall: a posthumanist orientation to decolonising higher education institutions. **South African Journal of Higher Education**, v. 30, n. 3, p. 274- 294, 2016.

PEDROSO JUNIOR, N. C. **Jacques Derrida e a desconstrução**: uma introdução. v. 5, p. 12, 2010.

PENNYCOOK, A. Translanguaging and semiotic assemblages. **International Journal of Multilingualism**, v. 14, n. 3, p. 269-282, 2017.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2018.

RIBAS, M. M. G. Em busca de uma concepção pós-humanista de gênero: relações com espaço e agência compartilhada. *In*: LIMA-LOPES, R. E.; BUZATO, M. E. K. (Ed.). **Gênero reloading**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 43-65.

RIBAS, M. M. G. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 2, p. 612-636, ago. 2019.

ROBBINS, R. (ED.). **The Poems of John Donne**. London: Routledge, 2014.

SOUSA, L. P. Q. Formação docente colaborativa pós-humanista crítica: desconstruções e reconstruções do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa. *In*: **Anais** do IX Seminário de Línguas Estrangeiras. Estrangeiras. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2018. p. 318-341.

SOUSA, L. P. Q.; PESSOA, R. R. Humans, nonhuman others, matter and language: a discussion from posthumanist and decolonial perspectives. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 2, p. 520-543, 2019.

ST. PIERRE, E. A. Post qualitative research: the critique and the coming after. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Los Angeles: Sage, 2011.

ST. PIERRE, E. A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, 10 ago. 2018.

ST. PIERRE, E. A. Why Post Qualitative Inquiry? **Qualitative Inquiry**, v. 27, n. 2, p. 163–166, 1 fev. 2021.

ST. PIERRE, E. A.; JACKSON, A. Y.; MAZZEI, L. A. New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry. **Cultural Studies** □ **Critical Methodologies**, v. 16, n. 2, p. 99-110, 1 abr. 2016.

TAKAKI, N. H. Thought-provoking ‘contamination’: applied linguistics, literacies and posthumanism. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 2, p. 579-611, 2019.

# 2

Berenice Alves da Silva Altafini

Gislaine Sartório Andrade

## **Relatos de experiências no ensino fundamental:**

perspectiva crítica  
para a formação continuada  
de professores

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordaremos duas experiências de pesquisas nos cursos de mestrado acadêmico e profissional. Apresentaremos as trajetórias de estudo, de modo a evidenciar a importância de considerar, analisar e discutir as vivências tanto acadêmicas quanto profissionais e outras que contribuíram para o desenvolvimento das nossas pesquisas. Tais vivências foram essenciais para compreendermos a noção de língua/linguagem, com vistas a analisar as produções textuais elaboradas pelos aprendizes, tendo como fundamentos epistemológicos os aspectos culturais, sociais e políticos. Além disso, as discussões sobre as teorias durante as aulas no curso de mestrado e os questionamentos emergidos durante a realização da pesquisa oportunizaram análises de conceitos que contribuíram com os nossos estudos. Portanto, nesses espaços foram propiciados momentos de construção de conhecimentos, não se limitando à recepção teórica.

A primeira experiência a ser relatada discorre o percurso inicial de mestrado, acadêmico, concomitante à prática de formação de professores, às abordagens teóricas utilizadas no estudo, aos questionamentos inicial e final da pesquisa, bem como às discussões acerca do letramento crítico e suas possibilidades. Durante a construção teórica, há recortes com descrições da pesquisa realizada numa escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, por meio de oficinas com os alunos que cursavam o 8º ano. Eles elaboraram um jornal online no site *Wix.com*. O contato direto com os estudantes foi essencial para o desenvolvimento das atividades, considerando a perspectiva teórica, pautada no letramento crítico (CERVETTI; PARDALLES; DAMICO, 2001; JORDÃO, 2010, 2013; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; LUKE, 2019; MONTE MÓR, 2017, 2019; STREET, 2014; TAKAKI; SANTANA, 2014). Para finalizar o primeiro relato, será apresentado um

recorte da análise de uma produção de texto, elaborada por uma aluna que participou da referida ação.

Já a segunda experiência discorre sobre uma pesquisa desenvolvida também numa escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Essa envolveu alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental e contou com as seguintes etapas: 1. considerações teóricas sobre os conceitos de língua, linguagem e gramática; texto e linguística textual; produção textual e leitura; 2. Análise dos questionários: foram dois questionários, o primeiro direcionado a uma professora que lecionava na mesma etapa de ensino e com outras turmas e o segundo aos alunos que participaram da pesquisa; 3. Análise dos resultados da sequência didática realizada com os alunos; 4. Análise das redações dos discentes.

## TRAJETÓRIA DE PESQUISA NO MESTRADO ACADÊMICO

Esta experiência faz parte do curso de mestrado acadêmico que, eu, Gislaine Sartório Andrade, realizei em Estudos de Linguagem no ano de 2019, na área de linguística e semiótica, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. No início dos estudos, pretendia investigar somente os aspectos multimodais da língua, na perspectiva peirceana, porém, ao assistir as aulas das disciplinas, notei o quão era restrito, pois se limitava apenas a investigar aspectos relacionados à análise dos signos como parte significativa da comunicação. Então, percebi que pretendia desenvolver algo que respondesse às minhas inquietações como professora de Língua Portuguesa, o que impactaria também na condição de formadora de professores. Dessa forma, nas aulas de *Linguística aplicada: transletramentos, gêneros e multilinguismos*, tive acesso às teorias que abordavam a formação

crítica no ensino e aprendizagem numa abordagem crítica pós-moderna, diferente do conceito de crítica, que conheci durante minha formação básica e graduação. Essa perspectiva me fez analisar as minhas leituras de mundo e prática docente. Como professora de Língua, não me contentava em apenas trabalhar com seu uso e funcionamento, por isso, em minhas aulas, sempre oferecia situações em que os alunos pudessem ser protagonistas de suas aprendizagens. Realizava debates de temas relacionados aos acontecimentos daquela época, valorizava todos os textos que produziam, respeitando o contexto cultural deles. A partir dessa reflexão, pude refletir e desconstruir algumas questões relacionadas à minha prática, que outrora conhecia, tais como: O que faltava em minha prática? De que maneira fazia as minhas leituras? Percebia as ideologias presentes nos textos que escolhia para os meus alunos? Quais concepções teórico-metodológicas do ensino e da aprendizagem defendia ou me posicionava? Então, recordei que diversas vezes no conselho de classe de final de ano acabava discutindo com outros professores, pois queriam reprovar os alunos por questões conteudistas, sem os considerar como seres criativos, que poderiam ir muito além daquelas situações. Essa maneira de pensar, além daqueles conceitos tradicionais de ensino, já era uma percepção diferenciada dos demais professores. Então, de certa forma, não concordava com as imposições de cunho positivista.

As leituras e discussões que aconteciam nas disciplinas de linguística aplicada faziam-me refletir cada vez mais sobre o ensino e aprendizagem com abordagens que focavam na forma de como o sujeito aprende, considerando sua identidade cultural e política, e não no que ele deve aprender. Dentre as leituras, destaco algumas teorias que foram relevantes para as reflexões supracitadas. No que diz respeito à construção do pensamento, Deleuze e Guattari (1995) defendem que o pensamento possui a forma de rizoma, ou seja, funciona como raízes abertas, nas quais os conceitos não estão hierarquizados. Trazendo a metáfora do rizoma para o campo da língua/linguagem, os autores teorizam que o sistema linguístico sofre modificações o tempo todo.

Nesse sentido, na aprendizagem de qualquer língua, os alunos podem negociar sentidos, de forma a escolher uma gama de recursos para produzirem os significados de acordo com os seus propósitos (CANAGARAJAH, 2013). Adentrando para a área do letramento, reporte-me a Street (2014). Na obra “Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”, o autor aborda dois tipos de letramentos, o autônomo e o ideológico, diferenciando-os em seus conceitos. O primeiro refere-se ao conjunto de capacidades cognitivas que pode determinar parâmetros de conhecimentos nos sujeitos, enquanto o segundo está relacionado às práticas concretas e sociais. Em suma, o modelo ideológico defendido por Street (2014) preocupa-se sobre como as pessoas usam e o que fazem com os textos escritos em diferentes contextos históricos e culturais, enquanto o autônomo pauta-se em avaliar o que os sujeitos sabem sobre esses textos.

Para a teoria do letramento crítico, embasei-me em Cervetti, Pardales e Damico (2001), os quais defendem que essa abordagem abrange uma visão diferente do texto e do mundo, e que as práticas pedagógicas não podem ser instrucionais e neutras, pois estão repletas de alegações sobre o mundo e a sociedade. Também cito o teórico Luke (2019), o qual defende que é impossível uma construção linguística fora do discurso. Em suma, o autor discute que, para abordarmos sobre os aspectos relacionados a mente, comportamento, crença e valor, primeiramente, se faz necessária uma análise social da linguagem. Enfim, essas teorias me levaram a elaborar um estudo investigativo acerca de como os aprendizes de uma escola pública produzem os seus discursos. A referida pesquisa fez parte da minha dissertação de mestrado, com o título “*A produção de um jornal on-line escolar na perspectiva do letramento crítico*”, apresentando o seguinte questionamento: *A produção de um jornal on-line pode propiciar o desenvolvimento do letramento crítico no processo de ensino e aprendizagem?*



## POR QUE JORNAL ONLINE E NÃO O IMPRESSO?

Como formadora de professores, durante os acompanhamentos pedagógicos nas escolas, sempre ouvia deles que as tecnologias eram perda de tempo e que não auxiliavam na aprendizagem dos seus alunos. Esses discursos me instigaram a estudar mais sobre as contribuições das tecnologias no ensino e na aprendizagem. Dessa forma, realizei vários estudos<sup>10</sup>, todavia, ainda não havia encontrado uma resposta que ao menos se aproximasse das minhas inquietações como professora/formadora. O curso de mestrado foi o ponto de partida para iniciar uma investigação mais fundamentada a esse respeito. A partir das leituras realizadas durante as disciplinas, especificamente nas aulas de Linguística Aplicada, pude perceber o quanto ainda era restrito o meu conhecimento a respeito de minha área de atuação. Vale ressaltar que a graduação em Letras não me proporcionou o olhar de pesquisadora, restringindo-se apenas às aulas e aos estágios supervisionados para obter a licenciatura. Porém, todas as minhas experiências desde os meus tempos da educação básica até a educação superior constituíram a minha identidade como estudante, professora e formadora, sem as quais não teria percebido as possibilidades e as contingências presentes no mundo.

Em vista disso, corroboro Luke (2019), no que diz respeito à ideia de que, ao produzirmos nossos textos, primeiramente, temos que refletir sobre quem somos e como nos posicionamos, para, posteriormente, construirmos nossos discursos. Retomando à minha opção pelo periódico digital, justifiquei a escolha, fundamentada nas teorias de Lankshear e Knobel (2008), os quais afirmam que os letramentos digitais podem ser definidos como diversas práticas sociais em que as

10 Dentre eles, destaco uma experiência de formação continuada, realizada em 2011, cujo tema abordou os ambientes virtuais de aprendizagem, no qual trabalhei com o módulo denominado "Textos Multimodais Online".

produções de significados são negociadas, questionadas ou distribuídas por meio da codificação digital. Considerando essas perspectivas, compreendo que língua/linguagem estão intrinsecamente relacionadas aos novos letramentos, inclusive aos digitais, pois surgem de acordo com as modificações nas formas de linguagens e na comunicação (TAKAKI; SANTANA, 2014). Mas como integrar as tecnologias digitais ao ensino-aprendizagem? Essa é uma pergunta que tem gerado diversos debates e estudos entre professores, formadores, pesquisadores e estudiosos. Partindo desse pressuposto, Monte Mór teoriza que:

As pesquisas que vêm estudando o impacto do conhecimento sobre o digital no campo da educação e nos estudos das linguagens alertam que não se trata apenas de introduzir aparelhos tecnológicos e conexão em redes nas escolas. Advertem que essa perspectiva, isoladamente de uma formação acerca do processo de letramentos pode gerar desmotivação a alunos e professores e descompassos entre os propósitos da escola e da sociedade, conforme anteriormente destacado nas pesquisas de Matsumoto (2013), Lameu (2013), Lima (2013), Soares (2014), Marques (2015), Azzari (2017). (MONTE MOR, 2017, p. 276).

Tal complexidade citada pela autora é recorrente, porquanto ainda predomina nas políticas públicas a ideia de que as escolas necessitam somente de recursos digitais e redes de internet, sem enfatizar a formação dos professores para utilização das tecnologias de forma crítica e engajada, razão pela qual alguns docentes veem o uso dos aparatos digitais como distante de suas práticas, porque a maioria deles está condicionada à prática linear do conhecimento. Essa prática está relacionada ao modo como o sujeito constrói o conhecimento. Por isso, quando há rejeição de alguns professores na utilização das tecnologias, isso não está ligado apenas ao domínio técnico, mas às suas epistemologias e perspectivas teóricas. Lankshear e Knobel (2008) discorrem que o letramento digital vai muito além de desenvolver a capacidade de produzir, compartilhar, ressignificar e divulgar informações, mas propicia a capacidade de construir sentidos, de modo a emergir novas práticas sociais, considerando os aspectos epistemológicos,

éticos, culturais, políticos e ontológicos. Nessa vertente, surge o letramento crítico, que apresenta uma perspectiva pedagógica de cunho filosófico, educacional e cultural (MONTE MÓR, 2019).

## LETRAMENTO CRÍTICO

O LC entende a língua como discurso, concebendo-a como uma prática social de construção de sentidos, sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos (em coparticipação com suas comunidades interpretativas). Nessa concepção, textos, ou quaisquer unidades de sentido, verbais ou não-verbais, são construídos ativamente em ações interpretativas[...]. (JORDÃO, 2016, p. 43)

Nas construções de sentidos, tanto para a leitura quanto para as produções de textos, não há barreiras, pois o letramento crítico considera as experiências dos indivíduos e seus contextos sociais. Portanto, não há plano pré-determinado para trabalhar com essa concepção. Os planos ocorrem conforme as contingências. A construção do jornal no site se deu de forma concomitante às discussões que os alunos faziam durante as oficinas. Em cada encontro, eu, como pesquisadora, ressignificava as minhas concepções, visto que os alunos me surpreendiam com suas sugestões, que à primeira vista pareciam algo do senso comum, porém o seu olhar, os pensamentos eram diferenciados, de modo que cada um problematizava questões de acordo com o seu contexto social, sua identidade e cultura. Esses momentos foram muito significativos para a pesquisa, dado que o letramento crítico contempla a multiplicidade de sentidos, tornando-se espaço de reflexão, diálogo e ação, de maneira a oportunizar a representação do sujeito no mundo (JORDÃO, 2013). Todos os textos foram produzidos de forma colaborativa, de modo que os alunos possuíam habilidades diversificadas. Por exemplo, alguns apresentavam facilidade na edição e customização do site, outros em entrevistar as pessoas da comunidade escolar

e alguns gostavam de fotografar. Todas essas possibilidades abriram caminhos para o agenciamento dos educandos. Neste contexto, cito Luke (2019, p. 11), quando argumenta que:

Em seu momento construtivo, a análise crítica do discurso se propõe a gerar agência entre alunos, professores e outros, dando-lhes ferramentas para ver como os textos representam o mundo social e natural em seus interesses particulares e como os textos podem posicioná-los e gerar as próprias relações de poder institucional em ação, como salas de aula, salas de professores e na política (Tradução nossa)<sup>11</sup>.

Nesse prisma, durante a elaboração do jornal, os educandos possuíam autonomia para buscarem meios e assim produzirem sentidos, levantando problemáticas que envolviam não somente o interior da escola, mas situações de cunho social, histórico, cultural e global. Considerei todas as manifestações da linguagem, tais como desenhos, gráficos, entrevistas por meio de áudios e anotações, fotografias, entre outras. Diferentemente de conteúdos planejados e impostos pela escola, os alunos buscavam os conhecimentos conforme as suas necessidades, como apresentarei no recorte de uma análise produzida por uma aluna.

Nessa perspectiva, retomo a concepção de letramento crítico, teoria que foi relevante para o desenvolvimento do meu estudo, visto que oportunizou espaços e momentos de mediações significativas como professora, formadora e pesquisadora. Como docente, pude vislumbrar a importância dos discursos dos estudantes para o processo de construção de sentidos, realizados nos corredores da escola com os outros discentes, em entrevistas com a diretora, professores e demais funcionários que atuavam naquele espaço. Como formadora de professores, despertou-me um olhar crítico para as formações continuadas, no sentido de contribuir com uma prática pedagógica que

11 In its constructive moment, critical discourse analysis sets out to generate agency among students, teachers and others by giving them tools to see how texts represent the social and natural world in particular interests and how texts position them and generate the very relations of institutional power at work in classrooms, staffrooms and policy.

considere o aluno como sujeito imbuído de questões culturais, experiências culturais e sociais (MONTE MÓR, 2019). Como pesquisadora, dotada de ideologias, assim como os sujeitos da minha pesquisa, instigou-me a refletir profundamente acerca das teorias estruturalistas da linguagem e a compará-las às teorias pós-críticas em estudo, uma vez que somente no curso de mestrado passei a conhecer as novas concepções de linguagem e ensino.

## UMA TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Figura 1: Reportagem “Patrimônio público



**Patrimônio Público**

Patrimônio público diz respeito aos bens direitos e valores que pertencem a todos os cidadãos, por isso devemos preservá-los. De acordo com o Tesouro Nacional, esse tipo de patrimônio são os bens que estão à disposição da coletividade.

Na escola Carlos Vilhalva Cristaldo, as portas dos banheiros estão sempre danificadas e os trincos quebrados. É triste verificar que o próprio cidadão sabe que para cada bem público ser adquirido e conservado, há cobranças de taxas e impostos que ele mesmo paga.

Os bens públicos podem ser classificados em três grupos, eles são:

- de uso comum do povo, como, por exemplo, praças, ruas, estradas e rios;
- de uso especial, ou seja, terrenos e edifícios usados para serviços públicos;
- dominicais, como imóveis desocupados e usados para obtenção de renda.

Confira a entrevista realizada com uma professora da escola Carlos Vilhalva Cristaldo:

00:00 / 04:42

Fotos dos banheiros banheiros da Escola que foram danificados pelos alunos

Fonte: CVC News<sup>12</sup>

12 Disponível em: <https://emcarlosvilhalva.wixsite.com/informativo/re>. Acesso em: 15 abr. 2022 11[...] o habitus linguístico corresponde às disposições para determinados tipos de usos da linguagem, os quais são socialmente avaliados com base em condições de expressão articulada de ideias, opiniões, convicções, trejeitos, maneirismos, gestos, posturas, corporalidade e competências comunicativas [...]. (OLIVEIRA, 2016, p. 211).

Na reportagem supracitada, a aluna abordou a degradação dos banheiros da escola. Primeiramente, ela pesquisou sobre o conceito de patrimônio público e, posteriormente, utilizou os conhecimentos adquiridos para compor a sua reportagem. Além disso, registrou por meio de fotos a situação dos sanitários degradados pelos alunos. Produziu entrevistas com colegas e professores sobre o tema em estudo. As imagens imprimiram o seu olhar político e social acerca daquela situação. Para teorizar esse contexto, recorro à Bourdieu (1996 apud MONTE MÓR, 2019). Ao discorrer sobre *habitus* interpretativo, a autora afirma que

[...] essas relações de comunicação são modeladas por um *habitus* linguístico, geradas pelas estruturas do mercado linguístico das instituições (BORDIEU, 1996). Esse *habitus* funcionaria como tendência reguladora de se comunicar ou dizer coisas conforme as exigências das devidas situações. As estruturas do mercado linguístico seriam responsáveis pelas permissões, censuras e sanções tidas como inerentes a ele. (MONTE MÓR, 2019, p. 319)

A autora explica que o *habitus*<sup>11</sup> decorrente do mercado linguístico seria um controle regulador do ato comunicativo, mediado pelo domínio simbólico, privilegiando somente as regras da norma padrão culta, ou seja, o usuário da língua utiliza a comunicação de acordo com as exigências do contexto (MONTE MÓR, 2019). Dessa forma, a agência da aluna supracitada emergiu porque foram oportunizadas a ela várias possibilidades de produzir sentidos, sem se prender às regras da língua. Nesse sentido, surgiu outra maneira de comunicar as ideias, ou seja, um novo *habitus*.

Retomando ao conceito de agência, Jordão (2010, p. 432) afirma que:

[...] agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias,

conhecimentos e formas de conhecer. Agência é, portanto, uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo.

A ação mencionada pela autora pode ser problematizada tanto pelo professor quanto pelo aprendiz (JORDÃO, 2013), que juntos podem refletir e negociar a construção de sentidos por meio do discurso. Ademais, há que se considerar a multimodalidade utilizada para compor a reportagem, cada representação com os seus significados, os quais partiram de um contexto por meio de produção de significados que foram cuidadosamente observados pela pesquisadora.

A partir do próximo tópico, será abordada a segunda experiência, que discorre sobre uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, de maneira a ressignificar essa prática, tendo como base a teoria do letramento crítico, conforme estudos realizados no grupo de pesquisa "Educação crítica, criativa e ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias".

## PERCURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DA PESQUISA

Em 2013, eu, Berenice Alves da Silva Altafini, tive a oportunidade de participar da primeira turma do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Na oportunidade, ministrava aulas de Língua Portuguesa para três turmas de 6º ano e Iniciação aos Estudos Literários para uma turma de 9º ano, numa escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A partir da pesquisa realizada durante o ProfLetras, foi possível rever e ampliar o conhecimento teórico sobre a prática de produção de texto, analisar textos produzidos pelos alunos de uma turma do 6º ano, assim como

elaborar e colocar em prática uma sequência didática, a qual pode ser utilizada para estudo e análise de futuros estudos.

Ao revisitar alguns autores como Marcuschi e conhecer novos autores como o professor Wanderley Geraldi, concluí que, muitas vezes, minha prática relacionada à produção de texto dava-se de maneira descontextualizada. Nesse sentido, as obras dos referidos autores foram fundamentais para que eu pudesse desenvolver um trabalho que propiciasse aos alunos a oportunidade de desenvolver atividades que pudessem ir ao encontro de suas reais necessidades comunicativas. Dessa forma, passei a valorizar as produções de texto dos alunos, garantindo-lhes que suas escritas não estariam mais encerradas dentro das quatro paredes da sala de aula. Um exemplo disso foi uma ação de contação de história desenvolvida por mim, na posição de professora. Para tanto, os alunos liam livros de um gênero textual específico e depois elaboravam os seus textos. Após as devidas adequações realizadas por mim e pelos alunos/autores, estes contavam suas histórias nas salas de outras turmas. Essa foi apenas uma ação dentre várias outras realizadas a partir dos estudos realizados no ProfLetras. De um lado, ancorava-me nas contribuições do professor Geraldi, as quais me fizeram enxergar a função do texto e, do outro lado, valia-me das reflexões de Marcuschi, as quais me fizeram observar a importância do trabalho com os gêneros textuais no âmbito educacional, compreendendo que a redação escolar pouco colabora com o letramento dos alunos, pois não os prepara para compreender a diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade.

Tais contribuições foram o pontapé para que eu pudesse perceber que não havia o cuidado, de minha parte, em relacionar as atividades de produção de texto com a sua função social. Dessa forma, o texto era utilizado como pretexto para analisar apenas os aspectos gramaticais da escrita dos alunos. Contudo, os discentes apresentavam dificuldades expressivas quanto ao domínio da



norma padrão, principalmente os alunos que iniciavam o ensino fundamental II. Com objetivo de dirimir tais dificuldades, surgiu a necessidade de desenvolver uma pesquisa que de fato pudesse subsidiar o processo de ensino-aprendizagem de maneira a contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Durante as leituras realizadas no programa de mestrado, deparei-me com a obra *O texto na sala de aula*, do professor Wanderley Geraldi, que desde a década de 80 já alertava sobre alguns procedimentos equivocados que a escola adotava ao trabalhar com o texto em sala de aula. De acordo com o autor, a produção escrita que a escola realiza foge totalmente ao sentido do texto de uso da língua, pois o aluno escreve para o professor, sendo este o seu único leitor. Dessa forma, com o emprego superficial da língua, o autor ressalta que não há graça em se escrever um texto que será lido apenas por uma pessoa, com a finalidade de corrigi-lo e dar uma nota (GERALDI, 1999, p. 65). Infelizmente, tais práticas eram corriqueiras durante as aulas que lecionava.

Outros autores também contribuíram, significativamente, no sentido de ampliar o estudo relacionado às práticas de produção textual, resultando na construção de uma roupagem, a partir da qual atribuí ao texto a sua finalidade primordial, que é o da interação social, bem como é possível vislumbrar nas palavras de Koch e Elias (2012, p.13): “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional.”. Já para Geraldi (2013), a produção de texto é considerada como ponto de chegada e partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, pois é a partir da produção de texto que o aluno tem a possibilidade de utilizar seus conhecimentos linguísticos. Bakhtin (2003) diz que “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. A partir desses pressupostos, o desafio da pesquisa configurou-se em desenvolver uma sequência didática que abarcasse tais conhecimentos teóricos, em que o aluno

pudesse usufruir de sua autonomia frente às atividades de produção textual, munido de mediação docente.

Além do embasamento teórico sobre as práticas de leitura e produção de texto, a pesquisa pautou-se nos documentos educacionais vigentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/BRASIL, 1998) e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande de 2008. Nesses documentos, é possível verificar uma mudança significativa em relação às práticas de produção de texto. Acredito que tais mudanças foram fruto dos estudos realizados por diversos estudiosos da área de ensino da língua portuguesa. Na década de 90, os PCNs (BRASIL, 1998) apresentaram o estudo da língua portuguesa de maneira a descentralizar o ensino da gramática. O documento organizou o ensino da língua em quatro eixos: prática da oralidade, prática de leitura, prática de produção de texto e prática de análise e reflexão sobre a língua. Essa organização propiciou um significativo avanço no ensino da língua portuguesa, já que o docente recebe então a incumbência de trabalhar não somente a gramática normativa, mas também despender a mesma importância aos demais eixos. O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande embasou-se nos PCNs, garantindo uma autonomia às escolas, no que se refere à organização dos conteúdos ministrados em cada ano escolar.

De acordo com Antunes (2010), o texto por muito tempo fora utilizado em manuais de ensino como meio de inserção de questões superficiais de compreensão textual, prevalecendo a concepção de que o ensino da gramática seria o objeto de estudo central da língua. A autora ressalta que houve uma fixação pelos estudos das classes gramaticais, resultando num ensino que não exige do aluno estratégias de raciocínio mais complexas, reduzindo as possibilidades do trabalho com o texto (ANTUNES, 2010). É mister destacar que o ensino das normas gramaticais é necessário. Contudo, a partir das

mudanças nas práticas languageiras, fez-se necessário atribuir uma nova configuração para o ensino da gramática. Percebeu-se que focar o ensino apenas nas normas gramaticais não atendia às demandas de aprendizagem dos alunos.

Todavia, mudar de paradigma não é algo simples. O ensino das normas gramaticais precisava de uma reformulação, o que ainda está ocorrendo, com a chegada da Base Nacional Curricular Comum (BNCC/ BRASIL, 2018), a qual visa estabelecer uma equidade no ensino dos estudantes brasileiros. No que tange ao ensino de língua portuguesa, a BNCC dá continuidade e amplia os estudos já realizados nos PCNs. Quando a pesquisa fora realizada, estavam apenas no início os estudos e as discussões sobre a BNCC, porém, faz-se necessário mencioná-la, pois os avanços continuam acontecendo no âmbito das políticas educacionais.

## PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO E AS ETAPAS DA PESQUISA

O acesso à educação de qualidade é garantido por leis educacionais vigentes em nosso país, as quais visam assegurar a toda pessoa o direito ao pleno desenvolvimento, com a finalidade de prepará-la para o exercício da cidadania. Dessa forma, a pesquisa realizada visa atender às prerrogativas garantidas pela legislação. Nesse sentido, a Constituição Federal/CF de 1988, nos artigos 205 e 206, dispõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1988)

A CF e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ BRASIL, 1996) apresentam redações bem semelhantes, no que tange ao direito à educação, pois a LDB dispõe: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Embora a Constituição Federal tenha sido atualizada em 1988 e a LDB em 1996, no que se refere à qualidade da educação brasileira, na prática, isso nem sempre ocorre, a saber por meio dos índices insatisfatórios das avaliações institucionais relacionados às habilidades de leitura e escrita.

A partir desse contexto e da prática docente, surgiu a necessidade de investigar as teorias referentes à produção textual, a qual teve por finalidade intervir de maneira significativa no processo de aprendizagem dos alunos. Ao deparar-me com os avanços que já ocorriam nas teorias relativas às práticas de linguagem, foi possível inferir que urgia a necessidade de aprimorar minhas práticas docentes, pois as ações empregadas em minhas aulas já não contemplavam a real necessidade dos educandos para os quais lecionava à época.

O primeiro impacto positivo voltado para questões práticas, concernentes à produção textual em sala de aula, foi conhecer a obra *Texto em sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, o qual me fez pensar criticamente em como poderia reinventar as aulas e propiciar aos alunos atividades que possibilitassem a produção escrita para além das quatro paredes da sala de aula e garantisse ao educando o direito de ampliar o repertório linguístico, de modo a aprender escrever com autonomia textos significativos e coerentes com suas práticas sociais. Assim, tomamos a importante contribuição dos estudos do professor Geraldi, o qual pondera que a produção de texto tanto oral como escrito é ponto de partida e de chegada de qualquer processo de ensino-aprendizagem da língua, colocando, dessa forma, o texto no centro do ensino da língua (GERALDI, 2013).

A pesquisa contou com algumas etapas. A primeira consistiu na aplicação de um questionário, cuja finalidade foi conhecer a prática docente de outra professora que lecionava na mesma etapa de ensino e, a partir dos dados coletados, traçar metas e objetivos para aprimorar as práticas de produção de texto desenvolvidas por mim. Na segunda ação, foi aplicado um questionário em que os alunos explicitaram suas convicções sobre a produção textual. A próxima etapa foi organizada a partir da análise dos dados e elaboração da sequência didática, na qual se buscou contemplar ações que fossem ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Após o levantamento de dados e elaboração da sequência didática, foi possível colocar em prática os encaminhamentos delineados no plano de aula. Em cada aula ministrada, eram realizados os registros e feitos alguns apontamentos daquilo que estava dando certo e do que deveria ser melhorado. Por fim, os alunos elaboraram a primeira versão da produção de texto e, considerando cada etapa da sequência didática, realizaram a correção, elaborando a segunda versão de seus textos.

A proposta de trabalho apresentada durante a pesquisa diferenciou-se das demais pesquisadas, como por exemplo aquela apresentada no questionário da docente que colaborou com o trabalho. Isso se deu principalmente porque na proposta de trabalho da docente os textos são corrigidos exclusivamente por ela. Já nesta pesquisa, os alunos participaram efetivamente da correção de seus textos, além de lerem e realizarem apontamentos nos textos dos colegas. Esse procedimento contou com o uso do dicionário, o qual propiciou aos educandos autonomia frente à resolução de possíveis problemas de ordem ortográfica presente em seus textos. Todo trabalho desenvolvido contou com a mediação da professora regente e responsável pela pesquisa em questão.

## MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS NUMA RETROSPECTIVA CRÍTICA

É oportuno evidenciar a normatização do mestrado profissional, pois apresenta algumas características que o distingue do mestrado acadêmico, assim como os pontos que ambos têm em comum. A Portaria Normativa nº 7 de 22 de junho de 2009 normatiza o mestrado profissional, sendo revogada pela Portaria Normativa 17 de 29 de dezembro de 2009. Esta procura estabelecer o tempo máximo e mínimo do programa e explicita que o mestrado profissional e o mestrado acadêmico são equivalentes em direitos, atendem aos mesmos requisitos, portanto os títulos são iguais. Nesse prisma, faz-se mister destacar os objetivos dos cursos de mestrado e doutorado, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), presentes no Art. 2º da Portaria Nº 60, de 20 de março de 2019, a qual revoga a Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017:

- I. capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;
- II. transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;
- III. contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;
- IV. atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados;

- V. formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação.

A partir das alterações presentes nas portarias, é possível observar o preenchimento de algumas lacunas importantes, as quais explicitam a relevância dos cursos de mestrado e doutorado na modalidade profissional. Dessa forma, o referido programa propicia aos docentes da educação básica aprofundar o seu conhecimento teórico e o alinhamento entre a teoria e prática docente. Levando-se em consideração que as impressões de cada curso emergem de maneira individual, apresento as contribuições que o ProfLetras agregou a minha trajetória como professora pesquisadora. Nesse prisma, a experiência como cursista do ProfLetras oportunizou-me ampliar os conhecimentos relacionados à área de Letras, tais como apresentados nas disciplinas de *Fonologia, variação e ensino*, *Gramática, variação e ensino*, *Texto e ensino* e *Literatura e ensino*.

Embora já tivesse estudado quase todos os temas abordados no curso de mestrado durante a graduação, foi possível revê-los com um olhar capaz de considerar detalhes outrora despercebidos. Isso se deu porque, na graduação, não dispunha da prática docente e da sensibilidade para compreender tais conhecimentos, pois, ao meu ver, necessitava de uma vivência no contexto escolar que possibilitasse atrelar a teoria à prática. Portanto, os conhecimentos abordados durante o programa foram imprescindíveis para o desenvolvimento do repertório teórico, o qual embasou as ações práticas propostas durante a pesquisa. Além disso, esse movimento de alinhar teoria à prática propiciou um salto em minha carreira docente, pois, ao realizar as ações pedagógicas alinhadas às devidas teorias, possibilitou a realização de um trabalho intencional, distanciando-se de ações aleatórias e sem objetivos claros e tangíveis.

Dessa forma, foi possível compreender e valorizar o conhecimento prévio de cada discente, pois a bagagem de conhecimentos adquiridos na graduação e a prática docente foram essenciais para o desenvolvimento de uma postura crítica frente às demandas pedagógicas. Alguns estudiosos citam esse tipo de acontecimento como sendo uma aprendizagem significativa. Moreira, baseando-se nos estudos de Assubel (2003), diz que:

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 2).

Embora tais concepções de aprendizagem tenham surgido ainda na década de 60, apresentam-se atuais em muitos aspectos, sendo adotadas como pressupostos teóricos que embasam a BNCC. Após essas considerações, faz-se oportuno retornar à explanação sobre o ProfLetras. Nessa tessitura, esse programa de mestrado propõe uma pesquisa voltada para prática docente, sendo que um dos requisitos para participar do programa é ser professor da Educação Básica, pois se trata de um trabalho que visa possibilitar intervenções significativas para o fazer pedagógico, o que pode corroborar as práticas de ensino e aprendizagem.

Outro ponto indispensável a ser abordado com um olhar mais atento, diante do exposto sobre o ProfLetras, consiste na minha participação no grupo de pesquisa “Educação crítica, criativa e ética por Línguas, Transculturalidades e Tecnologias”, liderado pela professora Dra. Nara Hiroko Takaki. A partir dos estudos realizados no referido grupo de pesquisa, foi possível analisar minha trajetória no mestrado profissional numa perspectiva do Letramento Crítico.



A pesquisa realizada no mestrado profissional não apresenta explicitamente um olhar destinado à leitura de textos, de forma a propiciar ao aluno a reflexão e, a partir dessa, a compreensão acerca das relações de poder, as quais resultam na desigualdade e injustiça social. A pesquisa implicitamente aborda tais questões de maneira ainda que embrionária, conforme já descritas anteriormente, principalmente, referente a questões sociais que envolvem o ensino da língua portuguesa.

Contudo, o conhecimento sobre o letramento crítico, advindo do referido grupo de estudo, agrega outras possibilidades de desdobramentos à pesquisa, as quais podem servir de ponto de partida para novas investigações. Nesse prisma, refletir sobre as práticas docentes é de suma importância para que os docentes alcancem as reais demandas de conhecimento dos estudantes da contemporaneidade. Para tanto, faz-se necessário atentar-se às mudanças de cunho social causadas pelo mundo globalizado, as quais podem acarretar conflitos, que refletem na queda de braço entre os mais favorecidos socialmente e as minorias. De acordo com Menezes de Souza (2010, s.p.),

O mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes - muitas vezes em situações de conflito. Se todas as partes envolvidas no conflito tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos. Por isso, preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico.

O autor apresenta uma reflexão sobre a possibilidade de preparar os estudantes para os possíveis confrontos provenientes da globalização. Para tanto, Menezes de Souza (2010) sugere o letramento crítico como uma proposta de enfrentamento de conflitos, por meio da leitura crítica das posturas das partes envolvidas, o que pode facilitar a leitura de textos que levem a reflexão e compreensão do seu contexto histórico de produção e também o significado que esse texto tem para

o leitor. Portanto, evidencia-se que o letramento crítico pode contribuir de forma significativa no que tange ao fazer pedagógico docente, pois, ao propor um trabalho que desenvolva habilidades leitoras, nas quais os estudantes possam compreender que “tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem” (MENEZES DE SOUZA, 2010, s.p.), o professor pode contribuir para formação de leitores reflexivos, críticos, capazes de atribuir significado aos textos que leem. Nesse sentido, os assuntos abordados no grupo de estudo trouxeram uma amplitude sobre o ensino de linguagem, conhecimento de suma importância para professores de língua materna.

Por fim, ao analisar o caminho percorrido durante a construção da dissertação do Mestrado Profissional em Letras à luz do letramento crítico, é possível ressignificar as etapas realizadas durante a pesquisa. A seguir apresento algumas alterações cabíveis às quatro etapas desenvolvidas na dissertação, as quais já foram discorridas no tópico anterior deste relato.

A primeira etapa refere-se ao questionário destinado à professora, no qual é possível acrescentar perguntas que levem a docente a refletir acerca das práticas linguísticas, no sentido de valorizar os discursos durante o processo de construção de significados, considerando a multiplicidade de sentidos na leitura crítica dos textos. Dessa forma, apresento, a seguir, três questões que poderiam ser abordadas no questionário:

1. Você percebe as ideologias ocultas que precisam ser constantemente problematizadas nos textos trabalhados com os seus alunos? Quais aspectos identifica e como atribui significados às possibilidades de análises que os textos apresentam?
2. Considerando a agência dos alunos nas construções de sentidos, você já propôs situações em que seus alunos pudessem

realizar análises quanto aos aspectos de identidades, relacionados a crenças, valores, culturas, etnias, gêneros e raça, de modo a compreender as diferenças como forma produtiva na atribuição de significados? Em caso afirmativo, descreva como desenvolveu essa proposta. Caso a resposta seja negativa, discorra sobre o motivo pelo qual você não realiza as ações supracitadas.

3. Durante a sua prática pedagógica, você oportuniza aos educandos o processo dialógico no momento de construção de sentidos, bem como explora todas as formas de manifestação da linguagem? Caso tenha realizado, descreva como ocorreu esse processo.

O questionário do aluno configura a segunda etapa, na qual é possível abordar também questões que possibilitam aos discentes a reflexão sobre como estabelecer a autonomia frente à leitura de textos, de modo a atribuir significado a ele, além dos significados já explicitados pelo autor no texto. Para tanto, apresento uma possível atividade:

Atividade:

Leia com atenção a charge a seguir.



Disponível em: <https://images.app.goo.gl/gk1XX4Cidu6StXoG9>

1. A partir das discussões realizadas em sala, responda às questões:
  - a) O que a imagem disposta na charge diz para você?
  - b) Onde e como as crianças estão?
  - c) Quais crianças são mostradas na charge? Quais não são apresentadas? Por quê?
  - d) Por que uma das crianças diz que elas são invisíveis?
  - e) Qual é propósito do texto?
  - f) O que as crianças reivindicam?
  - g) De que maneira elas apresentam isso na charge?
  - h) Como a situação dessas crianças pode ser alterada?
  - i) Quais classes sociais são representadas no texto?
  - j) Para você, é possível resolver essa situação? Como?
  - k) Há desigualdade social em outros países ou ocorre isso apenas no Brasil?

Além disso, na quarta e última etapa da pesquisa, contaria com outras atividades cujo objetivo seria propiciar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades leitoras, de modo a prepará-los para serem críticos diante das injustiças sociais, tendo em vista que a pesquisa ocorreu em uma escola pública da periferia de Campo Grande/MS. Assim, contaria com proposta de leitura de textos e atividades que os levem a refletir sobre a realidade em que vivem e sobre as relações de poder que ocasionam tal contexto social.

Outra possibilidade é propor atividades envolvendo o gênero textual entrevista, na qual os alunos entrevistariam amigos e familiares sobre os temas trabalhados durante as aulas, com a finalidade de expandir as pautas discutidas em sala e também buscar soluções para as problematizações elencadas a partir de estudos de casos levantados pelos discentes. Dessa forma, os estudantes teriam a possibilidade de agir com autonomia e criticidade frente aos desafios impostos por diferentes fatores presentes em nossa sociedade.

## CONCLUSÃO

Os relatos abordados neste capítulo demonstram a importância de pensarmos numa educação crítica, de modo a rever novas epistemologias. Propor essa vertente implica possibilitar formações também críticas tanto no âmbito acadêmico quanto na formação continuada de professores. As pesquisas realizadas evidenciaram a necessidade de analisarmos as práticas docentes, visto que são oportunidades riquíssimas de estudos e pesquisas que poderão fundamentar as teorias de base crítica. Desse modo, as duas experiências articularam-se no sentido de oportunizar momentos em que os aprendizes problematizaram os temas, podendo refletir sobre suas ações, a partir da negociação de sentidos.

Em meio a essas oportunidades, nós, como pesquisadoras, formadoras e professoras também refletimos sobre as transformações ocorridas durante o processo, uma vez que envolveu a comunidade escolar, as teorias e sobretudo os aspectos que acompanharam esses espaços, tais como o contexto cultural e os discursos de todos os sujeitos envolvidos nos estudos. Portanto, concordamos com Luke (2019), ao discutir acerca da impossibilidade de analisarmos a linguagem sem considerarmos alguns aspectos, tais como mente, comportamento, política, crença e valores. Essas considerações são

imprescindíveis para que ocorram práticas pedagógicas que contemplem a negociação de sentidos, a agência e a problematização.

Nesse contexto, a primeira experiência mencionada, a qual teve como base teórica a perspectiva do letramento crítico, com vistas a analisar os aspectos linguísticos, propiciou situações de engajamento e momentos de diálogos entre os participantes da pesquisa e demais pessoas que participaram da referida ação na escola. Esses momentos foram relevantes, porquanto se faz necessária uma relação dialógica e problematizadora, para “promover a reflexão, a transformação e a ação” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 06). Nesse prisma, primeiramente, os educandos problematizaram e refletiram sobre as situações de cunho escolar, bem como a respeito de temas que abrangem os contextos nacionais e mundiais. Posteriormente, entrevistaram pessoas, pesquisaram sobre os temas, analisaram dados coletados, propondo ações para amenizar as problemáticas evidenciadas.

Já a segunda experiência propiciou um olhar crítico no que se refere às práticas de produção textual, realizadas na escola, e suas implicações na aprendizagem da língua materna, haja vista que as práticas pedagógicas empregadas antes da pesquisa não atendiam às demandas educacionais dos discentes. Nesse sentido, é mister que é papel da escola possibilitar momentos em que os discentes possam desenvolver habilidades de leitura de textos, assim como habilidades de produção de texto que circulem socialmente e não apenas textos escolares, os quais não ultrapassam as paredes das salas de aula. Nesse sentido, é possível afirmar que as ações realizadas, a partir da pesquisa, possibilitaram aos alunos e a todos que participaram das ações o desenvolvimento da criticidade e autonomia diante das suas práticas languageiras.

## REFERÊNCIAS

ALTAFINI, B. A. S. **Ensino da Língua Materna**: prática de produção de texto. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

ANDRADE, S. G. **A produção de um jornal on-line escolar na perspectiva do letramento crítico**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2020.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ASSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Portugal: Paralelo Editora, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, [Constituição (1998)]. **Constituição da federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

CANAGARAJAH, S. **Translingual pratique**. New York: Routledge, 2013.

CAMPO GRANDE-MS. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental**, 2008.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy**. v.4, n.9, apr. 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/334372467\\_A\\_Tale\\_of\\_Differences\\_Comparing\\_the\\_Traditions\\_Perspectives\\_and\\_Educational\\_Goals\\_of\\_Critical\\_Reading\\_and\\_Critical\\_Lite](https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Lite). Acesso em: 20 nov. 2021.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

GERALDI, J. W. G. **Portos de Passagem**. 5º ed. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2013.

GERALDI, J. *et al.* (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Rev. Letras & Letras**. Uberlândia, MG, v. 26 n. 2 p. 427- 442. 2010.

JORDÃO, C. M. Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico – Farinhas do Mesmo Saco? *In*: HILSDORF, C. R.; FRANCO, R. M. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/291334632>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LUKE, A. **Educational Policy, Narrative and Discourse**. New York: Routledge, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação**, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Lynn-Menezes-De-Souza/publication/236003625\\_Para\\_uma\\_redefinicao\\_de\\_letramento\\_critico\\_conflito\\_e\\_producao\\_de\\_significacao/links/004635158589b1e075000000/Para-uma-redefinicao-de-letramento-critico-conflito-e-producao-de-significacao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lynn-Menezes-De-Souza/publication/236003625_Para_uma_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao/links/004635158589b1e075000000/Para-uma-redefinicao-de-letramento-critico-conflito-e-producao-de-significacao.pdf). Acesso em: 17 jul. 2022.



MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: Línguas e Linguagens em revisão. *In*: TAKAKI, N. H.; MÓR, W. Monte. (Org.). Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/ Linguagens. Campinas, SP: Pontes, 2017.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas; diálogos sobre práticas. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MÓR, W. Monte. (Org.). **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas, SP: Pontes, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprendizagem significativa** – breve discussão acerca do conceito. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 de março de 2022.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. > Acesso em: 22 de jan. de 2022.

OLIVEIRA, S. A. de: do “habitus linguístico” e seu papel na prática da pesquisa científica. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais** v. 3. n. 2, Uberlândia, 2016 p. 210-215. Disponível em: < [https://rbeo.emnuvens.com.br/rbeo/article/view/88/pdf\\_1](https://rbeo.emnuvens.com.br/rbeo/article/view/88/pdf_1). Acesso em: 28 fev.2022.

PORTARIA NORMATIVA Nº 17, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf>. Acesso em: 24 de jan. de 2022.

PORTARIA Nº 60, DE 20 DE MARÇO DE 2019. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884#anchor>. Acesso em: 26 de jan. de 2022.

STREET, Brian Vicent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko; SANTANA, Fernanda Belarmino. **Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional**: foco nas práticas sociais diárias. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPIFIP, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280530596>. Acesso em 15 out. 2021.

# 3

Emmilly Keymi Imaoka

Noelene da Costa Lima Silva

Rosana Iriani Daza de Garcia

Nara Hiroko Takaki

## **Justiça social crítica enredada com intersubjetividades e agenciamentos decoloniais na formação com línguas/linguagens**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96061.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96061.3)

O projeto decolonial parte do princípio de que a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, produz diferentes efeitos dependendo de quem a interpreta num dado contexto de seu uso. Portanto, nada mais fundamental que dar atenção especial ao lócus de enunciação do corpo de quem enuncia e do corpo de quem interpreta o enunciado. Assim sendo, o corpo localiza-se num espaço fronteiro geopolítico que engendra novos sentidos, resistências e lutas que, inerentemente, envolvem questões sociais, políticas, epistêmicas e inter e transculturais.

O deslizamento de sentidos impede sua fixação e universalização. Esse reconhecimento já vinha sendo potente nos estudos de intelectuais afro-latinos (FANON, 2008), indígenas (KRENAK, 2020), feministas (GONZALEZ, 2020), que apontaram a colonialidade como responsável pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), pelos alicerces das desigualdades sociais, enredadas com construção eurocêntrica de conhecimento, educação racializada, relações intersubjetivas, exploração de recursos humanos e naturais. A estrutura vai além de atitudes individuais, comunitárias, regionais, porque tem alcance histórico transnacional geopolítico. Os movimentos transnacionais, antigos e recentes, como os diaspóricos e migratórios, com corpos que se deslocam e carregam (de)colonialidades, operacionalizam evidências e apagamentos de sentidos, ao mesmo tempo, por serem geradores de teias sociais complexas, a exemplo de movimentos sociais.

Muitos vozeamentos, mas também silenciamentos na esteira da interseccionalidade entre raça, etnia, gênero, classe, idade, religiões (índigenas, afro-brasileiras, orientais, muçulmanas, judaicas), ciganos, deficientes, carecem de mais discussões e estudos. A falta dessa pauta nos currículos e nos debates da formação de professores de línguas/linguagens faz perpetuar os estigmas, a baixa autoestima e a naturalização das opressões que estruturam uma sociedade local-global, a exemplo da brasileira.

Para os debates interseccionados com as categorias acima mencionadas, Almeida (2019) argumenta que não basta ser antirracista com palavras, mas sim combater o racismo diariamente. O combate necessita da lembrança de que para a “mulher negra incide a opressão de classe, de gênero e de raça, tornando o processo ainda mais complicado” (RIBEIRO, 2019, p. 22). Para a autora, é importante localizar mecanismos de recriação e manutenção racial pelo lugar de fala (p. 35), ponto ou lugar (móvel) na sociedade a partir do qual uma dada pessoa pensa, fala, age e que autoriza algumas pessoas a permanecerem participantes e a si própria em detrimento do apagamento de outras. É com plena responsabilidade que isso se daria porque somos todos(as) racistas, segundo SILVA (2021), por fazermos parte dessa coletividade historicamente construída, isto é, uma estrutura (GROS-FOGUEL, 2016). A decolonialidade pode começar em cada um(a) de nós e seguir contagiando os coletivos.

Uma das formas antirracistas é olhar para o *status quo* e contestá-lo com perguntas, adaptadas de Ribeiro (2019, p. 53-54):

- Qual é a representatividade e proporcionalidade de mulheres negras no ambiente de trabalho? (Estendo essa pergunta para outros ambientes.) Como se dá o processo de contratação?
- Há um comitê ou projeto para tratar dessas questões?
- Lemos publicações de autores(as) de grupos oprimidos?
- Discutimos temas como amefricanidade (GONZALEZ, 2020) na universidade?
- Que histórias outras conhecemos além da oficial?
- Questionamos o que consumimos em termos de cultura (Amplio essa pergunta para produtos, serviços e sonhos)?

- Questionamos atitudes que para outra(s) podem ser reorganizadoras?
- Revemos os valores que damos às diferentes vidas?

Vimos uma ênfase no âmbito do trabalho e que se amplia para as esferas sociais, incluindo as educacionais, que se enredam com questões de língua/linguagem, identidades, transculturalidades, saberes, elementos pós-humanos (BRAIDOTTI, 2018), narrativas e memórias que estão fora da academia, enfim, de modos de convivências com as diferenças e que necessitam cada vez mais de espaço para rediscussões e escolhas que busquem atender às necessidades e aos sonhos, os quais sempre existiram. O reconhecimento de que a mudança e o olhar são uma ação política ainda precisa ganhar mais adesão de pessoas (e não-humanos), principalmente daquelas que, mesmo se esforçando, convivem com situações opressoras e injustas e que carecem de redes de apoio.

Nesse sentido, universidade e sociedade recebem chamados para se reinventarem, considerando que há muitas possibilidades quando unimos as forças e a criatividade, com direito ao dissenso (RANCIÈRE, 2010) e não meros confrontos. Abrimos, pois, este capítulo com oito pares de olhos, os quais têm como objetivo discorrer sobre suas vivências implicadas com experiências que incluem as deste grupo de estudo<sup>13</sup> assinalando aprendizagens amparadas em intersubjetividades, agenciamentos e (auto)crítica reflexiva freireana, que podem acenar para outras formas de reeducação crítica, criativa e ética, ou seja, rumo à justiça social situada. Este formato de texto não encerra com considerações finais, sinal de que a conversa continuará em outros contextos.

13 As autoras são membros do grupo de estudo Educação crítica, criativa e ética por Línguas, Transculturalidades e Tecnologias, coordenado por Nara Hiroko Takaki. Eu, Imaoka, agradeço imensamente ao CNPq pelo apoio para realizar pesquisa de Iniciação Científica.

Percebe-se que os privilégios ou as opressões não são homogêneos, mas situados e recontextualizados, incessantemente. Dessa forma, a luta antirracista requer uma orientação que seja promotora dessa consciência crítica para encaminhamentos educacionais participativos em pesquisas ou em outras atividades.

Considerando o que foi desenhado até aqui, Emmilly, como se deu sua pesquisa de Iniciação Científica e o que você ressaltaria?

## EMMILLY

Realizei pesquisa de Iniciação Científica voltada para a área de justiça social e letramentos críticos na formação de professores(as) de Língua Inglesa. Participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC – UFMS) entre agosto de 2020 e julho de 2021, com a pesquisa intitulada “Perspectiva crítica por meio da língua inglesa: Compreendendo justiça social educacional”, sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Nara Hiroko Takaki. A partir de concepções teóricas, compreendo que o ensino de inglês deve contribuir para a ampliação dos saberes linguísticos, os quais precisam ser complementados pela participação ativa, pelo engajamento, pela formação de cidadãos críticos, pela mutabilidade, pelas intersubjetividades e pelos trajetos distintos de construção de conhecimento.

Ao considerar o ponto de vista da educação linguística crítica, penso que ela excede o método tradicional do ensino de línguas no qual a gramática e o vocabulário prevalecem acima dos demais conteúdos. Em outras palavras, tal perspectiva crítica reforça a relevância das intersubjetividades, isto é, o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre pessoas. Isso significa que os diferentes trajetos de conhecimento são construídos de forma coletiva, por meio de uma

abordagem dinâmica e mutável. Nesse prisma, os(as) alunos(as) passam a ter maior engajamento e participação ativa, já que seus saberes próprios são privilegiados no processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, podem-se salientar os letramentos críticos, uma vez que envolvem a formação de cidadãos críticos capazes de apreender questões sociais, raciais, econômicas, entre outras.

Por isso, é de suma importância que o(a) professor(a) apresente uma grande variedade de temas por intermédio de diversos tipos de textos. Para além disso, ao considerar os letramentos críticos, segundo Jordão (2015), a variedade é crucial, visto que os textos podem ser "*lidos de formas diferentes*" (JORDÃO, 2015, p. 203, grifos da autora). Janks (2013), por sua vez, argumenta que

Essencialmente, o Letramento Crítico é sobre habilitar jovens a lerem tanto a palavra como o mundo em relação ao poder, à identidade, à diferença e ao acesso ao conhecimento, às habilidades, às ferramentas e aos recursos. É também sobre escrever e reescrever o mundo [...] <sup>14</sup> (JANKS, 2013, p. 227).

Nessa perspectiva, cada aluno(a) constrói sentidos e interpretações possíveis com base no próprio *locus*, estimulado a refletir criticamente acerca dos temas abordados pelo(a) educador(a). A partir de sentidos distintos construídos pelos(as) educandos(as) em sala de aula, é possível desenvolver diálogos produtivos no sentido de ampliar e/ou ressignificar as concepções que cada um possui sobre o mundo, bem como sobre o *Eu*.

Jordão (2015), pois, ressalta que:

Essa atitude de abertura e reflexividade promove uma constante problematização dos pressupostos e implicações das próprias crenças, valores e verdades [...], instaurando um projeto

14 Tradução do original: "Essentially, Critical Literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about writing and rewriting the world [...]" (JANKS, 2013, p. 227).

pedagógico que se aproxima mais das perguntas do que das respostas, da instabilidade do que da totalização, da improvisação do que do controle. [...] Perguntas geram conhecimento e aprendizagem; a instabilidade permite a transformação e a agência; a improvisação revela sensibilidade ao contexto e capacidade de refazer planos contingencialmente, ou seja, conforme se configurem as características do tempo e do espaço que constituem as práticas locais de letramento (JORDÃO, 2015, p. 204-205).

Conforme a citação acima, pode-se perceber que tais letramentos não requerem métodos particulares, mas sim epistemologias abertas que se adaptam aos contextos em que os sujeitos estão inseridos. Nessa direção, é de extrema importância desenvolver os letramentos críticos com base na abordagem intitulada “*Social Justice Teacher Education*” (SJTE), apresentada por Zeichner (2011). Esse autor frisa a urgência em desconstruir modelos de ensino engessados, bem como capacitar professores(as) para uma educação “reconstrucionista social, multicultural, antirracista, bilíngue e inclusiva” (ZEICHNER, 2011, p. 7).

A título de exemplo, no Programa de Extensão: Ensino de Línguas (PROGELI), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atuei como professora de inglês entre 2019 e 2021, ministrando aulas para três turmas de níveis distintos: *Fundamentals* (Fundamentos), *beginner* (iniciante) e *intermediate*<sup>15</sup> (intermediário). Todavia, o objetivo primordial aqui é apresentar o tema trabalhado com os(as) alunos(as) do nível intermediário por meio do livro didático “*Top Notch 3*”<sup>16</sup>, de relevância social “*Health Matters*”.

Na época em que ministrei aulas para tal turma, adaptei as atividades referentes ao tema citado, já que focalizavam a gramática e o vocabulário. Em outras palavras, tais atividades eram voltadas para a comunicação sobre medicamentos e tipos de tratamentos em consultórios

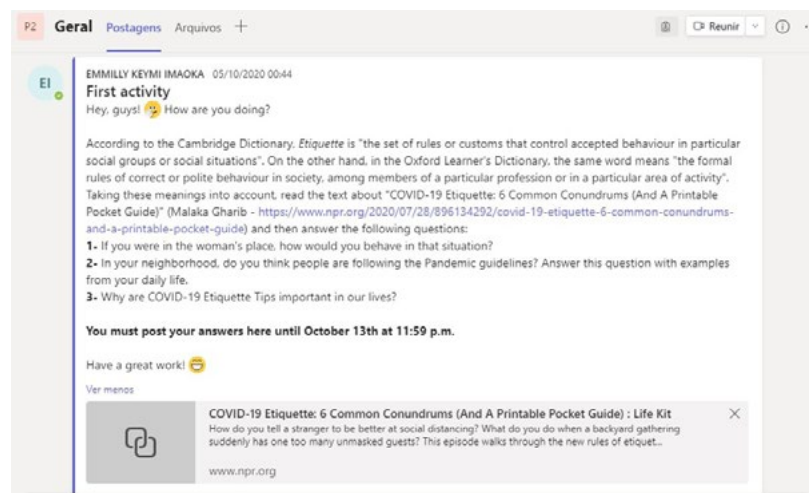
15 Esse nivelamento do PROGELI corresponde a uma visão objetiva e linear de conhecimento, com a qual não concordo.

16 SASLOW, Joan; ASCHER, Allen. *Top Notch 3*. 3<sup>ª</sup> ed. United States of America: Pearson Education, 2015.



odontológicos e médicos. Portanto, relacionei “*Health Matters*” ao contexto pandêmico no Brasil, uma vez que tal conteúdo foi estudado no início da Pandemia e, conseqüentemente, questões sobre saúde foram comentadas com maior frequência. A seguir, apresento a atividade desenvolvida com os(as) alunos(as) no segundo semestre de 2020:

Figura 1: Atividade sobre “COVID-19 Etiquette”



Fonte: IMAOKA, E. K. *COVID-19 Etiquette*. Microsoft Teams, 2020.

Inicialmente, abordei definições da palavra “*Etiquette*” para que os(as) estudantes pudessem compreender previamente os sentidos de tal vocábulo e introduzi-los(as) ao assunto do texto “*COVID-19 Etiquette: 6 Common Conundrums (And A Printable Pocket Guide): Life Kit*”<sup>17</sup>, de Malaka Gharib. A seleção desse texto deu-se pelo fato de trazer questões atuais que faziam parte da realidade de todos(as), como a pandemia do Coronavírus, visto que é de extrema relevância “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar

17 Texto de Malaka Gharib disponível em: <https://www.npr.org/2020/07/28/896134292/covid-19-etiquette6-common-conundrums-and-a-printable-pocket-guide>, 2020.

mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]" (FREIRE, 1996, p. 28).

No que concerne às perguntas da atividade acima, não há respostas prontas a serem retiradas do artigo de Malaka Gharib, uma vez que o objetivo é levar os(as) educandos(as) a expressarem suas próprias ideias/opiniões a partir da leitura proposta. Nesse sentido, Janks (2014) enfatiza que leitores críticos devem considerar os seguintes questionamentos:

Que posições o(a) escritor(a) está construindo? O que ele ou ela quer que pensemos? Quem é o *leitor ideal*? Qual é a posição ideal de leitura? Então, temos que nos perguntar de quem são os interesses que estão sendo atendidos. Quem se beneficia? Quem não? Se fizermos isso, nos tornamos *leitores resistentes* que não compram cegamente os significados e as posições que os textos nos oferecem.<sup>18</sup> (JANKS, 2014, p. 47, grifos da autora).

Com base nas perguntas acima, o(a) professor(a) deve reconhecer que “a ‘verdade’ [...] não existe de modo singular, absoluto, universal” (JORDÃO, 2015, p. 198), já que a sala de aula é composta por diversos sujeitos com valores, identidades, crenças e experiências particulares. Isso posto, ao responder os questionamentos da atividade, cada aluno(a) pôde desenvolver reflexões críticas, priorizando condutas que valorizam a justiça e a coletividade. Adicionalmente, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação [...]” (FREIRE, 1996, p. 51), ou seja, o ensino e aprendizagem tornam-se mais produtivos a partir do momento em que há abertura aos diálogos, estimulando o respeito às diferenças dentro e fora do ambiente escolar.

18 Tradução do original: What positions is the writer constructing? What does he or she want us to think? Who is the *ideal reader*? What is the ideal reading position? Then we have to ask ourselves whose interests are being served. Who benefits? Who does not? If we do this we become resistant readers who do not blindly buy into the meanings and positions that texts offer us. (JANKS, 2014, p. 47, author's italics)

Outro ponto a ser considerado é a conexão das perguntas com as experiências dos(as) estudantes durante a pandemia. Por exemplo, na segunda questão da atividade, reforço a importância de descrever exemplos da vida cotidiana, dado que a finalidade é trazer o contexto brasileiro em cena. Privilegiei os saberes locais, pois estão muito mais alinhados a um ensino e aprendizagem significativos, que prezam pelas histórias plurais das pessoas.

No decurso das aulas, pode-se notar que levei em conta o questionamento levantado por Freire (1996): “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 15). Ademais, ao longo da minha pesquisa de Iniciação Científica, ampliei o debate a respeito do tema referente à saúde, acrescentando algumas possibilidades de perguntas, a fim de que os(as) alunos(as) exercitassem o pensamento crítico, ético e reflexivo.

O princípio educacional do ensino de Línguas diz respeito à concepção de cidadania, isto é, a um valor social que deve ser trabalhado em múltiplas disciplinas, especialmente em Língua Inglesa. Hodiernamente, com o advento de novos estudos, tal conceito não visa focalizar a homogeneidade, mas destaca a heterogeneidade, ressaltando o lugar/posicionamento do(a) estudante na sociedade. Para tanto, propõem-se algumas perguntas que o(a) professor(a) de Línguas deve ter em vista para desenvolver a cidadania em sala de aula, tais como: “De que lugar ele(a) fala na sociedade? Por que esse é o seu posicionamento no contexto em que está inserido?”

Diante de tais reflexões, enfatizo a relevância dos letramentos críticos para a formação de educadores(as) de Línguas, uma vez que tais teorias reconhecem as diferenças, isto é, diversos valores, culturas, crenças e identidades, para que, dessa forma, o ensino e a aprendizagem sejam mais justos e equitativos (IMAOKA; TAKAKI, 2021).

Noelene, sei que sua pesquisa traz seu lugar social como mulher negra, professora formadora de jovens. Poderia nos contar um pouco sobre tudo?

## NOELENE

Gostaria de iniciar minha participação neste colóquio de almas conectadas com a seguinte citação, que se conecta diretamente com o compartilhamento de minhas vivências: “Para Angela Davis, por exemplo, em *Are prisons obsolete* (2003), o racismo estrutural se justifica pelas correntes que parecem invisíveis ao conjunto da sociedade, porque suas marcas de responsabilização foram apagadas” (apud NASCIMENTO, 2019, não paginado).

Percebendo a necessidade de ampliar as discussões e desconstruir um sistema fortemente enraizado de racismo em todos os âmbitos, incluindo o escolar, se faz urgente a explanação sobre vivências com relação a tal temática, associadas às referências teóricas. É notável que o Brasil é um país com diversidade étnica e, consequentemente, cultural. De acordo com Freire (1997), quando vivemos a tolerância, devemos assumir essa vivência e não apenas tolerar sem o merecido respeito, repugnando a convivência com o diferente de mim:

Num primeiro momento, falar em tolerância é quase como se estivéssemos falando em favor. É como se ser tolerante fosse uma forma cortês, delicada, de aceitar, de tolerar a presença não muito desejada de meu contrário. Uma maneira civilizada de consentir numa convivência que de fato me repugna. Isso é hipocrisia, não tolerância. Hipocrisia é defeito, é desvalor. Tolerância é virtude. Por isso mesmo se a vivo devo vivê-la como algo que assumo. Como algo que me faz coerente, primeiro, com o ser histórico, inconcluso que estou sendo, segundo, com minha opção político-democrática. Não vejo como possamos ser democráticos sem experimentar, como princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente. (FREIRE, 1997, p. 39)

Muitas são as perguntas que ecoam em nossas mentes sobre o porquê da existência de racismos. Não podemos nos calar diante do que percebemos estar acontecendo. Quais consequências e reflexos sociais ainda nos assolam devido ao silenciamento diante das injustiças sociais? Como seria se a luta fosse abraçada pela maioria das pessoas? Por que as palavras são ditas como são? Muitos são os questionamentos, mas é importante iniciar e continuamente debater o racismo que ora também se apresenta maquiado.

Ter vivenciado situações de racismo me traz desconforto e raiva, ainda que tenham ocorrido há algum tempo. Pode parecer agonizante relatar ou falar sobre isso, que gera uma catarse. No entanto, o tempo vivido e silenciado me colocou na posição de alguém que anda de olhos vendados. É estranho falar e admitir, mas de fato eu estava relegada à minha zona de conforto, porque o fato de não perceber o que ocorre à minha volta pode não me ferir, porém, a meu ver, não me dá a liberdade de me orgulhar de quem sou.

A venda dos olhos começou a se dissolver a partir do momento que estudos sobre o assunto começaram a fazer parte da minha rotina durante as aulas no mestrado de Estudos de Linguagens na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A minha experiência acadêmica se assemelha com a citação de hooks<sup>19</sup> (1995, p. 465): “[...] a decisão de trilhar conscientemente um caminho intelectual foi sempre uma opção excepcional e difícil. Para muitos de nós tem parecido mais um chamado que uma escolha vocacional. Somos impelidos, até mesmo empurrados, para o trabalho intelectual por forças mais poderosas que a vontade individual”.

19 A autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista Gloria Jean Watkins usou o pseudônimo de bell hooks em homenagem à sua avó, e usava as letras iniciais em minúsculo por objetivar que seus pensamentos e seu trabalho tivessem mais ênfase que seu nome.

Antes das leituras mais específicas sobre o assunto, por exemplo, Kilomba (2019), Fanon (2008) e Menezes de Souza (2010), algumas ações e palavras de pessoas preconceituosas eram justificadas por minha mente como algo não invasivo ou não proposital, porque era mais fácil eu acreditar que talvez fosse produto da minha imaginação. Culpabilizar-se revela uma fase estranha que também acontece com vítimas de rejeição e de situações em que são vistas como inferiores e, por vezes, subestimadas no que se refere à capacidade de promover mudanças.

A cor da minha pele já trouxe inúmeras reflexões para mim, desde a minha infância, pois, para pintar a cor da pele no papel, usava o lápis de cor salmão (cor rosada) e isso me incomoda até os dias atuais, quando vejo meus alunos(as) fazendo a mesma escolha.

Depois que me tornei professora, tento me posicionar como referência para os(as) alunos(as) perceberem que marrom também é cor de pele, sendo muitos até respondem: também sou da cor da professora. É muito prazeroso deixar os alunos se expressarem como querem e ajudá-los a compreender e respeitar todas as pessoas, pois não somos iguais e, ainda que discordemos em relação a preferências pessoais, podemos conviver de maneira amigável e respeitosa. Podemos afirmar que a Arte como manifestação de identidade e expressão de vivência se encaixa na visão de Volóchinov ([1929] 2018, p. 181), quando ressalta que “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano”.

No meu primeiro ano lecionando como professora de Arte, deparei-me com um aluno de tom de pele mais escuro que o meu, que não se percebia e não se aceitava como negro/preto. Quando eu dizia que tínhamos cores parecidas, ele demonstrava muita estranheza e um olhar de negação, discordando. Trabalhei a Semana da

Consciência Negra<sup>20</sup> nessa escola de periferia (próximo ao presídio de Campo Grande - MS) e, no momento de colorir os trabalhos de releituras com referências às pessoas negras, muitos alunos usavam cor amarelo queimado, cor laranja, mas quase não se viam desenhos pintados de marrom. Eu os orientava dizendo para pintarem com o lápis marrom também. De acordo com a autora, professora e ativista hooks (2013, p. 10) e em minhas práticas docentes, “... o lecionar - o educar - era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista”. No meu ponto de vista, as ações de um/uma professor(a) comprometido(a) com a Educação e com cada aluno(a) têm como objetivo despertar e ampliar nesse/nessa aluno(a) novas perspectivas e possibilidades de visão de mundo a partir de suas próprias histórias e identidades. Ao término dos trabalhos, convidei a artista regional e professora Erika Pedraza para falar de seu trabalho na minha aula. A citada artista tem orgulho de ser negra. Tematiza mulheres negras de turbantes da série *Ojá*<sup>21</sup> com pinturas de retratos contemporâneos colados nas telas. A experiência dos alunos com a apresentação das telas originais, pela própria artista, encantou os alunos e tornou o ambiente mais vibrante e alegre que o de costume. Paraphraseando as ideias de hooks, “a incitação ao entusiasmo, em sala tradicional, já é uma ação transgressora”. Lembro em particular do aluno que citei anteriormente, sobre não se reconhecer como negro, que, ao final da aula, dirigiu-se até a artista para pedir um autógrafo justamente no desenho de releitura<sup>22</sup> que ele havia feito.

No meu segundo ano lecionando Arte, estava em uma unidade de educação infantil e durante meu horário de almoço fui fazer um

20 É a semana que inclui a data de morte de Zumbi dos Palmares, 20 de novembro, e dá ênfase a necessidade de ampliar a valorização das culturas afro e da população negra/preta.

21 Faixa de pano como torço de cabeça.

22 Foi pedido que os(as) alunos(as) observassem as obras das mulheres negras com turbantes e, inspirados(as) nessas obras de Erika Pedraza, pudessem fazer seus próprios desenhos de pessoas negras ou tinham como segunda opção tentar reproduzir o desenho retratado pela artista.

favor para a secretária da escola que estava no banheiro: atender um senhor, de uns 58 anos de idade de pele branca e cabelos brancos, motorista de um caminhão baú, que trazia verduras e frutas para a escola. Ao me ver, dirigiu-se a mim com a seguinte pergunta: “A senhora é da limpeza?” Achei estranho e desnecessário especificar uma profissão numa pergunta inicial, pois “boa tarde” soaria muito melhor, do meu ponto de vista. Respondi com um *Boa tarde!* e lhe disse que eu era professora daquela escola. Na ocasião, olhei para minhas roupas e pensei: não estou com roupas apropriadas para fazer faxina. Foi então que percebi o racismo na pergunta dele. Por ter pele escura, eu não poderia ser professora? Qual a necessidade dessa pergunta sendo que, independentemente da profissão, eu estava fazendo um favor para a pessoa responsável em atendê-lo? Nessa unidade escolar, eu era a única professora de pele escura.

De acordo com hooks (1995, p. 470), “Embora essas negras não sejam mais obrigadas pelas práticas trabalhistas exploradoras racistas a servir apenas em empregos julgados servis espera se que limpem a sujeira de todos”. Por mais que pareça algo arcaico, infelizmente, as circunstâncias contemporâneas repetem padrões antigos de preconceitos.

A partir de tais vivências, comecei a perceber o movimento negro ganhando mais força na cidade em questão. Comecei a ter curiosidade e olhar mais apurado sobre tudo que me cercava, de tal maneira que não dava mais para vender meus olhos. Certo dia, tinha levado meu filho para a escola que fica a seis quadras da minha casa e não era do meu costume andar de bermuda jeans e camiseta (geralmente ia de calça e blusinha). Nesse dia, fui mais simples e confortável, com chinelos nos pés, e quando eu voltava para casa sozinha, em uma rua onde só eu estava andando, havia uma senhora idosa de pele branca lavando a calçada de sua casa. Quando fui me aproximando para passar na frente da casa dela, largou a mangueira e rapidamente trancou o portão. Pensei: o telefone dela devia ter tocado, ou ela precisa ir ao



banheiro, mas minha percepção indicou que as ações das pessoas não eram culpa minha e fez com que eu olhasse para o lado esquerdo, rumo à janela da casa e, para meu espanto e tristeza, lá estava a senhora parada na janela me olhando passar pela rua. Ela não fez sequer questão de disfarçar, então, entendi o tal preconceito e que o medo da cor da pele de alguém pode estar impregnado no rosto de outro de maneira muito cruel.

Devido às leituras antirracistas que realizei, passei a ficar atenta aos significados de textos e eventos de forma crítica, entendendo que as identificações são socialmente construídas e reconstruídas, uma prática voltada para a liberdade. De acordo com hooks (2013, p. 13), “a educação é capacitante, ela aumenta nossa capacidade de ser livres”. Dessa maneira, tudo que propositalmente eu deixava passar e situações semelhantes que muitos alunos, com os quais tenho contato, estão passando precisam ser abordadas, alertadas, repensadas e abolidas.

Outra situação que muito me intrigou foi em uma loja de utilidades para casa. Na ocasião, eu já demonstrava que não era uma pessoa tão pobre quanto aparentava. Trajava uma calça jeans escura, sandálias Anabela<sup>23</sup> salto alto, blusa amarela fluorescente com imitação de colar de pérolas costurados na gola da blusa acetinada que inclusive ganhei de alguém que tinha situação financeira bem melhor que a minha na época (sempre ganhei doações de roupas, não me importava e até agradecia) e uma bolsa um tanto quanto clássica e elegante, sobre meu visual<sup>24</sup>. Uma senhora veio até mim e pediu para eu pegar algo para suprimir, então respondi que não trabalhava na loja ela virou sem pedir desculpas e foi procurar algum atendente.

23 Sandália de salto alto com a frente quase da altura da parte do salto no calcanhar, como uma plataforma.

24 Acrescento que hoje compreendo algumas pessoas que precisam se vestir muito bem, com roupas caras, para que os outros não tenham dúvidas de que possuem muito dinheiro. Até eu perceber tudo isso ao meu redor, levou tempo, mas compreendi.

Essa situação já havia acontecido comigo várias vezes, mas nunca tive a curiosidade de verificar, por exemplo, a cor do uniforme dos funcionários das empresas. Mas, como eu já estava sem vendas nos olhos (metaforicamente falando/escrivendo), fui procurar saber a cor do uniforme dos atendentes da loja e para meu espanto a cor era azul e usavam tênis. Então, mais uma vez, constatei que muitos olham a cor da pele e já definem em suas mentes quem os outros são, quais profissões devem estar exercendo.

O livro *Ensinando a transgredir*, de hooks (2013), mostra a importância da percepção das diferenças mediante as experiências. É com as vivências que notamos as críticas necessárias e construtivas para a reconstrução de sociedade. Nós podemos nos autocriticar (TAKAKI, 2020), resistir aos rótulos<sup>25</sup> e generalizações que nos são atribuídas, sempre que necessário.

Aqui, deixo algumas das minhas infelizes experiências com relação ao racismo maquiado, às vezes, não disfarçado e uma autocrítica (TAKAKI, 2020) freireana: “O educador tem de partir da compreensão crítica de sua própria experiência e a do educando. Sem o conhecimento da experiência do educando, o educador falha” (FREIRE, 2017, não paginado). O que me impressiona foi o tempo que levei para aceitar que não era fruto da minha imaginação. Quando pessoas defendem a ideia de que não existe racismo no Brasil, fazem com que as pessoas que vivenciam esses absurdos, diariamente, se sintam paranoicas ou inferiorizadas, a ponto de evitarem determinados lugares por não se acharem incluídas e não pertencentes a tais ambientes. Uma coisa percebi: quando você se frustra, geralmente, fará de tudo para não sentir isso de novo. Silenciar é a forma mais dolorosa, pois a

25 As pessoas têm o hábito cruel e desnecessário de definir as demais pessoas como x, y ou z. No entanto, não somos e sim estamos sendo construídos. O que eu era ano passado já não sou mais exatamente como era, porque tudo que eu vivi, ouvi, li, vi me impactou de alguma maneira e me transformou, mas não estou acabada/pronta, sou obra inacabada até o último respirar, continuo me construindo. Não precisamos de rótulo, mas de respeito e compreensão quanto às subjetividades de cada ano, momento e segundo.

pessoa internaliza como se fosse culpada ou que precisa se enquadrar no padrão imposto pela sociedade, desde o colonialismo no nosso país. O ambiente escolar é um lugar para se debater esses e outros assuntos que enfrentamos muitas vezes calados(as). Falar, ampliar, debater e pensar em melhorias sempre serão a saída mais sensata. Porém, é como sentir a dor novamente e não são todas as vítimas que têm coragem suficiente para expor experiências racistas sensível e pungentemente.

O que não falamos não temos a possibilidade de mudar. Então, fale e requeira o que é justo, ou seja, a mudança.

E, por falar em mudança, Rosana, como você compartilha sua visão de formadora e de aprendiz? Sinta-se à vontade para escrever em espanhol.

## ROSANA

En este mismo sentido, yo podría decir también profesora y demás colegas, que existen algunos contextos sociales, que permitieron ampliar mi perspectiva no solo sobre la formación de profesores, sino también como mujer inmigrante y la justicia social desde que llegue a Brasil.

Narrare algunos sucesos del pasado reciente, en los cuales, estando permeados por sentimientos, experiencias y reflexiones constantes, generaron en mí, una posición sobre lo que oprimido u opresor puede ser, cuando estamos tratando de personas que históricamente y hasta la actualidad, son considerados socialmente como grupos minoritarios o clasificados como ciudadanos desprovistos del derecho a practicar en algunos espacios, su cultura, lengua o identidad con autonomía, es decir lo que sucede normalmente en los contactos difusos fronterizos.

El convertirnos en determinado momento en un opresor u oprimido, puede empezar en un instante, por ser por medio de una palabra o simplemente no diciendo nada, podemos estar excluyendo o incluyendo un determinado grupo social, cuando sus experiencias o conocimientos son invisibilizados. Localizando una estrecha relación entre la enseñanza/aprendizaje y la justicia social, voy a proponer hacer una estructura dialógica que reconozca no solo la lengua que mayormente usamos (español, portugués) sino también aquellas que hemos aprendido (portugués, inglés, español), para eso me apoyare en Volóchinov ([1929] 2018, p. 177) para apuntar que,

O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal ad equado nas condições de uma situação concreta.

Hablare primero de un acontecimiento que me llamo mucho la atención cuando pase la frontera, entre los datos que se pedían en una de las planillas estaba que especificara mi color de piel, causándome mucha inquietud esa pregunta, me reconocí como mujer blanca, luego experimente en la escuela de una de mis hijas, una situación similar con el asunto del color de piel, para ese momento fue más complicado, porque no era solo el color de la piel, el que causo reuniones en la escuela, debió a comentarios preconceptuosos y largas conversaciones en casa sobre lo que de forma violenta en que los episodios fueron vividos, sino también por estar implícita, la parte linguística (español/português). Pienso que, ese asunto de articulaciones con diferentes tipos de luchas y grupos – por ejemplo las mujeres, de los indígenas y de los negros, requieren bastante estudio, tal vez eso siempre a sucedido pues

Em 2005, em Porto Alegre, no Fórum Social Mundial, ouvi um testemunho chocante da relação entre linguagem e poder: um índio, do Amazonas, relatou que missionários cristãos obrigavam crianças indígenas a esquecer a sua língua materna e

impingiam castigos quando não aprendessem o português, língua do colonizador. Quando uma criança não conseguia pedir comida na língua portuguesa, ela não recebia comida. Era uma forma violenta de impor a língua e a cultura do dominador (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 79).

Como mujer inmigrante (venezolana), el aprendizaje de la lengua portuguesa fue o tal vez continúa siendo para mi uno de los acontecimientos de mi vida, más significativos en el proceso de adaptación y desenvolvimiento en mi nuevo país, como madre, esposa, profesional y estudiante, causo en mi un impacto emocional, psicológico y hasta corporal.

Conforme a esto, pienso que en lo que respecta a la enseñanza/ aprendizaje de lenguas, recurrir a las teorizaciones que garantizan la igualdad de oportunidades a diferentes conocimientos en disputas epistemológicas cada vez más amplias con el objetivo de maximizar el conocimiento de cada uno de ellos en la construcción de una sociedad más democrática, justa y participativa, sin embargo, muchas veces como Menezes de Souza (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2020, p. 11) explica

Aprendí desde el principio que frente a un status quo que normaliza la desigualdad y el autoritarismo, cuando uno es una minoría, la estrategia de resistencia más efectiva puede ser la de la subversión silenciosa cotidiana sin confrontación abierta. Esta estrategia no gana la guerra de inmediato, pero hace posible ganar muchas pequeñas batallas.

En este mismo sentido, entiendo que, la formación de profesores todavía está siendo conducida de forma únicamente científica, sin considerar las diversas situaciones, los saberes y condiciones de vida de los diferentes grupos sociales. Es oportuno mencionar que, no se puede olvidar que existen diferentes espacios sociales y en cada uno de ellos se ejercen varios tipos de relaciones de poder. En lo que concierne al español

El fenómeno de la globalización ha perpetuado la premisa de que saber inglés puede representar ventajas, como oportunidades y estatus social, dentro de un contexto donde la lengua inglesa ha asumido innegablemente un papel central en la comunicación, negocios e interacción con hablantes de otras lenguas<sup>26</sup> (MONTE MÓR, MORGAN, 2014, p. 22).

Conforme los apuntes de Monte Mór; Morgan (2014, p. 22), pienso que también usted profesora Nara, como formadora de profesores de lengua inglesa, pude hablar un poco más sobre este asunto, sin embargo, para muchos en el área educativa, sabemos que, entre inglés y español, esta sigue siendo la mejor opción de trabajo cuando se trata de lenguas. Monte Mór (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2020, p. 7) argumenta:

Como professora de língua inglesa no Brasil, no meu caso, aprendi que o que se ensinava em inglês era o idioma, resumido a vocabulário e gramática (muitas décadas se passaram!!! Rsrtrs). Também podíamos “ensinar” oralidade, com repetição de frases corretas e boa pronúncia, tudo de forma bem neutra e modelar. O currículo deveria ser cumprido, as seqüências do conteúdo deveriam ser seguidas, os alunos avaliados de acordo com o planejamento de cada ano.

Infelizmente, continuamos colonizados por los mismos agentes del progreso y por los modelos capitalistas, donde la “[...] colonialidade do saber e a relação fantasmal que existe entre a teoria e a prática” (SOUSA SANTOS; MENEZES, 2010, p. 18) sigue teniendo una gran brecha. Entre las dificultades que, como mujer inmigrante enfrente, al llegar a Brasil, estuvieron asuntos relacionados con la verificación de la documentación por estar en lengua española, encontrar empleo por no tener diploma o cursos realizados en Brasil y perfeccionar mi vida académica, por no tener dominio de la norma padrón de la lengua

26 En el original: “The phenomenon of globalization has perpetuated the premise that knowing English may represent advantages, such as opportunities and social status, within a context where the English language has undeniably assumed a central role in communication, business and interaction with speakers of other languages”.

portuguesa. Sobre el ambiente académico Monte Mór (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2020, p. 8) salienta:

Haber percibido que los estudiantes sufrieron lo que ahora llamamos bullying porque no hablaban ni escribían el idioma extranjero, o incluso el idioma portugués, de acuerdo con la norma patrón. ¡O que no alcanzaron la evaluación esperada! O que no tenían cultura suficiente o incluso viajes al extranjero para querer cursar Letras<sup>27</sup>.

Teniendo presente, que el contexto de cada historia puede hacer la gran diferencia para la interpretación de los hechos, lo que me hace prestar atención en la citación anterior, es que existen situaciones que nos afectan a todos

Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feitas por outros. [...] Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. (FREIRE, 1994, p. 30)

Coincidiendo en que la diversidad lingüística “[...] es una gran riqueza. No es una discapacidad” y que “cuando un país tiene varios idiomas, diferentes culturas, deben ser valorados en su conjunto mediante la promoción de una unidad cultural nacional” (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 77). El contacto entre lenguas, que para muchos puede ser visto como incapacidad de tal o cual grupo, a mí me hizo repensar en lo importante que sería hacer entender, no solo el aspecto del español como acogimiento de los inmigrantes, que varias universidades ofrecen, sino de que forma la justicia social puede ser percibida en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas dentro de un contexto migratorio en Brasil.

27 Em el original: alunos sofriam o que hoje chamamos de bullying porque não falavam ou escreviam o idioma estrangeiro, ou mesmo a língua portuguesa, de acordo com a norma-padrão! Ou que não alcançavam a avaliação esperada! Ou que não tinham cultura suficiente ou sequer viajado para o exterior para querer cursar Letras.

Conforme a este planteamiento, me gustaría finalizar mi intervención, trayendo la afirmación de “no hay historia lineal ni culturas autónomas o independientes a pesar de la ficción de linealidad y homogeneidad creada por la Modernidad” (MENEZES DE SOUZA, 2021a, p. 878). Quiero detenerme para parafrasear una explicación que Menezes de Sousa hace, diciendo que

la modernidad vista por nosotros América del sur o los que fuimos colonizados, no puede ser separada de un aspecto nefasto, que es la colonialidad, lo que a nosotros más nos afecta es la colonización y sus efectos, ya que ellos cambiaron América del sur radicalmente, en Brasil específicamente acabaron con los pueblos indígenas, para los del norte global, los de sur global somos invisibles, porque todo saber que producimos, si no es en la lengua de ellos es invisible, eso muestra un desequilibrio entre las lenguas de ellos y las nuestras. Es importante ver para el saber no como algo universal, sino teniendo en cuenta lo local, el lugar de donde hablamos (MENEZES DE SOUZA, 2021a, p. 878).

En este sentido pienso que, como profesores de lenguas, tenemos que permitirnos conocer los conocimientos de los alumnos que, aun no hablando la lengua que pretende ser enseñada en el aula, poseen una u otras lenguas por medio de las cuales podemos aprender o reaprender cosas junto con ellos, es importante el enfoque que se le dará al contenido. Por ejemplo, conversar utilizando palabras en otros idiomas, para aprender el significado en la forma que son usadas, conocer la manera en que estas son pronunciadas. Este camino puede además de causar menos productiva económica para las academias de idiomas, más productividad intelectual a la hora de leer, oír, hablar sobre cualquier tema. Como formadores de profesores, es necesario entender lo elemental que es “Conseguir que el alumno entienda el contexto histórico al que se le ha sometido como jugador de conocimientos, y que ahora es fundamental desarrollar múltiples habilidades para cambiar sus condiciones sociales”. No es así profesora Takaki (2019, p. 171). Usted tiene razón cuando dice profesora Takaki (2019, p. 172) que con la enseñanza/aprendizaje de lenguas podemos además de tener



“un recurso para una relación dialógica y profesional con el fin de entender cómo otro ciudadano proveniente de otra cultura percibe el mundo y se relaciona con él a través de otro idioma<sup>28</sup>”, yo le agregaría que también podemos aprovechar esta experiencia, para realizar el ejercicio de la autocrítica reflexiva, que quiero decir, cuando utilizo el termino critica,

O termo critique revela um posicionamento ideológico que se volta para questões sociais, permitindo a subjetividade, não restrita a um pensamento único e acabado, mas dinâmico, aberto às reconstruções. (TAKAKI, 2014, p. 59)

Parafraseando las palabras de Takaki (2014, p. 59), ser crítico es una forma de establecer nuestros pensamientos sobre asuntos que, pueden ser discutidos, con el objetivo de reformar, aquellos criterios restringidos por la sociedad, teniendo perspectivas flexibles, en mi caso, hago visible que la ambicionada hegemonía entre lenguas se disperse, pues no se puede detener y mucho menos establecer fronteras a la cultura, de aquellos individuos que tienen contacto constantemente. Siempre nos llega el momento de aceptar que hemos estado un más tiempo que otros, silenciando nuestros otros yo, para evitar confrontamientos internos, que nos hagan sentir vulnerables ante una sociedad que está constantemente en búsqueda de justicia.

Em este sentido, professora Nara, como está su disponibilidad/comprensión com otras vidas?

## NARA

É importante pensarmos como nossos caminhos se entrecruzaram num tempo e espaço de gritante inequidade social e múltiplas

28 En el original: um recurso para uma relação dialógica e profissional com a finalidade de compreender como outro cidadão advindo de outra cultura percebe o mundo e se relaciona com ele por meio de outra língua.

violências e, ao mesmo tempo, de possibilidade de compreensão das origens históricas dessas trajetórias, buscando inspiração por escolhas outras para as convivências com as diferenças.

Assim como vimos assistindo a uma profusão de crimes contra a humanidade, sinônimo de natureza, na cosmovisão de Freire, (2005), Krenak (2020), corrupções, exploração capitalista com distribuição desigual de renda, conforme Chun (2017), imposições de línguas, culturas, saberes e formas de sentir, pensar, viver segundo Walsh (2018), haveria, então, múltiplos deuses no jogo dos ativismos?

Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos é, obviamente uma pergunta metafórica que só pode ser respondida metaforicamente. Na lógica desse livro, se Deus fosse um ativista dos direitos humanos, Ele ou Ela estariam definitivamente em busca de uma concepção contrahegemônica dos direitos humanos e de uma prática coerente com ela. Ao fazê-lo, mais tarde ou mais cedo este deus confrontaria o Deus invocado pelos opressores e não encontraria nenhuma afinidade com Este ou Esta. Por outras palavras, Ele ou Ela chegariam à conclusão de que o Deus dos subalternos não pode deixar de ser um Deus subalterno [...] um Deus monoteísta apelando ao politeísmo como condição para que a invocação de Deus nas lutas sociais e políticas por uma transformação social progressista não tenha efeitos perversos (SOUSA SANTOS, 2014, p. 148).

Essa apreensão significa que a pluralidade coexistente na subalternidade é que caracteriza as possibilidades de deuses. Ou seja, a condição sócio-histórica, cultural, política e econômica de uma determinada comunidade ressignifica o próprio conceito de deus, aquele que atende às necessidades e interesses de seu povo e nem tanto a de outros. Seria isso? Se assim for, já há um pressuposto na cosmovisão de Sousa Santos (2014): o de que a linguagem permite novas atribuições de sentido a(os) deus(es) da parte dos membros de uma determinada comunidade. O contexto, os valores, as práticas sociais, as relações de poder, as ancestralidades de seus membros concorrem para a construção de significados cada vez que performam o pensamento e as ações.

Pôr em questionamento o que se concebe como deus pluralizado e subalterno, eis a questão que me interessa aqui.

Partindo da premissa de que há conflitos de sentidos no deus pluralizado e subalterno, em outras palavras no Sul-Sul epistemológico que Sousa Santos (2018) elabora, pensemos no deus no Norte Global. Este é entendido com semelhante lógica, isto é, plural e hegemônico.

Nessa configuração, o impasse entre os deuses se engendra, reforçando a linha abissal contra a qual Sousa Santos (2018) luta: de um lado, os deuses plurais e subalternos e, de outro, os deuses plurais e hegemônicos. Estes últimos continuam eurocêntricos com raízes iluministas e modernistas. No lado escuro da América Latina, acompanhando Mignolo e Escobar (2013), certos grupos agem como deuses e continuam colonizando e subalternizando as outras pessoas, suas línguas/linguagens, conhecimentos e coexistências.

No entanto, a pureza nos dois lados pode ser questionada, mesmo que a *colonialidade de poder* (QUIJANO, 2007) impere nos *Brasis*, por exemplo, considerando as relações rizomáticas que revitalizam formas de violência e privilégio que ora enfraquecem, ora ressaltam. Da mesma forma, as ideias, os projetos e movimentos sociais dos historicamente marginalizados emergem incluindo e excluindo valores, mas, talvez, em proporções menos visíveis. Nesse sentido, vale a lembrança de que “we cannot proceed with a southern project without acknowledging the deep connections across ways of thinking” (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 135):

Grounded on an exercise of listening to the complexities from the subalternized/minoritized groups’ loci of enunciation, as suggested by the aforementioned scholars, social justice seems to go beyond the mere demands for rights. The more people struggle for their rights, the more they are compelled to engage in collective projects, such as this *Study Group*, of which we are members, with research towards creative, critical and ethical language education.

Um longo processo de encontros e de busca por ontoepistemologias que nunca deixaram de existir, mas que foram e que são sistematicamente negadas pelas experiências do Norte global, reforçadas pela modernidade é o que Cusicanqui<sup>29</sup> (2020) tem a nos ensinar. Não se trata de superar as contradições, os conflitos coloniais, como uma mestiçagem racial harmoniosa, segundo essa autora. As oposições, a exemplo de trabalhos intelectuais e trabalhos manuais, não devem ser concebidas como fusões. A razão não o único meio de construção de conhecimento (reificado, materialista, imediato). A própria mestiçagem boliviana, complementa Cusicanqui (2020), se apresentava binária e hierárquica internamente, com vários dialetos entre os indígenas e bolivianos.

Contudo, as profundas tensões não resolvidas que podem ancorar outras proposições ontoepistemológicas (auto)crítica reflexiva e criativamente, conforme aprendemos com Freire (2005). O deslizamento de sentidos múltiplos possibilita habitarmos outras epistememes que não as racionais. A autora cita o exemplo do escultor Aymara Victor Zapana, que usou pela primeira vez essa frase *ch'ixi utxiwa* para marcar o fato de que as entidades são manchadas e impuras. Isso se emparelha com animais que se movimentam por cima e por baixo como serpentes, aranhas, formigas, sapos, e que são fisicamente manchados produzindo forças. As forças são traduzidas como fricções e potencialidade para reexistência *Pachu e Mazón*, que são duas raízes/entranhas que se comportam sem a certeza de direções a serem tomadas. Tanto os mestiços quanto os indígenas devem se descolonizar, vai dizer Cusicanqui (2020).

Existe o risco do Norte global se apropriar de conceitos indígenas para se fortalecer. Acabam por usá-los como matéria-prima e vendem suas teorias, produtos elaborados para a geopolítica do Sul. Precisamos lutar conta esse colonialismo intelectual, e não deixar que

29 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHOz7g8U010>

nossas ideias sejam extraídas e enxertadas em contextos aparentemente inofensivas a nós.

A decolonização se atenta para vida como aprendizagem, mas em trânsito, no modo viagem que alimenta a ação política. Neste caso, a universidade pode recriar esse espaço de incógnita sem ditar o que é bom para a sociedade e vice-versa. O vale tudo e o negativismo/negacionismo não têm vez na complexidade. Considero fundamental ouvir de vocês o que pensam e como pensam a justiça social crítica partir de seus lugares sociais.

Isso me remete ao pensamento filosófico “A felicidade do branco é plena, a felicidade do negro é quase” de Emicida<sup>30</sup> (2021), que tenta rasgar o pano de fundo do pensamento abissal (SOUSA SANTOS, 2018). Para além de instrumento pedagógico de resistência, reconstruir as próprias ações na base de afetividades outras mostra-se relevante e necessário. Quero dizer que há outras opções que não somente o peso das mazelas da vida. Isso seria reduzir nossas capacidades. “Trazer o corpo de volta”, de acordo com Menezes de Souza (2021b), é também nos permitirmos ressitua-lo em horizontes ensolarados, com espinhos, cactos, espada de São Jorge, com o cheiro da erva-gambá e não somente orquídeas e rosas que costumam dar mais “likes”. É mais identidade de lugar dos componentes que se encontram e que (re)historicizam o status quo, à moda de Manoel de Barros<sup>31</sup>.

Para tanto, desconstruir a falácia de que a lógica racial apenas se pauta nas características físicas mostra-se fundamental, pois, segundo Veronelli (2020), a racialização engloba aspectos interpersonais e intersubjetivos, como a linguagem, o conhecimento, a geografia e a religião. Isso desmonta o discurso do *monolinguajar* que nega a agência e capacidade que os minoritarizados têm de produzir discursos e diálogos complexos.

30 Live disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bV4P7ThtAI>, 2021.

31 Poeta Sul-Matogrossense que se desprendeu das normas vigentes para enaltecer sensibilidades e complexidades a partir da vida cotidiana.

Registramos a imersão e reemergência da curiosidade freireana, com direito à indignação dele mesmo e “emancipação” com a coletividade que pensa, sente, age de forma múltipla e interconectada, no reconhecimento das diferenças ontológico-epistemológico-metodológicas que se colidem e se reerguem por outros prismas que podem modificar o curso do futuro. Recuperar a outridade, os saberes e suas organizações, se revisitados, pode desacelerar o frenesi do capitalismo casado com a ciência ocidental, que segue com pujança, mas as cosmovisões e cosmologias seguem por outros caminhos e que são prementes para alertar a espécie humana sobre o risco dela ser deletada pelo planeta.

O medo da diversidade que nos faz reafirmar o mundo da supremacia branca é uma ilusão, uma construção sócio-histórica que demanda muito atravessamento em defesa da mulher negra, pobre, oprimida e desprovida de oportunidades, e todxs somos essa mulher. Nós, espécie humana, tiramos a cabeça da água e nos desculpamos pela tragédia coletiva que levou ao abismo, ao curso fatídico. Cusicanqui (2020) vai dizer que “derrotadas, sim, mas não mortas”. Para a reconectividade, uma lembrança importa:

Aparece por la crisis. La crisis ecológica es una forma de hablar que tiene la Pacha al humano. Le está diciendo: “oye, estamos mal, no podemos seguir así”. Un estornudo de la Pacha y se cae una ciudad o viene un tsunami O hay un terremoto. Entonces la conciencia de que estamos dañando de tal forma al planeta ha hecho que cambie y que haya una recuperación de la espiritualidad, un salir del esquema secularizado, racional. Y está volviendo muy fuerte la búsqueda espiritual. Además creo que es un error abandonar la espiritualidad para que las transnacionales new age hagan de ello un negocio. La idea de que la espiritualidad es reconectarse con la tierra está mostrando que el proceso de desacralización no es irreversible ... (CUSICANQUI, 2020, p. 320)

Interpreto que a referida autora sugere uma comunhão com céu, terra e corpo, mente e espírito como potência ancestral, ou seja, um

trabalho que se organiza respeitando as leis da natureza/cultura para preservarmos a saúde do tempo-espaço que ocupamos.

O redesenho de políticas anticapitalistas, antirracistas de interstício ecológico, que preserva o coletivo nas diferenças em meio às semelhanças, ou seja, as ambiguidades, vislumbra um lugar no imaginário que compreende o pacote de uma história matriz povoada de erros, mas que insere a espécie humana numa outra reconfiguração onto-epistemológica com as espiritualidades (intersubjetividades) com outras ferramentas, afetos, estratégias no incorporar (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) que o planeta aceite. Ele(a) é nosso(a) chefe e fingimos que não sabíamos disso porque nossos interesses eram/são outros. É necessário desaprender essa falha e esse mito, e reaprender com as espiritualidades, entidades, xamãs e formas de vida dos povos originários que têm a montanha como um parente (KRENAK, 2020) que orienta, por exemplo, sobre o clima diariamente. Ampliar os horizontes “suspendendo o céu” para mudar a matriz cultural dos não indígenas é a dica de Krenak<sup>32</sup> (2020).

Para tanto, lançamos mão de uma perspectiva qualitativa de base interpretativista e de uma visão de língua/linguagem como prática social que acontece na forma de performatividade, em que aspectos contingenciais são articulados, ficando a inteligibilidade a cargo dos participantes da interação. Argumentamos, conforme Canagarajah (2013), que os sentidos são ressignificados na emergência fluida, reconstituindo novas intersubjetividades em que a agentividade translíngue oscila num espaço que o autor sugere como sendo de repertórios móveis reativados, recriados a cada oportunidade de construção e renegociação de sentidos. Esse conjunto complexo e movente não cede espaço para concepções monolíngues e monoculturais, ou seja, as fronteiras sociais, políticas, históricas, culturais, discursivas e afetivas sempre existiram na perspectiva do linguajar (MIGNOLO, 2000).

32 Live disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=95tOtpk4Bnw>, 2020.

Esse espectro ganha saliência com recursos transemióticos, espaciais, alinhados ao corpo (como texto que produz significados a serem interpretados), transgredindo com paradigmas ocidentais ancorados na normatividade gramatical e na docilidade dos sujeitos. Estes tomam para si oportunidades de reconstituírem outros sentidos e identidades, advogando percepções, raciocínios, lógicas, sentimentos, estratégias, experiência e ações que somente fazem sentido a partir de seus loci de enunciação, de seus contextos de performatividade. É democrático, pois dispensa conceitos como proficiência e suficiência em determinada língua conforme critérios eurocêntricos.

Ao contrário disso, parte do pressuposto de que todos(as) têm capacidade de participar da construção de sentidos de modo diferente, o que enriquece e legitima que a diversidade é a norma e não a exceção. O feedback é partilhado no modo horizontal, evidenciando que os(as) falantes exercitam socialização e navegam com seus recursos para criticamente discutirem assuntos sociais e revisitarem seus posicionamentos com observância sobre as implicações educacionais na cidadania que se projeta a partir dessas subversões na linearidade de pensamento e agenciamento. Os exercícios performativos não têm preocupação com competitividade, com hierarquização de valores e mobilidade social, mas com a boa convivência com as diferenças, de modo a expandir a aprendizagem e a redução da injustiça social, da pluralidade de violência na vida diárias das pessoas.

## NARA, EMMILLY, NOELENE, ROSANA

Como num palco giratório e entrecruzado, este texto, fora do modo/gênero textual, deixa os(as) leitores(as) nele pisarem, escorregarem, pularem e dançarem, encenando acontecimentos. Neles, o acaso e o não por acaso requerem coragem e humildade para



aprender com a outridade, a de si, a nossa, a dos mundos outros, sem abdicar da alegria desta valiosa oportunidade para que o racismo estrutural perca seu público.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BRAIDOTTI, R. **The Posthuman**. Cambridge: Polity Press, 2018.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York, London: Routledge, 2013.
- CHUN, C. W. **The discourses of capitalism**. Everyday economists and the production of common sense. London, New York: Routledge, 2017.
- CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa**: On decolonizing practices and discourses Tradução de M. Geidel. Cambridge, New York: Polity Press, 2020.
- FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Ed. Olho D'Água, 1997.
- FREIRE, P. Cartas à Cristina. São Paulo: Paz e Terra. **Revista educação e Emancipação**, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. ARAÚJO, A. M. (Org.). São Paulo: Paz e Terra. 2017. E-book Kindle.
- GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: HOLLANDA, H. B. (Org.) **Pensamento feminista hoje**. Perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p. 39-51.
- GROSGOQUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *In*: **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31 no. 1 Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com>.

com/2019/06/0102-6992-se-31-01-00025-1.pdf Acesso em: 10 de jan. 2021.  
hooks, b. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Copolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, 1995.

IMAOKA, E. K. *COVID-19 Etiquette*. **Microsoft Teams**, 2020.

IMAOKA, E. K.; TAKAKI, N. H. Perspectivas críticas de justiça social para formação em língua inglesa. **Revista Philologus**, v. 27, n. 81, p. 166-178, 2021.

JANKS, H. Critical Literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, 2013. p. 225-242.

JANKS, H. Introduction. In JANKS, H. *et al.* (Orgs.). **Doing Critical Literacy**: texts and activities for students and teachers. New York: Routledge, 2014.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: Algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 195-207.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Traduzido por Jess Oliveira. Cobogó, 2019.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Cultura, língua e emergência dialógica. **Revista Letras. & Letras**, v. 26, n. 2, 2010, p. 289-306.

MENEZES DE SOUZA, L.; DUBOC, A. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n. 56, p. 876-911, 2021a.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Interculturalidade e decolonialidade**: trazer o corpo de volta e marcar o não marcado (2021b). [Video]. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j4PpGnMtsxY>. Acesso em: 19 de jul. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. É proibido proibir: Ambiguidades e Enfrentamentos na/pela Linguagem. **Revista X**, v.15, p. 6-12, 2020.

MIGNOLO, W. **Local histories, global designs**. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. New Jersey: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Eds.) **Globalization and the decolonial option**. London, New York: Routledge, 2013.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. **Between conformity and critique**. Teaching volunteerism, “activism” and active citizenship: Dangerous pedagogies? Interfaces Brasil-Canadá, Canoas, ed. 14, v. 2, p. 16-35, 2014.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**. Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019. E-book Kindle.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and challenges in Applied linguistics from the global South**. London, New York: Routledge, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GOMES, S.; GROSFUGUEL, R. **I giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global/compiladores. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

RANCIÈRE, J. **Dissensus**. On politics and aesthetics. Edited and translated by Steven Corcoran. London: Continuum International Publishing Book, 2010.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ROMÃO, J. E. GADOTTI, M. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. Disponível em: [http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/508/3/FIPF\\_2012\\_EDL\\_01\\_003.pdf](http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/508/3/FIPF_2012_EDL_01_003.pdf). Acesso em: 03 fev. 2020.

SASLOW, Joan; ASCHER, Allen. **Top Notch 3**. 3<sup>rd</sup> ed. United States of America: Pearson Education, 2015.

SILVA, S. B. **De racistas compulsórios a antirracistas**: contribuições possíveis para mudanças urgentes. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/61166>. Acesso em: 17 de jan. de 2022.

SOUZA SANTOS, B. de S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortêz, 2014.

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

2018. SOUSA SANTOS, B.; MENEZES, M. P. (Orgs.) Epistemologias do sul. São Paulo: Editora Cortêz, 2010.

TAKAKI, N. H. Futebol, linguagens e sociedade. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, F. M. (Orgs.) **Letramentos de terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

TAKAKI, N. H. É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWASHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019. p. 197-216.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **INTERLETRAS, Dourados**, n. 31, p. 1-20, abril/setembro. 2020.

VERONELLI, G. Sobre a colonialidade da linguagem. Tradução de Silvana Daitch. **Revista X**, v. 16, n. 1, 2021, p. 80-100.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. *In*: **A inconstância da alma selvagem**. E ouros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 345-400.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. 2. ed. São Paulo: Editora 34, [1929] 2018.

WALSH, C. Interculturality and decoloniality. *In*: MIGNOLO, W.; W.; WALSH, C. **On decoloniality**. Concepts. Analytics. Praxis. Durham, London: Duke University Press, 2018, p. 57-98.

ZEICHNER, K. Teacher Education for Social Justice. *In*: HAWKINS, M. R. (ed.). **Social Justice Language Teacher Education**. Clevedon UK: Multilingual Matters, 2011.

# 4

Fernanda Belarmino de Santana Scaini

Jany Baena Fernandez

Leandro Queiroz

Vinícius Oliveira de Oliveira

## **Diálogo com Educadores:** educação linguística e formação cidadã em tempos pandêmicos

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96061.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96061.4)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta deste artigo surgiu a partir de várias conversações em encontros de dois grupos de pesquisa ao longo de 2021, a saber: a) Educação crítica, criativa e ética por linguagens, transculturalidades e tecnologias; e b) Grupo de estudo e pesquisa em ensino de línguas: práticas translíngues, tecnologias e multimodalidades. Ambos são coordenados pelas professoras Nara Hiroko Takaki e Gabriela Claudino Grande, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Nessas conversações, discutimos, entre outros temas, questões de língua e sociedade, observando seus impactos na sociedade do século XXI.

Assim, durante a pandemia da covid-19, percebemos que, por mais que pesquisássemos temas diferentes em nossas pesquisas de mestrado ou doutorado, havia preocupações comuns que nos uniam, como o interesse em pensar e praticar uma educação linguística que seja emancipatória (SANTOS, 2019) e transformadora. Então, surgiu a expectativa de produzirmos um trabalho a oito mãos, em que pudéssemos refletir “um pouquinho” sobre como nossas pesquisas impactam a educação linguística na sociedade atual, considerando o contexto pandêmico que estamos experienciando há mais de dois anos. Com efeito, o objetivo deste trabalho é discutirmos a educação linguística, relacionando-a com as nossas pesquisas de forma a contribuir com a formação cidadã (FREIRE, 2018).

**Jany Baena:** Eu gostaria de começar nossa conversa com você, Leandro. Quero que você fale um pouco sobre como a *aprendizagem ao longo da vida* pode contribuir para pensarmos a educação linguística ou a formação cidadã.

**Leandro Queiroz:** Sua pergunta é bastante interessante, fundamentalmente porque me faz pensar na ideia básica que o conceito *lifelong learning* carrega. A ideia que está na raiz dessa expressão é bastante óbvia: refere-se à concepção de que aprendizagem é um fenômeno constante, ocorrendo durante toda a nossa vida, desde as primeiras interações ainda no útero até os últimos momentos de vida. Essa concepção, quando pensada na educação formal (a que acontece em ambientes oficiais, orientada por currículos e mediada por professores), imprime a noção de incompletude no conhecimento e de continuidade do processo educativo. Isso tira um peso enorme da responsabilidade que é colocada sobre o professor, como a necessidade de esgotar ementas e aferir por meio de testes exaustivos se esses conteúdos foram retidos/memorizados.

Essa ideia de aprendizagem constante não é nova. Já estava, por exemplo, na prática de Paulo Freire (1987) na década de 1960, quando pensava a educação como parte de um contexto da vida. Freire (1987) falava que ninguém educa ninguém, mas os homens se educam a si mesmos a partir da experiência com o mundo. Hoje, essa ideia pode parecer bastante óbvia, mas, na época, sob uma certa perspectiva, foi revolucionária, pois colocava o aprendiz no centro do processo educativo, ao considerar que as experiências, a vida ou o mundo desse sujeito tinham muito a dizer. Observemos as palavras do próprio Freire, quando enfatizava a importância da oralidade frente à grafia: “em primeiro lugar, toda leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo. Segundo: se toda leitura da

palavra é precedida pela leitura do mundo, isso remete-nos à leitura do mundo” (FREIRE, 2018, p. 58). Em seguida, Paulo Freire reafirma essa mesma ideia em outras palavras: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura da palavra exige a continuidade da leitura do mundo” (FREIRE, 2018, p. 58).

A partir dos termos acima, entende-se que o processo educativo formal é apenas um momento na vida do aprendiz, que precisa ser contextualizado com o antes e o depois, com o espaço social exterior à escola e aquele momento teatralizado do espaço de sala de aula. Dessa forma, a educação linguística, na maneira como a concebo, tem inerente a si essa noção de que durante toda a vida aprendemos saberes com a língua/linguagem (QUEIROZ, 2020), seja a partir do que chamamos língua, seja a partir de outros sistemas semióticos, com os quais construímos sentidos no mundo social e, conseqüentemente, orientam nossa agência.

Aprender *com* a língua/linguagem ou aprender a partir da língua/linguagem significa imprimir no conhecimento a marca da subjetividade, da particularidade e da incompletude, uma vez que todo conhecimento é um produto sociocultural produzido por um corpo, marcado por traços históricos, sociais, culturais, éticos e políticos. É nesse sentido que mobilizo a noção de *aprendizagem ao longo da vida* para pensar a educação linguística para uma formação cidadã (FREIRE, 2018), fundamentalmente a partir de perspectivas críticas (FREIRE, 2018). *Lifelong learning* é um conceito produtivo, inclusive, para pensarmos ontoepistemologias educacionais que ajudem a “cientificizar” vivências/conhecimentos, contextualizar práticas individuais/coletivas, dizer o não dito, reconstruir/recuperar memórias, expressar/anunciar futuros possíveis por meio da língua/linguagem.

De acordo com Peter Alheit e Bettina Dausien (ALHEIT; DAUSIEN, 2006), não há novidade na ideia de que aprendemos durante toda a vida, uma vez que somos seres que nascemos com capacidades



para desenvolver habilidades cognitivas, sociais e culturais. Esse processo é percebido como “natural” dos seres humanos. Assim, “aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na Internet, tanto quando refletimos e quando fazemos projetos” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177). Segundo os autores, é menos relevante o contexto em que isso ocorre, se a interação “é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes ‘no longo curso’ da vida” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177). Um dos aspectos analisados por esses autores é a medida de tempo presente no conceito *aprendizagem ao longo da vida*, em que o tempo da vida biológica não corresponde diretamente ao tempo da aprendizagem, ou seja, o aspecto qualitativo é mais relevante que o quantitativo. Assim, a ideia de *curso da vida* adquire sentidos qualitativos, pois “não se trata, nesse caso, da medida quantitativa da ‘duração da vida’ e sim do aspecto qualitativo dos processos que ocorrem toda a vida e de sua estruturação socio-cultural” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 179).

Segundo Christine Delory-Momberger (DELORY-MOMBERGER, 2011), os significados que a noção *curso da vida* carrega é uma construção antropológica, já que não existe um “curso natural da existência” para representarmos o curso da vida. A autora nos lembra que a metáfora do curso *da vida* deriva de *cursus astrorum*, em alusão aos corpos celestes, que realizam determinados movimentos circulares e faseados, em que é possível identificar as regularidades, descritos na literatura séculos antes da era cristã: “Assim, dizer que a vida tem um *curso* é dizer que ela segue determinado curso, é atribuir-lhe uma regularidade, uma progressividade identificável” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 334).

Ainda conforme Delory-Momberger (2011, p. 335), “a simples expressão ‘curso da vida’ possui, então, implicações filosóficas, morais e psicológicas, que repercutem, evidentemente, nas representações

e na atitude de vida”. Com isso, é mais que admissível que o curso da vida dos sujeitos é sempre circunscrito à história e à cultura, cujas representações se dão de acordo com as ideologias e os discursos circulantes em cada período geracional, sempre com influência das gerações pretéritas e implicações para as gerações futuras. Portanto, uma vez que os seres humanos não se situam diretamente na esfera da existência ou somente na esfera da experiência, “essa relação é construída e mediatizada pela cultura e adota a forma de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos sociais” (DELORY-MOMBERGER, 2011a, p. 335).

No campo educacional, *lifelong learning* vem se disseminando, principalmente, por meio de projetos educacionais formulados por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial (BM). Para atender a essas expectativas, a partir dos 1990, começou-se a produzir uma série de documentos pedagógicos propagando tais ideias, a exemplo das competências socioemocionais. Cito dois documentos produzidos para esse fim. O primeiro é *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (1996), organizado por Jacques Delors. Nele, foram propostos os quatro pilares ou as quatro aprendizagens fundamentais sobre os/as quais a educação do século XXI deve se pautar: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O segundo é o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000), da Comissão das Comunidades Europeias, no qual se propõe, em tom normativo, a aprendizagem e educação ao longo de toda a vida. O documento foi ratificado em março de 2000, em Lisboa, pelo Conselho Europeu, sendo um marco decisivo para a definição de políticas formativas na União Europeia do porvir.

Vale ressaltar que, na década de 1960, a noção de aprendizagem ao longo da vida já era discutida como futuro paradigma educacional, embora inicialmente ligado à educação de jovens e adultos, como demonstra Denis Kallen (1996). O autor afirma que inicialmente não houve incorporação de fato do conceito nos programas institucionais das próprias instituições que participaram da gênese conceitual, nomeadamente as instituições europeias - o Conselho da Europa, a Unesco e a OCDE. Como sabemos, no período Pós-Segunda Guerra, uma das discussões no campo educacional deu-se no âmbito da formação de jovens e adultos, em que grandes massas não conseguiam dominar habilidades básicas requeridas pelo mundo do trabalho. Junta-se a isso o fato de a Europa estar passando por grandes transformações técnicas e encontrar-se devastada por consequências da guerra. Segundo Denis Kallen (1996, p. 18), “neste contexto foram desenvolvidos, pelo Conselho da Europa, UNESCO e OCDE, os três principais paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, que continuam a orientar a filosofia dominante”. Segundo o autor, esses três organismos desenvolveram quase que simultaneamente, embora por razões diferentes, um conceito comum de aprendizagem ao longo da vida, inclusive por necessidades internas de alinhamentos de suas políticas de educação e formação.

Essas políticas pensadas pela comunidade europeia expandiram-se para os países em desenvolvimento. Em síntese, como afirmam Alheit e Dausien (2006), o conceito *lifelong learning* torna-se uma nova ordem educativa a partir do final do século XX, formando um consenso global em seu entorno. Salienta-se que, embora as políticas desenvolvidas com esse viés tenham na origem uma veia neoliberal, desenvolvimentista, ou mesmo de expansão dos princípios eurocêntricos, as possibilidades para pensarmos políticas educacionais locais são bastante produtivas, quebrando “velhos” paradigmas tradicionais. Ter em mente que aprendemos durante toda a vida ajuda

a transformar o atual modelo educacional, que é fechado e cheio de entraves, visando ao total e acabado.

A educação linguística pode ser favorecida ao mobilizar a aprendizagem ao longo da vida para desconstruir os muitos mitos que ainda estão na base das epistemologias linguísticas praticadas nas nossas escolas brasileiras. Falo isso a partir da leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/ BRASIL, 2018), documento obrigatório para os currículos de todos os estados e municípios do Brasil. Sobre esse tema, fiz um estudo sobre as concepções de língua presentes na BNCC (QUEIROZ, 2020). Uma das conclusões a que cheguei foi que o Brasil, por meio de suas políticas linguísticas, ainda concebe uma educação linguística pautada nas línguas de poder, desconsiderando as línguas minoritizadas, como as línguas indígenas e as próprias variedades do português que se afastam da chamada “norma culta” (QUEIROZ, 2020).

Seguindo o fluxo das ideias, quero devolver o questionamento para você, Jany. Estamos há mais de dois anos enfrentando a pandemia da covid-19, e ainda estamos sem um horizonte que nos aponte um “fim”. Durante esse período, presenciamos diversos movimentos na educação básica, do ensino completamente remoto ao ensino híbrido, chamando-nos atenção o fato de a escola se reinventar a cada fase da pandemia. No entanto, apesar dos esforços conjuntos de professores e pais/responsáveis, diversos estudos realizados na América Latina, incluindo o Brasil, já têm apontado graves impactos negativos na aprendizagem dos estudantes, falando-se inclusive em expressões como “perdas irreversíveis” e “nova década perdida”. No contexto brasileiro, certamente os desafios gerados pela pandemia são sentidos de maneira mais dolorosa, sobretudo se considerarmos as desigualdades sociais abissais que estruturam nossa sociedade, como as desigualdades econômica e epistêmica, além do aumento da pobreza e da violência doméstica, ocasionando elevados índices de evasão

escolar e piora nas capacidades de compreensão e interpretação de textos, entre outras habilidades. Diante desse cenário, e considerando suas pesquisas no âmbito da linguística aplicada e sua experiência na educação básica, atuando na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS, **como você ressignifica a educação linguística do nosso tempo, pensando na formação cidadã?**

**Jany Baena:** As mudanças ocorridas no cenário mundial por causa da pandemia afetaram as estruturas capitalistas, ontologias e epistemologias que, de forma rizomática, perpassam os contextos educacionais. Sendo assim, trago para este cenário a escola pública municipal, uma vez que sou professora da educação básica e, atualmente, atuo no setor da Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS. Como estou diretamente ligada às questões de avaliação educacional, lido com informações, decisões, orientações pedagógicas, dados estatísticos que ecoam e movimentam os integrantes da secretaria de educação e das unidades escolares. Dentre essas questões, destaco um estudo feito pela organização não governamental *Todos pela Educação*, com dados do IBGE (2021), em que mostra o aumento, na infância, em 65% do analfabetismo na pandemia: “Crianças pretas de 6 a 7 anos, 47,7% não haviam sido alfabetizadas em 2021. Pardas eram 44,5% e a taxa entre crianças brancas, de 35,1%” (SANTOS, 2022). O que mais chama a atenção não é o percentual geral, mas a cor das crianças que são mais atingidas, fazendo com que a desigualdade social abissal se intensifique.

Essa intensificação se dá pela construção histórica em que as “verdades” produzidas tiveram como base os pensamentos advindos do período colonial e que perpetuam até hoje. Nesse viés, negros, mulheres, índios, LGBTQIA+ são considerados inferiores ao modelo moderno, capitalista, europeu e patriarcal que se tornou naturalizado nas relações e estruturas sociais.

Retomo o contexto Rede Municipal de Ensino (Reme), onde houve a busca por estratégias e formas para se alcançar e atingir os

estudantes constantemente, durante as aulas remotas, com o uso de aplicativos, cadernos<sup>33</sup> de experiências (educação infantil), cadernos de atividades (1º ano ao 9º ano do ensino fundamental), canal do *YouTube*, espaço na TV (Canal 4.2 da TVE), ambiente virtual de aprendizagem, *Whatsapp*, redes sociais, entre outros. Em um desdobramento de ressignificação da educação linguística em prol da formação cidadã, esse movimento pode ser válido, desde que seja voltado para

a diluição e o embaçamento das fronteiras linguísticas, sociais, culturais, nacionais, identitárias e étnicas dentre outras, sob a premissa de que a linguagem é viva e parte constitutiva da nossa capacidade de pensarmos diferente, de rompermos com laços da modernidade e olharmos para um futuro fluido, cheio de incertezas. (TAKAKI *et al.*, 2019).

A incerteza nos mobiliza, sendo esse movimento importante em tempos de aprendizagem ubíqua (TAKAKI *et al.*, 2019), pois pode propiciar mentes mais abertas para ressignificar a educação linguística e contribuir para a formação cidadã. O que favorece e alavanca nessa direção é o conceito de linguagem como uma prática social. Compacto com tal pensamento, pois a linguagem nos constitui, logo afetamos e somos afetados por ela, uma vez que seus desígnios, combinações e estruturas vão se modificando num processo histórico, apesar das tensões/forças reguladoras oriundas do local/global e culturas.

Como exemplo de força reguladora, temos as concepções positivistas e estruturalistas que tendem a considerar a sociedade e a cognição como as únicas áreas que permitem pesquisas que isolam o cognitivo do indivíduo. Esse pensamento não reconhece que a cultura e a aprendizagem de uma língua/linguagem, por exemplo, acontecem nas relações de poder. Dessa forma, as concepções de língua/linguagem apolítica e a-histórica levam a uma prática de ensino que tem a

33 Esses cadernos foram elaborados pela equipe pedagógica da Gerência do Ensino Fundamental e Ensino Médio (GEFEM) e da Gerência da Educação Infantil (GEINF) da Secretaria Municipal de Educação. Os cadernos são compostos de questões, abrangendo os componentes curriculares de cada ano.

ver com acomodação e negação do acesso ao poder (PENNYCOOK, 1998, 2006). Esse cenário é bem visível nas avaliações externas aplicadas pela Rede Municipal de Educação. Ressalto isso porque minha pesquisa de doutorado em andamento está voltada para a ressignificação da avaliação educacional nas perspectivas decoloniais e, ao analisar os testes de Língua Portuguesa dos alunos, fica evidente que o recorte do currículo feito para atender a produção dos testes prioriza questões estruturais/gramaticais da língua, desconsiderando o contexto de uso.

Um vídeo, um conto ou uma notícia, quando lançado no meio educacional, muitas vezes desencadeia uma reprodução de significados, por causa do poder que a instituição escola exerce na comunicação (MONTE MÓR, 2019). O mesmo texto, se postado em uma rede social ou em um grupo de *whatsapp*, pode sofrer expansões interpretativas a partir de visões individuais integradas às percepções sociais (MONTE MÓR, 2019), levando em conta a sensação de “liberdade de expressão” ocasionada pelo ambiente.

Sendo assim, “[d]esenvolver consciência crítica sobre a maneira como as identidades individuais e coletivas refletem e organizam os domínios da estrutura de poder pode mudar uma vida” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 221), pois temos os discursos de pessoas que aproveitam momentos de instabilidade para penetrar nas fissuras causadas pelos abalos da crise, com objetivo de se empoderar, por meio de ideias radicais/extremistas, fatos distorcidos, *fake news*, buscando mostrar o avesso do que está posto, como uma forma de libertação e salvação.

Nesse momento, em um contexto educacional, é importante ter uma postura (auto)crítica, aspecto que considero fundamental para ressignificação da educação linguística, diante dos acontecimentos, a fim de “estimular os discentes para indagar sobre o não-dito e ativar sua curiosidade sobre as possíveis razões que levaram ao silenciamento, proposital ou não, de tais sentidos” (RAJAGOPALAN, 2019, p. 9).

Entretanto, essas posturas (auto)críticas não garantem mudanças epistemológicas e ontológicas imediatas. São tentativas de desconstrução, oportunizando ampliação e inclusão de outras construções de sentido que podem romper paradigmas.

As mudanças que ocorrem na sociedade impactam nossa maneira de ser, ver, pensar e agir (WALSH, 2018), por isso é relevante que educadores repensem as questões pedagógicas em seus contextos sociais, culturais e políticos, considerando o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção de sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos (PENNYCOOK, 1998, 2006). Por fim, precisamos entender as escolas como espaços complexos, onde há conflitos, e buscar estratégias para entender a política sociocultural de ensino.

**Relacionando essas questões à prática do professor no contexto da educação linguística, lanço a seguinte pergunta para a Fernanda Belarmino, professora do IFMS: qual é o seu olhar sobre a prática do professor ao vivenciar o ensino remoto em tempos de pandemia e as tecnologias (in)disponíveis na rede pública de ensino?**

**Fernanda:** No início da pandemia, professores viram-se obrigados a trocar seus quadros, gizes ou canetões e apagadores pelos aparatos digitais. Foi um processo de transição altamente desafiador, tanto para os professores que já estavam habituados com as tecnologias digitais quanto para aqueles que não faziam qualquer uso de recursos midiáticos em suas aulas. Para mim, o pensamento inicial foi de que ‘finalmente’ o ensino poderia dar um ‘salto’ com o auxílio das novas tecnologias. Ledo engano. Esquecia-me de que falava de um lugar privilegiado, no qual havia acesso a um computador de qualidade, espaço adequado e Internet ilimitada. Ao enveredar por minhas aulas,



aos poucos, fui compreendendo as inúmeras realidades do outro lado da tela. Felizmente, a instituição em que atuo conseguiu fornecer máquinas aos estudantes que não possuíam qualquer aparato eletrônico. Mas não foi o suficiente para sanar os inúmeros desafios que se faziam presentes nos contextos de seus lares.

Do lado de cá, a professora estava em busca de preparar aulas que pudessem contemplar a nova realidade, explorar as ferramentas das tecnologias para potencializar uma abordagem cada vez mais multimodal e multicultural aliada ao ensino crítico (MONTE MÓR, 2019). Do lado de lá, por sua vez, havia a incerteza do estudante, que muitas vezes precisou deixar de assistir às aulas para cuidar dos irmãos ou trabalhar fora para contribuir com a renda familiar. Essa e inúmeras outras realidades faziam com que o meu ensinar fosse cada vez mais consciente e condescendente. Desejava que todos os estudantes pudessem abrir suas câmeras para dialogar e interagir. Mas e se eles estivessem com vergonha de mostrar sua casa ou o caos das brincadeiras entre os irmãos? E se esse aluno estivesse sofrendo crises de depressão ou ansiedade? O estudante entra e sai da aula por várias vezes. Será que ele não está interessado na aula? Ou sua Internet estaria oscilando?

O período pandêmico associado ao ensino remoto emergencial trouxe mais perguntas do que respostas. Os professores avançaram nas suas habilidades digitais, enquanto os estudantes tiveram que aprender a desenvolver autonomia de estudo e gestão do seu tempo. Entretanto, o aparente sentimento de 'avanço' foi substituído por mais incertezas. Vivemos em um país com acesso precário à Internet. O retorno à sala de aula presencial não trouxe a ela as possibilidades de utilização de mais recursos tecnológicos para viabilizar mais acesso à informação e explorar abordagens mais multimodais (TAKAKI *et al*, 2019). Os estudantes continuavam tendo problemas de acesso e nenhuma possibilidade de serem equipados para isso.

A sala de aula volta ao presencial, com máscaras e mais uma série de outros desafios a enfrentar. O professor precisa se fazer entender. Ele não pode entregar aquele sorriso (mais um recurso multimodal) de aceitação ao aluno como retorno à sua pergunta. O estudante, ainda acanhado com a nova realidade, esconde-se por trás de sua máscara. Por trás dela estaria a tristeza, o desânimo, a insegurança?

A pandemia revelou, de maneira cruel, as mais duras realidades que nosso país enfrenta, pela falta de planejamento econômico, social, educacional. Diante disso, o professor precisa buscar formas, sem receitas, de enxergar cada vez mais a realidade do seu ambiente, dialogando com essas realidades. O ponto aqui é que, provavelmente, aquele anseio pelo 'avanço' parece perder o sentido. Afinal, é preciso avançar? Se considerarmos o ponto de partida de cada professor/estudante, veremos que não há um lugar a se chegar, mas uma visão a se ampliar, questionar, repensar.

A prática do professor, por sua vez, experimenta ciclos de (re) aprendizagens permeados por crises, desigualdades e pela presença ainda incerta do vírus em seu espaço de atuação. O professor foi destituído de sua referência de casa e trabalho, pois esses espaços foram perdendo seus limites geográficos, passando a se tornar uma coisa só. O professor continuou trabalhando para muito além da sala de aula. O seu tempo já não é mais cronometrado pela quantidade de horas semanais para as quais foi contratado, mas controlado pelas infinitas notificações ao longo do dia (e das madrugadas) recebidas em seus celulares. Os impactos do vírus foram tão cruéis que enfraqueceram o espaço público e privado do professor. As demandas tornaram-se cada vez mais avassaladoras nesses dois contextos, exigindo de nós alta performance, devolutivas instantâneas e acúmulo de tarefas.

Por outro lado, se voltarmos para nossos alunos, perceberemos a necessidade de compreender quem está do outro lado e o que eles realmente precisam. Cabe a nós, defensores de uma educação cada vez mais inclusiva e socialmente justa e crítica, rever nossas

práticas (MENEZES DE SOUZA, 2011) em nome dos ‘avanços’ impostos nesta era do século XXI, somados às dúvidas e incertezas que o vírus ainda nos impõe.

**Fernanda: Diante do relato exposto, pergunto ao professor Vinícius. Como você tem (re)pensado seu trabalho com jogos digitais em sala de aula, especialmente na sua relevância em direção a uma educação linguística?**

**Vinícius:** A principal justificativa para problematizar os jogos digitais no contexto educacional está alinhada a uma discussão que vem sendo ampliada na Linguística Aplicada ao longo dos últimos anos: a necessidade de problematizar múltiplas linguagens e culturas no cotidiano dos sujeitos. Essa discussão, originalmente lançada por New London Group (1996), emergiu após um grupo de autores permanecer ao longo de uma semana na cidade americana de Nova Londres discutindo sobre os motivos que justificariam as dificuldades voltadas ao ensino de letramentos em seus respectivos países. Dentre as principais conclusões obtidas, destaca-se que as escolas não estavam legitimando as culturas e linguagens emergentes que faziam parte do cotidiano de seus alunos. Como consequência, concluiu-se que a ideia de “letramento”, no singular, era insuficiente, uma vez que seriam necessários “multiletramentos” para pensar em uma educação compatível com as demandas identificadas naquele momento.

Nesse sentido, os videogames vêm se enquadrando como um possível exemplo de tecnologia que congrega a multiplicidade de linguagens e culturas que fazem parte do cotidiano dos alunos que fazem parte da escola. Segundo Apperley e Beavis (2013), esses jogos digitais são Textos em Ação. Isto é, são textos caracterizados por uma natureza semiótica multimodal e uma natureza mecânica ergódica, as quais são caracterizadas, respectivamente, pela presença de diferentes

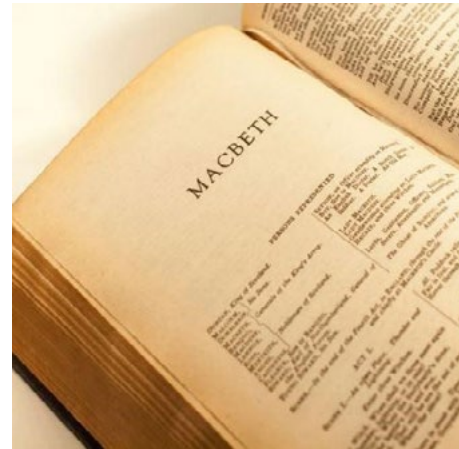
modalidades de linguagem e também pela exigência de uma postura ativa do usuário ao longo do processo de leitura.

Em termos práticos, a natureza semiótica multimodal refere-se ao entrecruzamento do que o New London Group (1996) chama de “Design de Sentidos”. Segundo o referido grupo de autores, são cinco possíveis designs de sentido: visual, linguístico, cinestésico, espacial e auditivo. A natureza mecânica ergódica, por sua vez, refere-se à necessidade de que o usuário atue responsivamente à tecnologia, realizando o que Aarseth (1997) chama de “esforço não-trivial”, pois, para o autor, o usuário não apenas folheia as páginas de um livro comum, mas, na verdade, é capaz de direcionar especificamente os caminhos a serem percorridos ao longo da leitura.

A proposta problematizada por Apperley e Beavis (2013) que trata os Jogos Digitais como Textos em Ação representa não apenas a necessidade de que as múltiplas culturas e linguagens sejam problematizadas no contexto escolar, conforme estabelecido por New London Group (1996), mas também retrata um outro fenômeno envolvendo a evolução das linguagens chamado, por Kress (2000), como “hibridização linguística da paisagem semiótica”. Para o autor, esse fenômeno reflete a perda de hegemonia do design linguístico em relação aos demais designs de sentido, que foram anteriormente citados. Isto é, o processo de produção de sentidos, ao longo dos séculos, evoluiu do uso exclusivo da modalidade linguística para as demais modalidades. Dito de outra forma, o processo de produção de sentidos passou a ser dependente de uma multiplicidade de linguagens, quebrando, assim, uma longa hierarquia do design linguístico.

Como forma de ilustrar esse exemplo, aborda-se o caso do texto original da obra “Mcbeth”, de William Shakespeare, escrita no século XVII, e um jogo que, inspirado na referida obra, foi lançado no século XXI. Na primeira imagem, percebe-se que o design linguístico impera de maneira exclusiva. Na segunda imagem, ocorre um entrecruzamento de diferentes designs (visual, auditivo, linguístico, gestual e espacial).

Imagem 1: Livro Original de MacBeth



Fonte: Imagem do Livro (Mcbeth, William Shakespeare, 1623)

Imagem 2: Escape Game MacBeth



Fonte: Print Screen

Por fim, cabe destacar que os jogos digitais, além de representarem o universo das múltiplas culturas e linguagens, fazem parte das “coleções” (GARCIA-CANCLINI, 2008) dos sujeitos. Ou seja, os jogos fazem parte do conjunto de práticas de produções de sentido altamente consumidas no cotidiano dos jovens, em um contexto externo ao da escola.

**Fernanda: Sendo assim, em termos práticos, como incorporar os jogos digitais na sala de aula de línguas, professor Vinícius?**

Não há uma receita mágica que seja capaz de garantir a viabilidade de uma prática de linguagem caracterizada pelo uso dos jogos digitais. Entretanto, com a emergência das pesquisas sobre metodologias ativas (PAIVA *et al.*, 2016; PEDROSA *et al.*, 2011), pode-se considerar que algumas pesquisas alinhadas a essa perspectiva parecem oferecer insumos promissores para que professores desenvolvam práticas de linguagem que contemplem os jogos digitais.

Dentre as possibilidades de propostas metodológicas capazes de orientar os professores a desenvolverem práticas baseadas em jogos digitais, aborda-se, neste espaço, o conceito de *redesign* proposto por Mcdowall (2017). Essa proposta metodológica, originalmente, foi cunhada pela autora como o conceito de “*Metagaming Activities*”, entretanto, para fins de tradução, utiliza-se o conceito “*redesign*”, uma vez que esse termo captura a essência do que se tratam essas atividades.

Em linhas gerais, a presente metodologia ativa parte da premissa de que o Letramento Crítico em Jogos Digitais se constitui como um processo em que os usuários são capazes de “ler” as ideologias dos jogos digitais. Além disso, segundo Mcdowall (2017), essa leitura pode ocorrer apenas quando esses usuários têm a oportunidade de desenvolver agência no arcabouço discursivo do jogo digital.

A autora avança nessa direção ao afirmar que a agência discursiva em jogos digitais pode ocorrer através de atividades que permitam ao usuário deixar de ocupar apenas a condição de “jogadores” para se transformarem no que Magnani (2014) chama de “Legisladores de Sentidos”. Essas atividades são: 1) Jogar; 2) Questionar o jogo digital; 3) Modificar o jogo digital; 4) Criar um novo jogo digital.

Segundo Mcdowall (2017), ao legislar os sentidos do jogo digital, o usuário tem condições de problematizar as ideologias que fazem parte de seu universo discursivo. Isso vai ao encontro do que é abordado por Kafai e Peppler (2011), quando afirmam que as ideologias dos jogos digitais se manifestam a partir das possibilidades de ação do usuário, as quais foram estabelecidas pelos designers. Ou seja, o usuário, ao desenvolver práticas de *redesign*, tem a possibilidade de repensar os discursos e as ideologias que perpassam o arcabouço discursivo do jogo e, conseqüentemente, desenvolver agência sobre os jogos digitais, algo que é fundamental para o desenvolvimento do Letramento Crítico em Jogos Digitais.

Em termos práticos, a proposta discutida anteriormente poderia servir como meio de orientar professores de línguas (estrangeira e/ou materna) a desenvolverem uma prática pedagógica caracterizada pelo objetivo de aprender línguas, a partir de uma releitura crítica do jogo digital. Isto é, nesse contexto, o jogo digital não se enquadraria como um instrumento para o ensino de línguas. Na verdade, o jogo assumiria seu status de Texto em Ação (APPERLEY; BEAVIS, 2013), uma vez que são espaços de produção de sentidos que carregam discursos e ideologias sobre o mundo, os quais se manifestam a partir de seu design.

Considerando o contexto atual, uma prática possível de ser desenvolvida é um trabalho sobre letramento crítico em jogos digitais com base no *newsgame* “September 12”. Esse *newsgame* foi desenvolvido em 2001 pelo game designer uruguaio Gonzalo Frasca e seu enredo está relacionado aos atentados realizados pelos

norte-americanos aos países árabes diretamente envolvidos no atentado ao *World Trade Center*.

Figura 3: Newsgame September 12



Fonte: Captura do Youtube (<https://youtu.be/N1OemWEk5ns>)

No que diz respeito às possibilidades de ação do usuário, esse *newsgame* permite apenas que o jogador humano atire bombas aos avatares do jogo, que podem ser terroristas ou civis. Caso o jogador humano acerte um civil, os demais civis irão se transformar em terroristas. Entretanto, por outro lado, caso o jogador humano acerte um terrorista, o universo de terroristas do jogo digital irá, conseqüentemente, aumentar. Em resumo, segundo Bogost (2007), esse jogo é caracterizado pela retórica da falha, uma vez que, independentemente das ações escolhidas pelo usuário, o sucesso não será alcançado.

Nesse sentido, a ideia de mecânica ergódica materializa-se a partir da necessidade de que o usuário participe de um processo de



leitura caracterizado pelas múltiplas possibilidades de atuação dentro de uma determinada obra. Neste caso, de forma específica, trata-se de um jogo digital, em que o sujeito realiza um processo de atuação em um jogo que remete a um contexto de guerra e que exigirá determinadas escolhas para que ocorra a continuidade de seu jogo/leitura.

Diante dessa contextualização, que dá margem para pensarmos um trabalho com um jogo digital que pode ser, de alguma maneira, contextualizado com base nos acontecimentos atuais entre Rússia e Ucrânia, cabe destacar que uma prática digital baseada no *redesign* em jogos se enquadra como um possível exemplo. Isto é, existem outros exemplos de jogos digitais que podem ser problematizados, assim como podem ser utilizadas outras metodologias (ativas), entretanto, para se pensar em uma educação linguística contemporânea comprometida com o ensino crítico de línguas, é fundamental possibilitar que os processos de aprendizagem sejam direcionados para uma educação que cumpra com o papel de que os alunos sejam ativos no processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos estabelecer um diálogo entre quatro pesquisadores/professores engajados com alguns dos principais desafios, relacionados à educação linguística, que emergiram ao longo da pandemia. Embora tenhamos nichos de pesquisa distintos na área da linguagem, nosso ponto de convergência principal foi repensar uma práxis pedagógica no ensino de linguagens suficientemente compatível com os desafios provocados pelo ensino remoto.

Inicialmente, Leandro Queiroz posicionou-se sobre o que entende a respeito do conceito de “aprendizagem ao longo da vida” e seus

possíveis desdobramentos para a Educação Linguística na atualidade. Em um segundo momento, Jany Baena problematizou a concepção de linguagem como prática social e a relevância da postura (auto)crítica, como um avanço em relação às concepções a-históricas e a-políticas que, por muito tempo, povoaram o campo de estudos da linguagem. Posteriormente, Fernanda Belarmino refletiu sobre sua prática pedagógica como professora de um Instituto Federal de Educação, enfatizando alguns dos desafios relacionados à mudança do uso do quadro e da lousa, em um contexto presencial, para os recursos digitais em um contexto remoto. Por fim, Vinícius de Oliveira abordou os jogos digitais, bem como sua relevância para o ensino de línguas, como um possível caminho para a educação linguística contemporânea.

O percurso descrito anteriormente refletiu nossos diferentes interesses de pesquisa e de atuação, dentro do campo de estudos da linguagem. Buscamos problematizar algumas das epistemologias para um ensino de linguagens comprometido com uma educação linguística alinhada aos desafios impostos pela pandemia de covid-19.

Cientes de que o desafio que estamos engajados é muito maior do que o projetado ao longo deste capítulo, acreditamos que a presente proposta tenha contribuído tanto sob o ponto de vista teórico quanto prático para o ensino de linguagens em meio aos desafios da atualidade. Afinal, o professor que desejar ensinar língua materna, estrangeira ou literatura deve, necessariamente, levar em conta a aprendizagem ao longo da vida, a linguagem como prática social, os desafios de ensinar e aprender no contexto remoto e, além disso tudo, pode pensar nos jogos digitais como alternativas pedagógicas para um trabalho com o letramento crítico digital.

## REFERÊNCIAS

AARSETH, E. Cybertext: **Perspectives on Erigodic Literature**. Maryland: The Johns Hopkins. University Press, 1997.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, 2006.

APPERLEY, T.; BEAVIS, C. A model for critical games literacy. **E-Learning and Digital Media**, 10(1), p. 1–11. 2013.

BOGOST, I. **Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames**. MIT Press: Cambridge, MA, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

EUROPEIAS, Comissão Das Comunidades. **Livro verde**. Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas, 2001.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.01, 2011a. p. 333-346

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Paz e Terra, 2018.

GARCIA CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2008.

IBGE. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. Todos pela educação. Moderna, 2021.

KAFI, Y.;PEPPLER, K. Youth, Technology, and DIY: Developing Participatory Competencies in Creative Media Production. *In*: V. L. Gadsden, S. Wortham, and R. Lukose (Eds.), Youth Cultures, Language and Literacy. **Review of Research in Education**, Volume 34. 2011.

KALLEN, D. Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. **Revista Europeia de Formação Profissional**, 8/9, p.16-22, 1996.

KRESS, G. Multimodality. *In*: KRESS, G. ; COPE, B.; KALANTIZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of Social Futures. London: Routledge, 2000.

MC DOWALL, S. Critical literacy and games in New Zealand classrooms: A working paper. **NCZER**. Wellington: New Zealand. 2017.

MAGNANI, L. H. X. Virando o jogo: uma análise de videogames através de um olhar discursivo crítico. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em???. UNICAMP. Campinas, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO. V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas**: Ampliando Perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128140.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA, v.66, n.1, p. 60-92, 1996.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 145-, 2016.

PEDROSA, I. L. *et al.* Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, p. 319-332, 2011.

PENNYCOOK. A. A Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI. M. E CAVALCANTI. M. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

QUEIROZ, Leandro. **Decolonialidade e concepções de língua**: uma crítica linguística e educacional. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Language issue in the 21st century and the centuries ahead: an exercise in crystal-ball gazing. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 35, p. 1 – 17. 2019.

SANTOS, E. **Número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia, diz ONG.** São Paulo, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancasque-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-apontalevantamento.ghtml>. Acesso: 20 fev. 2022.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TAKAKI, N. H. **Towards Translanguaging with Students at Public School: multimodal and transcultural aspects in meaning making.** Calidoscópio, 17(1), p. 163– 183. 2019.

TAKAKI, N. H *et al.* **A educação linguística crítica no espaço acadêmico e suas complexidades:** conquistas e caminhos a traçar. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://letramentos.fflch.usp.br/educacao-linguisticacritica>. Acesso: 28 fev. 2022.

UNESCO. Mid-decade review of progress towards education for all. Paris: UNESCO. 1996.

WALSH, C. “**Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad:** las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, Tabula Rasa (Bogotá), 9, julio-diciembre 2008.

# 5

Gabriela Claudino Grande

Milena Oliveira Reis

## **A construção de quem somos:**

processos  
de des(re)construções  
das identidades

## INTRODUÇÃO

O percurso de composição deste texto é mais longínquo do que nossa parceria acadêmica, minha e da Milena<sup>34</sup> - autoras deste capítulo. O início desta reflexão está em nossas infâncias e nas narrativas que foram sendo (de)formadas na construção de quem estamos nos tornando, em um processo contínuo e inacabado, ou seja, nas eternas (des)(re)construções de nossas identidades.

Para organizar tal discussão, neste texto predominantemente verbal, recorremos a duas pessoas dos pronomes pessoais: usamos o plural da terceira pessoa, quando estivermos escrevendo juntas, e a primeira pessoa do singular, com uma indicação de nome em itálico no início do parágrafo ou seção, quando estivermos narrando brevemente frames de nossas histórias que de alguma forma contribuem para composição de nossos “eus” e a ilustração do que pretendemos discutir em relação às identidades.

*(Milena)* Nascida nos anos 90, cresci em meio às mudanças e transformações dos anos 2000. Os processos de Globalização bem como a Era Digital, com a interconexão possível a partir da Internet, são avanços tecnológicos que moldaram, e ainda moldam, a minha geração. Através da discussão sobre alguns desdobramentos da virada pós-moderna, os conhecimentos engessados passam a ser revisitados, problematizados e colocados em cheque em diversos contextos. Nesse sentido, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC) têm contribuído para ampliação de perspectivas educacionais, ao mesmo tempo que oportunizam questionamentos

34 Nossa parceria acadêmica teve início em 2017, quando Milena participou do programa de Iniciação Científica na UFMS, durante sua graduação em Letras, sob minha orientação. Atualmente já graduada, Milena compõe o Grupo de Pesquisa GEPELI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos de Linguagens) da UFMS e trabalha como professora de inglês em uma escola privada de Campo Grande - MS, enquanto eu, Gabriela, continuo a lecionar no curso de Letras da UFMS.

e reflexões que permitiram, e ainda permitem, pensar a transformação de movimentos de identidades sociais e culturais. Torno-me, assim, fruto de uma sociedade acelerada e ávida por informação e modernização. Como exemplo, minha escolha de profissão – ser professora de línguas – foi diretamente influenciada pelo avanço tecnológico. A busca por conectar-me com outros lugares e pessoas me fez querer lecionar, já que foi por meio das interações com o outro, dentro da sociedade, que pude refletir sobre as outras partes que compõem o meu processo de construções identitárias. Assim, como afirma Moita Lopes (2002, p. 32), “nossas identidades sociais são construídas por meio das nossas práticas discursivas com o outro”, em processos dialéticos constantes.

*(Gabriela)* De uma geração anterior à da Milena, e como muitas mulheres por volta dos 30-40 anos, sou fruto de uma mistura de repressão patriarcal com a emancipação feminina a partir da segunda onda do feminismo, na década de 1960, quando minha mãe nasceu. Adicionalmente, sou filha de um homem preto que acredita ser branco, ou, em outras palavras, que veste uma máscara branca, embora sua pele seja preta (FANON, 2008)<sup>35</sup>. Esse antagonismo paradoxal contextual e identitário gerou tamanha confusão que tenho passado boa parte da vida tentando descobrir o que, quem eu era (sou) ou, ainda, quem estou ininterruptamente me tornando, pessoalmente e profissionalmente, inclusive, como docente de língua inglesa há cerca de 20 anos.

Assim, motivadas por curiosidades ontológicas e epistemológicas que também culminaram em nossa formação em Linguística Aplicada (doravante LA), pretendemos discutir identidades na formação de duas professoras de língua inglesa e a partir das narrativas de nossas próprias histórias de vida. Nesse sentido, nossas práticas docentes, nossos “eus” como pesquisadoras e tantas outras identidades que nos constituem se unem às nossas neuroses para uma reflexão

35 Frantz Fanon, psiquiatra e intelectual indiano-francês, publica, em 1952, o livro *Peau noire, masques blancs*, em formato de autoteoria, apresentando as próprias experiências ao problematizar a dominação colonial e o racismo pós-colonial.



que propõe um olhar honesto e de (des)(re)construção de construtos identitários mais fixos, consoante a perspectivas pós-modernas.

Identities, como construto teórico e para a presente discussão, são compreendidas como fragmentadas, múltiplas, não-unitárias, flexíveis, contingentes, performativas e em constante progresso. Sob esse viés, sujeitos são constituídos por vários tipos de relações e enredamentos. Portanto, nossa discussão também se justifica pela necessidade de compreender como as transformações paradigmáticas de sociedades transformam os sujeitos, as nossas formas de viver e nos comunicar e, por conseguinte, desconstroem noções outrora estabilizadas, como as identidades, mais demoradamente discutidas a seguir.

## IDENTIDADES DOS SUJEITOS PÓS-MODERNOS

Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente”, para as quais não parece haver nome próprio além do atual e controvertido deslizamento do prefixo “pós”: pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo. (BHABHA, 2013, p. 19)

Com vistas ao delineamento da forma como estamos compreendendo o atual momento sócio-histórico e, por conseguinte, as noções de identidade que se (re)formam, julgamos necessário, antes de tudo, sublinhar algumas discussões em relação aos paradigmas epistemológicos contemporâneos. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que tais paradigmas ou fronteiras epistemológicas estão, em alguma medida, vigentes e circunscritos a tempos-espacos muitas vezes sobrepostos, que se dão a partir de reflexões ontológicas e epistemológicas não exatamente novas.

Embora saibamos que as sociedades, as linguagens e a própria vida estejam em constantes mutações, a genealogia para transformações que colocam em xeque o *status quo* da sociedade moderna advém de questionamentos teórico-filosóficos tecidos ao longo da história. Ao nos voltarmos para a história recente, foi por volta da década de 1960, sobretudo após a segunda metade do século XX, durante a segunda onda feminista (NOGUEIRA, 2001), que acadêmicos proeminentes, tais como Gilles Deleuze, Michael Foucault<sup>36</sup> e Jacques Derrida, formularam teorias e reflexões que desafiaram, e ainda desafiam de certa forma, as epistemologias da ciência e da vida em sociedade. Nesse sentido, não é de se admirar que nos deparemos com diversas denominações para as transições que as sociedades têm vivido na atualidade, não apenas análogas aos movimentos pós-estruturalistas ou pós-modernos, mas também aos diferentes traços organizacionais de comunidades, que advém dessa mesma lógica. Trata-se de noções teórico-práticas que pretendem, além de propor uma mudança de olhar, se distanciar do eurocentrismo iluminista do sujeito cartesiano, repensando também a centralidade do ser humano no mundo, o antropoceno.

Dentre as fronteiras epistemológicas vigentes que influenciam a composição do presente trabalho e servem como contexto sócio-histórico, destacamos a forma com que a condição pós-moderna pontua as mutações que têm ocorrido em relação à produção de conhecimentos e como a crise da credibilidade de grandes Metanarrativas<sup>37</sup> (LYO-TARD, 1984), e da verdade, têm influenciado diferentemente nossas realidades. Embora as discussões na comunidade acadêmica possam ser bastante polêmicas em relação ao que é (ou era) chamado de modernidade e o início da pós-modernidade (que também leva alguns

36 Em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987), por exemplo, Foucault tece discussões sobre a formação da subjetividade por meio de discursos, o que resulta em implicações relevantes para o estudo de linguagens e identidades, uma das preocupações da Linguística Aplicada.

37 As metanarrativas mais conhecidas traçam a história como um movimento singular e coerente, como por exemplo a Metanarrativa Iluminista, a Metanarrativa Marxista, dentre outras (BARROS, 2011, p. 148).

outros nomes, a depender do autor<sup>38</sup>), o que ocorre é que os dois paradigmas – da modernidade e da pós-modernidade – são vigentes, de forma concomitante, e o “pós” relativo à pós-modernidade não se trata da superação do período moderno, mas de uma mudança nas formas de viver e se comunicar, que se desdobram de maneiras diversas e em tempos-espacos igualmente distintos. Ainda assim, há considerável consenso entre estudiosos em relação às tendências mercadológicas, cognitivas e comportamentais do mundo capitalista neoliberal, especialmente após a Era Industrial, no tocante à pós-modernidade.

Nessa direção, em seu livro *A Identidade Cultural da pós-modernidade*, o teórico e sociólogo Stuart Hall faz um mapeamento histórico sobre as transformações no pensamento ocidental moderno e reflete sobre as diferenças entre as relações no espaço-tempo sendo reconstruídas. A modernidade, iniciada por volta do final do século XVI, especialmente com a Revolução Industrial, trouxe um rompimento inédito e mais duradouro, “deslocando-nos” assim da ‘sociedade tradicional’. Tal deslocamento afetou também as formas de pensar o indivíduo e os seus processos de produzir identidades culturais. Anteriormente, os sujeitos e as suas identidades eram vistos a partir do ser humano unificado, modular e minimamente estável. Quando a condição pós-moderna começa a se instaurar, segundo Hall (2005), são pautadas por 5 principais descentramentos<sup>39</sup> (os quais citaremos brevemente). Inicialmente, a partir das proposições de Freud, entende-se que “a identidade [como] realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2005, p. 38).

38 Alta modernidade, modernidade tardia, hipermodernidade, dentre outras.

39 No mesmo livro, no subtópico “Descenrando o sujeito”, Stuart Hall elenca cinco grandes avanços nas teorias sociais e humanas, que culminaram nas fragmentações e descentramentos das identidades modernas. Segundo o autor, tais rupturas no pensamento moderno contribuíram para o deslocamento do sujeito de identidades fixas do Iluminismo para o sujeito fragmentado do pós-modernismo (HALL, 2005).

Outro descentramento elencado por Hall, particularmente caro para os estudos de linguagens, foi desencadeado pelo trabalho do estruturalista Ferdinand de Saussure, ao formular que a língua é um sistema social preexistente ao ser humano e que só se pode produzir significados no interior de suas regras. Assim, passamos a compreender a língua como não-fixa e suas significações são produzidas nas relações de similaridade e diferença. Dessa forma, e ainda conforme Hall (2005, p. 41), “o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)”. Nesse sentido, a noção de Identidade como essência inata passa a ser desconstruída, reconhecendo-se que ela é produzida a partir da diferença, através do discurso (principalmente, mas não somente) e da alteridade<sup>40</sup>.

No descentramento seguinte, Hall (2005) discorre sobre o poder disciplinar como aquele que regula sociedades e corpos individuais, segundo os estudos de Michel Foucault. Essa regulação é feita por meio de órgãos e instituições que “políam e disciplinam as populações modernas” (HALL, 2005, p. 42). Entretanto, quando esse policiamento coletivo se realiza na modernidade, ocorre o paradoxo de isolar e individualizar o sujeito.

Por fim, o *Feminismo*, citado como último descentramento em seu livro, foi outro movimento teórico-social que desestabilizou o sujeito cartesiano - e ainda desestabiliza em diversas esferas - quando questionou/a o público e o privado, contestando politicamente áreas da vida social como a família, os corpos de mulheres, o trabalho doméstico e parental, a sexualidade, além de trazer à tona o tema de como são construídos os corpos generificados. Segundo o autor, o feminismo “politicou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas)”

40 De acordo com Tilio (2009), alteridade se refere a “aquilo que dizemos em nossas práticas discursivas [dependerá] da forma como enxergamos o outro” (p. 111).

(HALL, 2005, p. 45). Como um movimento intelectual e social, rompeu e desafiou as formas de pensar o gênero, ecoando narrativas que influenciam nossas experiências como mulher. Portanto, ao longo deste capítulo, retomaremos alguns construtos teóricos das ondas feministas<sup>41</sup> que refletirão o entendimento de nossas identidades.

Isso posto, esses processos descentralizadores cooperaram com a formação da condição pós-moderna e, por conseguinte, o construto teórico de “Identidade”, a fim de superar as convicções de um objeto fixo e unificado para entendê-lo como processo fragmentado de construção constante. É por meio da diferença e da pluralidade que tal fragmentação se realiza. Dentro desse leque de opções, o sujeito pode se identificar com uma ou mais identidades - mesmo que temporariamente -, construindo suas narrativas e histórias de vida. Jacques Derrida discorre sobre o conceito de “Identificação” em *O Monolingüismo do Outro* (2001a), quando questiona:

Onde se *está* então? Onde se encontrar? Com quem nós poderemos ainda *identificar* a fim de afirmarmos a nossa própria identidade e contarmos a nossa própria história? E a quem a contar, em primeiro lugar? Era preciso constituirmo-nos a nós mesmos, era preciso podermos inventar sem modelo e sem destinatário assegurado. (DERRIDA, 2001a, p. 81-83)

Ao questionar as raízes nacionais e linguísticas que formam sua identidade franco-magrebina, Derrida afirma que identidade não é um acréscimo de títulos ou nomeações, mas um processo de negociação consigo mesmo, com o outro e a sociedade. Nessa direção, Lemke (2002) ressalta a importante característica fractal das identidades, sendo uma espécie de resposta para a diversidade com a qual nos deparamos no mundo ou, ainda, que há “identidades especializadas para cada pessoa com a qual nos encontramos, para cada atividade com

41 Embora compreendamos que os debates sobre as diversas ondas feministas e seus movimentos dentro do guarda-chuva maior - Feminismo - sejam relevantes, não cabe ao escopo deste texto trazê-las à tona de forma aprofundada.

a qual nos engajamos, crescendo de forma única, com base nos padrões interacionais anteriores, a cada momento” (LEMKE, 2002, p. 74).

Adicionalmente, David Block (2009) reflete sobre o construto teórico de Identidade como recurso de estabelecimento de subjetividades, no qual o ator social se “posiciona” no que constitui a narrativa mais coerente para o seu “eu”. O mesmo autor ainda pontua como as distinções nos conceitos subjetividade/identidade são importantes para discernir os processos já socialmente estabelecidos desde o nascimento daqueles oriundos de construção contínua e emergente. No entanto, as diferenças entre identidade e subjetividade são de tal ordem que escapam ao escopo de nosso trabalho. Ainda assim, é importante lembrar que há uma interdependência entre os dois termos: enquanto a identidade se dá nas formações discursivas e performances de cada indivíduo, ela se materializa através das interlocuções com os outros e das diferenças que são percebidas na construção de uma subjetividade compartilhada.

Para que possamos, portanto, explorar o construto teórico de identidades, propomos, através de fragmentos de narrativas, melhor explanadas a seguir, expor breves frames de nossas histórias.

## NARRATIVAS E CONSTRUÇÕES

Para desenvolver as narrativas sobre nossas histórias, é importante pensar que, conforme Moita Lopes,

[...] contar uma narrativa é uma forma de construir as realidades sociais que se historicam a nossa frente como também quem somos e quem são os outros que povoam as histórias, é também um modo de legitimar e controlar essas realidades e atores sociais. [...] Portanto, as histórias e o ato de contá-las legitimam certos sentidos e relações de poder em contextos institucionais específicos. (MOITA LOPES, 2002, p. 64-65)

A partir do contexto em que estamos inseridos, as construções de diferentes realidades sociais são feitas por meio de narrativas que moldam identidades e histórias, as quais, ao serem contadas e repassadas de geração a geração, se legitimam. Acerca desse instrumento social de mediação da realidade, e segundo o mesmo autor (MOITA LOPES, 2002), a narrativa é formada por três características principais: a primeira diz respeito à compreensão de que uma narrativa pode quebrar expectativas e cânones culturais de um grupo narrado; a segunda é sobre o fato de que uma narrativa relata vidas sociais sob um prisma muito particular e único daquele que o narra, com o envolvimento, necessariamente, dos atores e contextos, permitindo, além disso, a narração de um passado, como também sua auto-observação, reflexão e aperfeiçoamento; a terceira característica implica uma avaliação dos significados negociados ao longo da história, como no caso de personagens que são avaliados negativamente e, por meio da narrativa, são permitidos ou não ter redenção. Dessa forma, as narrativas também podem ser instrumentos de mediação de identidades sociais apropriadas e transformadas por um grupo de pessoas (MOITA LOPES, 2002).

Alinhado às proposições discutidas acima, Mark Freeman (2001) propõe cinco dimensões para reflexões tecidas a partir da relação entre narrativas e identidades. Para o autor, discutir essa relação é refletir sobre as melhores metáforas para compreender a experiência humana. As dimensões são seguintes:

- a) *Dimensão histórica*: refere-se a como vemos transformações históricas através dos tipos e formas da narrativa que contamos; ademais, também pondera sobre como contar uma narrativa reflete o nosso passado e futuro dentro de um momento histórico;
- b) *Dimensão cultural*: refere-se a como as narrativas nunca estão descoladas dos modelos de cultura, pois seguem condicionalmente situadas; porém, pode-se expandi-la, o que pode ser feito pela busca da ruptura e reconstrução do eu;

- c) *Dimensão retórica*: refere-se a como narrativas são modeladas por meio da interação, pensando seus contextos de produção e recepção;
- d) *Dimensão experiencial/empírica*: refere-se a reflexões que nos levam a tomar narrativas como fontes de identidades ou, ainda, a vida como uma narrativa organizada;
- e) *Dimensão poética*: refere-se a narrativa como construção de uma experiência significativa, muitas vezes materializada por linguagens além da verbal.

As dimensões refletem novos significados da narrativa como um recurso construtivo situado na história e na cultura, que, por meio dela, se desenrolam interações comunicativas nas quais são produzidas identidades. Durante nossas reflexões, o leitor poderá identificar como essas dimensões aparecem corporificadas em nossos discursos. Embora a linguagem verbal seja essencial neste caso, é preciso também ressaltar, conforme Lemke (2002), o caráter performático das identidades, que pode se materializar em uma infinita constelação de atitudes, valores e linguagens (visuais, sonoras ou sinestésicas) para a complexa construção de significados de identidades.

Por essas razões e por nos faltar instrumentos outros que possam elaborar de forma mais sinestésica alguns episódios de nossas vidas que nos fazem quem somos, e ainda que saibamos de sua incompletude, utilizamos breves relatos a seguir de *frames* de nossas histórias, tomando também as dimensões aqui citadas para as reflexões que são tecidas, com a pretensão de ilustrar como algumas de nossas identidades são construídas por meio de narrativas corporificadas (HAYLES, 1999) que dão forma a construtos teóricos identitários, ainda que sejam continuamente transformados, flexíveis e contingentes.



GABRIELAS:

**Narrativas sobre “eus” passados, presentes  
e futuros: ciborgue, mulher, professora,  
bruxa e o que mais eu quiser ser<sup>42</sup>**

**Figura 1: *La Vérité sortant du puits armée de son martinet pour châtier l'humanité* (1896), do artista francês Jean-Léon Gérôme.**



Fonte: *Le Monde*<sup>43</sup>

- 42 É preciso ponderar que há limites para esse “querer ser”. As situações econômicas, sociais, étnico-raciais e geográficas que circunscrevem as existências dos seres humanos neste planeta em alguma medida limitam as opções daquilo que se pode ser. No entanto, ao olharmos para trás e compararmos os papéis e as identidades que eram relegados às mulheres, especialmente durante a modernidade, penso que hoje há mais possibilidades de escolhas daquilo que se pretende ser.
- 43 Retirado do site do jornal *Le Monde* em: <https://www.lemonde.fr/blog/lunettesrouges/2010/11/02/la-verite-sortant-du-puits-armee-de-son-martinet-pour-chatier-lhumanite/>

A pintura de Jean-Léon Gérôme, acima, *A Verdade saindo do poço armada com seu chicote para punir a humanidade*, embora ainda bastante atrelada aos ideais iluministas e dicotômicos (verdade x mentira) da modernidade, personifica e corporifica sentimentos que retratam não apenas minhas identidades no atual momento, como também a maneira empírica e parcial com a qual narrativas são construídas.

As dimensões histórica, cultural e retórica, com as quais as narrativas desses fragmentos de minha vida foram criadas, estão profundamente imbricadas na parcialidade e na construção das verdades que ancoram minhas identidades. A verdade, portanto, em relação às identidades, nunca será nua, tampouco crua, mas uma versão de muitas versões de mim mesma. As feições da “Verdade” de Gérôme também expressam sentimentos que vão ao encontro de um momento político muito particular pelo qual o Brasil (e alguns outros países) passou, que felizmente se aproxima do fim, com a ascensão da direita ultraconservadora e o retrocesso de alguns dos avanços ligados a questões de gênero, particularmente os feministas, em algumas esferas, especialmente as institucionais.

Adicionalmente, uma mulher branca<sup>44</sup>, nua, com uma expressão furiosa, como a da pintura, ainda que fora dos padrões corpóreos atuais, retrata o estado de espírito de mulheres em uma sociedade patriarcal e neoliberal. A misoginia contemporânea está diretamente atrelada ao desenvolvimento de um regime opressor que criou uma base forte o suficiente para a aurora do capitalismo, no final do período feudal e início da Era Industrial. A partir do final do século XV, a caça às bruxas teve seu início, referindo-me, é claro, não às feiticeiras, mas

44 É importante problematizar como as obras de arte da era moderna, em sua maioria, retratam mulheres brancas, reforçando a ideia de que corpos pretos, ainda mais os femininos, em geral estão sempre em segundo plano, como se houvesse uma valorização menor, escancarando o racismo estrutural da sociedade.

às mulheres reais<sup>45</sup> que ousavam desafiar as ferramentas de controle da época, por exemplo, assumindo posições de trabalho como professoras, médicas, cirurgiãs - quando nasciam em famílias que tinham posses - ou proletárias nas indústrias recém criadas - quando eram pobres (FEDERICI, 2017).

As mulheres foram relegadas a papéis bastante distintos<sup>46</sup> - procriadoras, cuidadoras do lar, das crianças e dos trabalhadores homens. Esse controle feminino era feito por diversas vias e era chancelado pela igreja e pelos governantes que faziam “vistas grossas” à misoginia que se instaurava, particularmente na França e na Itália, onde o estupro de mulheres pobres tinha o consentimento estatal (FEDERICI, 2017). Na esteira do que as mulheres queimadas como bruxas propuseram, através da **transgressão, rebeldia e resistência**, e conforme discussão tecida em outro capítulo (GRANDE, 2021), utilizo a figura da bruxa como uma espécie de metáfora para a identidade de mulheres que desafiam o patriarcado e não se comportam com a submissão, diversas vezes velada, que a sociedade patriarcal esperaria.

As dimensões histórica e cultural, portanto, ficam latentes na breve narrativa que faço a seguir, unindo um ideal libertário e transgressor de mulheres tidas como bruxas, dos séculos XV ao XVII, para traçar minha identificação com as bruxas. Em consonância com outro trabalho sobre identidades (GRANDE, 2021)<sup>47</sup>, compreendendo a paradoxal ideia de que nomeações evocam exclusão, faço alusão à forma como

45 Entre os séculos XV e XVII, mulheres viúvas ou solteiras que participavam do comércio sem responder a um homem (marido ou pai) foram consideradas e condenadas como bruxas, sendo, em grande parte, queimadas ou mortas. O livro *Calibã e a Bruxa*, de Silvia Federici (2017), faz um traçado histórico bastante detalhado a esse respeito.

46 E continuam sendo, ainda mais se considerarmos corpos de mulheres pretas.

47 O capítulo de livro intitulado “*Ciborgue, bruxa, professora e o que mais ela quiser ser: educação linguística de inglês na Universidade*”, publicado em 2021 no livro “Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política” traz algumas elucubrações teóricas a respeito das identidades bruxa, ciborgue e professora, que fogem ao escopo do presente capítulo, e as quais serão minimamente referidas neste trabalho, mas podem ser melhor aprofundadas através da leitura do referido capítulo.

questões de gênero, consciência de classe e raça nos colocam em uma encruzilhada ambivalente na qual a não utilização de nomeações banaliza e apaga lutas relevantes, e sua utilização se torna problemática. Sendo assim, proponho taxonomias flexíveis e altamente mutáveis – bruxa, professora, ciborgue e mulher – na tentativa de produzir epistemologias pós-identitárias que propõem (des)(re)construções para que nenhuma matriz identitária seja tida como natural, estando constantemente em mudança, em processos de tornar-se, em direção às ressignificações da subjetividade e, sobretudo, à reflexão acerca de narrativas de episódios da vida cotidiana de duas professoras de língua inglesa que ilustram a construção de nossos “eus”.

## MULHER E BRUXA - A COMPREENSÃO DE ANTI-HERÓIS

Ainda criança, talvez por volta de 7 anos de idade, sendo parte de uma família bastante católica de ascendência predominantemente italiana e espanhola que migrou para o norte do estado do Paraná no início dos anos 1900, costumava ir à missa com meus pais e irmãs. O padre/sacerdote falava algo sobre Jesus quando, provida de toda inocência e curiosidade que são reservadas às crianças, chamei minha mãe e perguntei: *“Mãe, como ele sabe que Jesus realmente existiu? Tem provas? E se ele não existiu? E se quem escreveu a Bíblia o inventou?”*. Além de premeditar um perfil questionador/pesquisador e que compõe meu repertório identitário (LEMKE, 2002), que é bastante caro para minha profissão atual, minha mãe tinha em seu olhar uma mistura de terror e indignação/braveza, próximo ao semblante da “Verdade”, na pintura acima, que tudo que ela pôde dizer foi: *“Não fale besteiras, menina. Fique quieta! Lógico que ele existiu. Você não aprendeu a ler fé? Acho que está faltando mais Deus nesse seu coração”* - ou algo

nessa linha de raciocínio. Nesse instante, percebi que outros membros da paróquia olhavam para nós. Minha mãe claramente um pouco constrangida dava sorrisos amarelos enquanto certamente implorava internamente para que não houvesse novas perguntas dessa natureza.

A legítima dúvida não só não foi sanada, como lembro-me de compreender que, dentro de minha família e diante de comportamentos tidos como “inesperados” de minha parte, passei a ser considerada uma espécie de ovelha negra ou, ainda, uma anti-heroína. Tomei esse papel como meu, o que culminou em uma infância de muitas tentativas de meus pais para me disciplinar, tanto minha mente quanto meu corpo. Esse papel também me fez simpatizar com os vilões das histórias fictícias, o que perdura até hoje, sempre achando as bruxas ou vilões mais complexos e mal compreendidos do que inicialmente poderiam/possam parecer.

Desde muito cedo, meu “eu” questionador (e de tantas outras de minha geração) ressoava a postura desafiadora de milhares de mulheres que foram mortas e queimadas como bruxas quando ousavam não se submeter a homens ou a ter ambições que extrapolassem sua função de parir trabalhadores. Esse “eu” metaforicamente atrelado à ideia da bruxa não vem sem um preço. Embora não sejamos mais queimadas em fogueiras em praças públicas (o que é bastante positivo, é preciso dizer), a sociedade capitalista e neoliberal também se ampara na submissão e disciplina para manter controle de corpos e mentes, principalmente de mulheres, ainda que em diferentes medidas. No meu caso específico, boa parte dos problemas que enfrento, seja no âmbito profissional (meus salários, exceto pelo serviço público, nunca se igualaram aos de um homem com mesma formação e posição; ou ser taxada de difícil, maluca, dentre outros adjetivos, por me posicionar diante das problemáticas educacionais que são levantadas) ou ainda do ponto de vista pessoal, estão intrinsecamente ligados a essa identidade “bruxa”: transgressora e rebelde.

Atualmente, boa parte das minhas piores crises de ansiedade, ou até mesmo sentimentos da síndrome de impostora<sup>48</sup> (sentido por tantas mulheres e muito poucos homens), é o resultado de uma espécie de lavagem cerebral ocorrida na infância e adolescência, na qual os papéis de meninos e meninas ainda eram (e talvez infelizmente ainda são) bastante distintos numa forma de preparação para obediência e disciplina para que o sistema organizacional patriarcal e capitalista no qual estamos inseridas seja sustentado/mantido. Essa relação entre meus “eus” atuais como resultado inexorável de minha infância ressalta a dimensão retórica e analítica da conexão entre narrativa e identidade. A descoberta do inconsciente, por Freud, e posteriormente as elucubrações de Lacan em relação às elaborações que podem ser feitas por meio do discurso e seus significantes fazem da terapia analítica um caminho interessante para a convivência em meio a tantas neuroses. Fazem-me também esperar que minha filha possa crescer com neuroses diferentes das minhas, sendo agente de suas próprias narrativas.

## CIBORGUE E PROFESSORA - IMBRICAMENTOS POSSÍVEIS

Há cerca de 5 anos, quando engravidei de minha filha, descobri, após poucas semanas, que seria uma gravidez de risco por diversos problemas de saúde desencadeados pela gestação. Depois de passar por cinco diferentes médicos e ao encontrar o profissional com o qual mais me identifiquei, pude ter a experiência de um parto natural<sup>49</sup>. Após aproximadamente seis horas de trabalho de parto ativo, por volta de três da madrugada, e já convencida de que um

48 Caracterizada por uma tendência à autossabotagem, o sujeito que se sente como impostor(a) constrói, dentro de si mesmo, uma autopercepção de incompetência ou insuficiência.

49 O parto natural é aquele feito sem a necessidade de medicação e intervenções médicas durante o trabalho de parto, no momento do nascimento e no pós-parto, contanto que não haja risco para mãe ou bebê.

parto natural poderia não ter sido a melhor ideia, o médico, de forma constante, passou a verificar os batimentos cardíacos de minha bebê através de um aparelho tecnológico.

Perto das oito horas da manhã, e após intermináveis onze horas de trabalho de parto ativo, houve um agravamento do estado de saúde da bebê, possível de ser verificado através do aparelho do médico, e seu quadro ficou crítico de tal forma que foi necessário me levar à sala de cirurgia para realização de um procedimento. Para a realização de tal procedimento, o médico precisou de uma equipe formada por enfermeiros ou auxiliares de enfermagem e anestesiológico, uma formação coerente com a obstetrícia, uma série de equipamentos tecnológicos, desde os medicamentos até “simples” artefatos, tais como um bisturi (que envolve outras assemblagens para sua produção e comercialização) e computadores avançados o suficiente para informar ao médico a instabilidade ou estabilidade de meu quadro e de minha bebê. Sem essa checagem de nossos sinais vitais por parte dos agentes não-humanos/artefatos tecnológicos e a delegação de algumas funções (LATOURE, 1990), e sobretudo sem o *cirurgião-ciborgue*, eu ou minha filha possivelmente teríamos tido sérios problemas para continuar a viver.

Principalmente nas sociedades urbanas, há uma relação direta entre a sobrevivência e longevidade humana e as tecnologias das mais diversas ordens. Assim, o exemplo narrado ilustra como nós, humanos, necessitamos de artefatos tecnológicos para *sermos* no mundo, tornando-nos, assim, entidades compostas pela junção de elementos orgânicos e inorgânicos, um híbrido de máquina e organismo, em outras palavras, ciborgues (HARAWAY, 2006). Como professora de uma instituição de ensino superior, e conforme também mais demoradamente discutido em outro trabalho já citado (GRANDE, 2021), a utilização de alguns instrumentos, especialmente digitais, tais como o *prezi*, o e-mail, o google sala de aula, o *whatsapp*, dentre outros (os três últimos com maior importância durante a pandemia de 2020/2021), faz parte de minhas práticas docentes de tal forma que sua impossibilidade

de uso não apenas dificulta meu trabalho como também me “alija” em diversos sentidos, quando considero meu computador e meu celular como extensões de mim mesma.

Assim, de forma análoga às do *médico-ciborgue*, minhas práticas docentes estão intimamente ligadas ao uso de tecnologias, digitais ou não, nas quais as bordas entre o orgânico e inorgânico são diluídas, transformando-me em uma entidade que é ontologicamente os dois, ser vivo e máquina, uma “*professora-ciborgue*”. Essa identidade *professora-ciborgue*, portanto, ainda que ninguém corra risco de vida caso meu prezí não seja utilizado em aula, mostra como agentes não-humanos impactam diretamente quem eu sou no mundo e como professora, já que minhas práticas digitais pedagógicas são também o resultado de práticas que fazem parte das minhas outras identidades e papéis que desempenho no mundo.

*MILENAS:*

**Narrativas sobre eus passados, presentes e futuros: mulher, bissexual, professora, conectada e em constante processo de aprendizado**

Durante minha graduação no curso de Letras Português-Inglês, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, muitas vezes nos era estimulado pensar sobre nossas identidades, sobre quem nós somos e quais são as nossas narrativas. Olhar para si mesmo e fazer uma espécie de avaliação é uma tarefa não apenas desafiadora como também exaustiva. A reflexão aqui proposta, alinhada à proposta metodológica de relacionar dimensões de narrativas com identidade (ver seção 3), me fez pensar sobre as seguintes taxonomias flexíveis para este debate: mulher, bissexual, professora, conectada e em constante processo de aprendizado.



## PROFESSORA E CONECTADA

Nasci ao final do século XX, época em que os principais conhecimentos da modernidade eram tidos como estáveis e consagrados, ao mesmo tempo que teorias de identidade cultural estavam sendo discutidas e redefinidas. Minha geração desenvolve-se inserida em meio à construção do pós, dos descentramentos de narrativas e do *boom* da virada tecnológica. Somos, portanto, produtos e produtores desses avanços.

Consequentemente, minha escolha de profissão também foi influenciada pelas novas TDIC, pois meu interesse em aprender inglês surge da necessidade de compreender conteúdos online (produzidos majoritariamente em língua inglesa). Apesar disso, grande parte de meu consumo nesses ambientes digitais seguiu acriticamente por anos, apenas com o intuito de entretenimento. Por deter alguma experiência em ensino de crianças (na igreja que eu frequentava) e facilidade com o idioma, o caminho até o curso de Letras ocorreu intuitivamente. Foi somente durante a graduação que minhas percepções sobre o mundo e sobre a minha subjetividade se expandiram.

Ao ser convidada a contemplar as problemáticas dentro do campo de estudos de linguagens, sobre a literatura e suas diversas vertentes, acerca de problematizações do gênero e da sociedade patriarcal, justiça social, entre outros, a minha forma de ser professora (e de ser no mundo) transformou-se. Nesse processo de renegociação do meu eu e da mudança paradigmática de minhas percepções, desenvolvi uma perspectiva mais crítica em relação ao meu entorno e ao mundo, compreendendo que ensinar não poderia ser somente uma prática neutra de transmissão de conhecimento, sob uma concepção instrumental, mas precisaria estar atrelada a reflexões em relação às questões sociais, políticas e culturais. Afinal, ensinar é um ato político (FREIRE, 1980). Dessa forma, é significativo pensar as questões identitárias de um professor não por meios do passado, mas também

do futuro: o que esses pensamentos farão aos meus futuros alunos? como eles serão afetados pela forma como explico minhas identidades como professora? como esse afeto, de mão dupla, poderia transformar os modos de pensar ou ser no mundo?

Acerca dos estudos identitários para o futuro dos educandos, Reichmann e Romero (2019) complementam:

E isso é especialmente importante para nós educadores, pois nosso objetivo é possibilitar que nossos alunos sonhem e, ancorados na sólida consciência de nossas elaborações cognitivas e afetivas, sejamos capazes de lidar com desafios, incertezas e alegrias da imaginada carreira docente (REICHMANN; ROMERO, 2019, p. 8, tradução nossa<sup>50</sup>)

Portanto, o desafio de ser um educador engloba também um profundo movimento de autoconhecimento, a fim de conseguir lidar, desafiar, guiar e fornecer suportes aos próprios processos construtivos de identidade dos alunos. Ademais, outra parte de mim que não está descolada do meu eu como professora, mas perpetuamente imbricada, é a forma como me percebo mulher neste mundo.

## MULHER E BISSEXUAL

Aqui a obra *'Routine'*, de Romina Bassu, pertencente ao projeto *"Feminine Stereotype"*, no qual a artista retrata e critica os estereótipos femininos perpetuados numa sociedade capitalista de consumo que nos aliena para satisfazer as exigências patriarcais, nos âmbitos estéticos, domésticos, profissionais, subjetivos e tantos outros.

50 No original: *And this is especially important for us educators, since our goal is to enable our students to dream and, grounded on solid awareness of their cognitive and affective elaborations, be able to deal with the challenges, uncertainties and joys of the imagined teaching career.*

No passado, e como tantas mulheres de minha geração, fui uma garota silenciada e alienada. Como resultado, apesar de sofrer as violências da sociedade machista e trans-homofóbica, pouco sabia o que vivenciava ou o porquê. Há momentos na vida da mulher em que ela sente quando o peso das expectativas do gênero é depositado em seus ombros. O meu momento começa na infância, quando eu percebi que tinha que fazer os afazeres domésticos da casa sozinha, enquanto meus dois irmãos mais velhos não precisavam. Uma vez questionei a minha mãe sobre isso e ela disse: "*Porque você é mulher*". Trata-se de uma lembrança significativa que, mesmo após muitos anos, é difícil não associar quando reflito sobre o que é ser mulher. Afinal, ser mulher parte de suas experiências pessoais e subjetividades ou são conjuntos de normas e comportamentos impostos pela sociedade?

**Figura 2: *Routine* (2017) da artista italiana Romina Bassu**



Fonte: <https://www.artland.com/artworks/romina-bassu-routine>

A fim de ilustrar como construo e “pincelo” essa parte da minha identidade, utilizo Judith Butler (1988) responde essa pergunta quando distingue sexo biológico como fato natural e gênero como construção social. O gênero, na visão da autora, não é uma identidade estável, mas um processo de repetições de atos, reafirmando a célebre frase de Beauvoir: “não se nasce mulher, se torna mulher” (BEAUVOIR, 1980). Ao afirmar isto, entendemos o corpo feminino e o próprio discurso como um ato performativo que reflete contextos sociais, históricos e culturais. Nessa direção, encaixar-se nessa construção social e performar suas expectativas estruturais é como uma estratégia de sobrevivência, que tem uma punição caso seja subvertida. Entretanto, o processo de se tornar mulher no mundo também é uma construção contínua de resistência e subversão. Chimamanda N. Adichie (2012) faz uma série de questionamentos parecidos, a partir de uma reflexão acerca de seu contexto de vida como mulher nigeriana. Ela afirma:

O problema da questão de gênero é que ele prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero. (ADICHIE, 2012, p. 41)<sup>51</sup>

Nesse sentido, as expectativas impactam diretamente as construções dos nossos “eus”, seja mulher ou homem, pois somos e estamos amarrados a correntes societais. Por esse processo construtivo da minha narrativa como mulher, percebo-me como alguém que busca obter mais consciência dos desafios que mulheres enfrentaram no passado e enfrentam no presente, que procura ressignificar as próprias experiências, de modo a transgredir as amarras patriarcais da sociedade e construir um “eu” do qual eu possa me orgulhar tanto agora quanto no futuro.

51 Ao citar Chimamanda, é importante ressaltar que essas expectativas não são iguais para todas as mulheres, pois a minha experiência como mulher branca não se equipara à de uma mulher negra ou de uma mulher trans. Deve-se refletir até que ponto isso se torna uma identidade “partilhada” como experiência coletiva ou subjetividade própria de cada identidade/raça/etnia. Para mais perspectivas sobre o tópico, ver bell hooks ([2000] 2018).

Por conseguinte, uma das narrativas que pertencem ao meu processo identitário é a minha orientação sexual como bissexual. Toda sexualidade é um construto sócio-histórico-cultural, portanto, a terminologia “bissexualidade” passa por diversas conceptualizações até chegar no seu significado atual. Segundo a pesquisadora e professora Elizabeth Lewis (2012), etimologicamente, entre os séculos XVII e XX, essa palavra definia sujeitos hoje nomeados intersexuais. Entre os séculos XIX e XX, a nomenclatura foi utilizada por Freud, em 1905, e retomada por Heenen-Wolff em 2010, para tratar da condição psicológica de mescla entre masculinidade e feminilidade. É somente a partir dos anos 70, no final da segunda onda feminista, com os movimentos de libertação sexual, como parte do ativismo de grupos queer/LGBT+, que as discussões acerca de bissexualidade se voltam para o aspecto de sexualidade. Esses ativistas lutavam para o reconhecimento e a visibilidade de suas orientações, ressignificando a nomeação, de forma que mais pessoas começaram a refletir suas próprias experiências sexuais e identificar-se como pessoas *Queer*<sup>52</sup>.

Minha identificação como bissexual aconteceu por volta dos meus 14 anos e, como as demais descobertas de adolescência, foi sucedida por indagações, confusões e tentativas. Em certo momento, tive a percepção de que gostava de uma garota e, após um tempo, tentei um relacionamento com ela - que permaneceu discreto por decisão mútua. Desde muito cedo, tive consciência das implicações de ser uma pessoa *queer* no mundo, alvo de discriminação e invisibilização. Então, meu primeiro instinto (bem como o de tantas outras pessoas *queer* no mundo) foi o de me esconder. Essa relação ficou ainda mais latente quando, posteriormente, me relacionei com um garoto (provavelmente heterossexual), com o qual não precisei ter tais preocupações.

52 A palavra “Queer” etimologicamente origina-se da língua inglesa e costumava significar “estranho/peculiar/excêntrico”, mas com o tempo se torna um termo pejorativo para chamar pessoas fora do padrão normativo da heterossexualidade. Mais recentemente, o termo é reapropriado por intelectuais e ativistas LGBTs+ para desmistificar a ideia de anormalidade sobre as performances identitárias ou orientações sexuais não-heteronormativas. Ver Guacira L. Lopes (2004).

Nesse sentido, minha sexualidade torna-se também uma transgressão de normas sociais e regulamentações heteronormativas dos corpos contemporâneos. A bissexualidade perturba o já estabelecido, com sua afinidade não se delimitando por gênero (ou ausência dele). Felizmente, com os avanços nas discussões sobre a sexualidade nos últimos anos, aos poucos, pude reconhecer e expressar essa parte tão importante de mim. Esse momento de aceitação tanto de si mesmo quanto por parte dos outros não vem facilmente.

Ainda há episódios nos quais bissexuais são taxados como “confusos” ou “promíscuos”, logo, continuamos lutando para desmistificar esses estereótipos bifóbicos, tanto individualmente quanto coletivamente. Nesse sentido, as renegociações da narrativa abrangem a dimensão retórica da construção identitária e, como posto por Moita Lopes (2006), podem ser transformadas e desconstruídas por um grupo de pessoas.

Embora as discussões aqui postas estejam continuamente abertas e não haja um fechamento para construtos em constante mutação, para fins deste texto, encerro esta reflexão sinalizando meu entendimento de que, na vida real, a composição de minhas identidades não terá fim. Envolvendo todas essas partes de mim, a única constante (por enquanto) é que estarei sempre em busca de aprender mais. Como a vida é composta por narrativas (des)organizadas, performarei e construirei taxonomias diversas pelas quais eu e a sociedade me definem e, principalmente, pelo qual luto para existir e expressar no mundo.

## QUEM AFINAL ESTAMOS NOS TORNANDO?

A consciência autobiográfica que nos leva aos caminhos narrativos de frames que ilustram a (de)(re)formação de nossas identidades nos fazem encerrar essa discussão sem uma resposta para a pergunta

final que abre esta seção. Leva-nos, no entanto, a refletir sobre a importância da identidade e sua (auto)reflexão, flexibilidade e contingência inerente na vida e para o trabalho docente, estando mais ligada ao *estar e representar/performar* do que ao *ser*.

Como já apontado anteriormente, a bricolagem das identidades aqui propostas não está acabada e tampouco fixa, mas ilustra recortes de identidades e a construção de quem estamos nos tornando no mundo de forma fractal em um eterno ciclo de (re)(des)construção.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. Editora Companhia das letras, 2014.

BASSU, R. Routine. 2017. Pintura, canvas, 80 × 60 cm | 31.5 × 23.6.  
Disponível em: <https://www.artland.com/artworks/romina-bassu-routine>.  
Acesso em: 20 jan. 2022.

BARROS, J. D. A historiografia pós-moderna. **Ler História**, n. 61, p. 147–167, 2011.

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**, v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila; Tradução: Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Rente Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BLOCK, D. Identity in applied linguistics: The need for conceptual exploration. **Contemporary applied linguistics**, v. 1, p. 215-232, 2009.

BUTLER, J. Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. **Theatre journal**, v. 40, n. 4, p. 519-531, 1988.

DA SILVA, N. F.; FERREIRA, E. Reflexões Sobre Língua e Identidade: Possíveis Diálogos Entre Jacques Derrida E Stuart Hall. **Revista Escrita**, v. 2014, n. 19, 2014.

DERRIDA, J. **O Monolingüismo do outro ou a prótese de origem**. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001a.

FANON, F. Peau noire, masques blancs. **Socio-anthropologie**, n. 37, p. 189-193, 2008 [1952].

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpos e acumulação primitiva. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FREEMAN, M. From Substance to Story: Narrative, identity, and the Reconstruction of the Self. *In*: BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D. (Ed.). **Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture**. John Benjamins Publishing, 2001. p. 243-298.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 27ª Edição. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GRANDE, G. C. Ciborgue, bruxa, professora e o que mais ela quiser ser: Educação Linguística de Inglês na Universidade. *In*: TANZI NETO, A. (Org.). **Linguística Aplicada de Resistência**: transgressões, discursos e política. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 259–285.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu Silva; Tradução: Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, D. A cyborg manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late 20th century. *In*: WEISS, J. *et al.* (ed.). **The international handbook of virtual learning environments**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2006. p. 117-158.

HAYLES, K. **How we became posthuman**: virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics. Chicago, Ill: University of Chicago Press, 1999.

LATOUR, B. Technology is society made durable. **The Sociological Review**, v. 38, n. 1\_suppl, p. 103–131, 1990.

LEMKE, J. L. Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. *In*: KRAMSCH, C. (Ed.). **Language acquisition and language socialization**. London, UK: Bookens Ltd, 2002. p. 68–87.

LEWIS, E. S. **Construções Identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Letras. PUC-Rio, 2012.

LYOTARD, Jean-François. **The postmodern condition**: A report on knowledge. U of Minnesota Press, 1984.

MOITA LOPES, L. P. Narrativa como processo de construção da identidade social de raça. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 57-81.



NOGUEIRA, C. Feminismo: Teoria e Crítica social. *In*: NOGUEIRA, C. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero**: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. p. 131–169.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. de S. Language teachers' narratives and professional self-making. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, 2019.

TILIO, R. C. Reflexões acerca do conceito de identidade. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VIII, n. 1, p. 109–119, 2009.

SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2014, p. 73-102.

# 6

Nara Hiroko Takaki

Maria Gabrielly Vilaça Rodrigues

Raissa Menezes Mesquita

## **Vocalizações Críticas Decoloniais com Iniciação Científica na Formação em Inglês**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96061.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96061.6)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A perspectiva de educação crítica (FREIRE, 2005, 2003a, 2003b, 1970; JANKS, 2010; JORDÃO, 2014, 2017; JORDÃO; MARQUES, 2017; LUKE, 2019; MONTE MÓR, 2011, 2013, 2017a, 2017b, 2018, 2019, 2021; MENEZES DE SOUZA, 2011; MENEZES DE SOUZA,; CHAVES; OLIVEIRA; SAITO; GATTOLIN, 2019; SIQUEIRA, 2011, 2018; STREET, 2014; TAKAKI, 2016, 2020, 2021, TAKAKI; SANTANA, 2014, SILVA, 2014, dentre outros/as) tem ganhado adesão nas últimas décadas e combina muito com a atitude decolonial (CANAGARAJAH, 1999, GROSFOGUEL, 2016, 2011, 2007, KUMARAVADIVELU, 2016; LUGONES, 2010, MENEZES DE SOUZA, 2021, MIGNOLO, 2000, MIGNOLO; ESCOBAR, 2013, PENNYCOOK, 1998, 2007, PENNYCOOK; MAKONI, 2020; PHILIPSON, 2003, QUIJANO, 2005, 2007; RAJAGOPALAN, 2004, VERONELLI, 2021, WALSH, 2018, dentre outras/os), contribuindo significativamente para o grupo de estudos sobre educação crítica, criativa e ética por línguas, transculturalidades e tecnologias, coordenado pela autora 1 deste capítulo, para as e pesquisas de Iniciação Científica (IC) na busca pela reconstrução social com as línguas/linguagens.

Neste capítulo, as visões e experiências das autoras situam-se no universo da formação em língua inglesa na educação superior. A justificativa dessa articulação incide na possibilidade de diálogos inclusivos, participativos, com pequenos relatos, sem perder de vista o enredamento teórico-prático na coconstrução de sentidos.

Em decorrência, o próprio processo desta escrita é revelador da transformação de cada autora. “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2003a, p. 11). Ao atendermos a esse chamado, recuperamos o contexto sócio-histórico, cultural, político e

econômico da produção de conhecimento. A frase seguinte caracteriza sobremaneira a (auto)crítica reflexiva do referido educador: “lendo o mundo, escreveu sobre sua leitura dele e, ao fazê-lo, repensou a própria leitura” (FREIRE, 2005, p. 242), numa atitude importante para o campo teórico-aplicado da linguística.

Acompanhamos essa premissa buscando ir além da inseparabilidade entre teoria e prática, pois apostamos no modo de vida decolonial, que revigora a educação linguística crítica a partir do lócus de enunciação (BHABHA, 1994; MIGNOLO, 2000) do(a) historicamente marginalizado(a), inserido(a) num determinado lugar social. O lugar social configura um enredamento individual, comunitário, institucional e estrutural, como insinuado anteriormente. Essa perspectiva muito se aproxima dos estudos sobre epistemologias do sul (SOUSA SANTOS, 2007, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2019; PENNYCOOK; MAKONI, 2020), os quais foram inspirados no exercício educacional diário freireano. Nos meandros desse casamento, reconhecemos o desafio das contingências e limitações que podem surgir durante o processo de ensino, aprendizagem e pesquisa, mas também vislumbramos possibilidades de agenciamento, uma vez que as perspectivas críticas decoloniais e sulistas assinalam o potencial da ação dos(as) historicamente periféricos(as).

O agenciamento humano traduzido como capacidade de tomar iniciativa, de dialogar com pares (ou nem tanto), de colaborar com a elaboração de ideias, análises, reflexões e projetos representa o que Lankshear e Knobel (2003, 2011) denominam novos letramentos<sup>53</sup>. Na ótica de tais autores, os novos letramentos não requerem necessariamente o uso de tecnologias digitais, mas de um trabalho em conjunto com outras pessoas que repensem assuntos de relevância dentro de uma determinada comunidade e que exercitem diariamente raciocínios expandidos, criativos, críticos e éticos com as respectivas implicações não somente na referida comunidade, mas também na

53 Para mais detalhes, ver Takaki e Santana (2014).

sociedade geral. Dito de outra forma, os novos letramentos (LANK-SHEAR; KNOBEL, 2003, 2011) são lutas cotidianas por revisitarem questões locais-globais, tendo no horizonte desafios. Incluem, nesses desafios, um profundo trabalho contemplando a complexidade, a afetividade, a diversidade e o espírito transformativo com vistas ao bem comum de um determinado coletivo.

Reconstruir sentidos implica contestação, questionamento, problematização do que foi dado como aceito por coletivo(s), normalmente ocidentais. Isso é possível devido ao fato de que a língua/linguagem é dotada de comportamento maleável, ficando sujeita a incessantes reconstruções por parte de quem a usa e modifica, dentro de um dado contexto historicizado e imbricado com outros.

Essa elaboração (VOLÓCHINOV, 2017) assume o ônus da conferência de significados ao texto/discurso/evento, que fica a cargo do(a) usuário(a)/leitor(a)/intérprete cada vez que ele(a) se encontra com um(a) autor(a) e seu trabalho. Ambos, autor(a) e leitor(a), convivem com diversas comunidades de práticas sociais em tempo-espaço mutáveis e complexos, de modo que as heterogeneidades de compreensão de mundo estão previstas nesse encontro tensionado entre ambos(as) e mediados(as) pelo texto/discurso/evento. Aproveitar essas características que os novos letramentos pressupõem é válido quando pensamos nas alternativas que os(as) marginalizados(as) podem invocar para resistirem e combaterem forças colonizadoras, capitalistas e patriarcais (SOUSA SANTOS, 2018).

Interessante é observar que grande parte dos(as) teóricos(as) aqui citados(as) e as próprias autoras deste capítulo vivenciaram direta ou indiretamente os impactos das iniquidades sociais, entrelaçando questões de raça, etnia, gênero, classe, idade, origem geográfica, religião, só para citar algumas categorias (CRENSHAW, 2019; LUGONES, 2010; NASCIMENTO, 2019; VERONELLI, 2021). Tais categorias foram criadas pelos grupos hegemônicos

eurocentrados, cujos reflexos permeiam diferentemente o contexto da América Latina, quiçá em outros mundos.

Na construção dessa categorização, o branco, cristão, heterossexual, patriarcal, de classe média se colocou no centro da padronização do que entendeu como sendo humano, culto, civilizado e moderno, impondo tal modelo ao resto do mundo. Essa dominação gerou violência epistêmica ao eleger o sujeito do conhecimento (ele/ela própria), em que o racismo estrutural comparece inerentemente reforçado pela língua inglesa, suas políticas e ideologias, na contemporaneidade.

Instaurou-se, assim, o *pensamento abissal* (SOUSA SANTOS, 2007, 2018), que desde o século XVI vem fundamentando o paradigma ocidental em dois pilares: *zona de ser* e *zona de não-ser* (GROSFOGUEL, 2016, p.11), com diferenças em seus interiores, assinala Grosfoguel, citando Fanon (apud GROSFOGUEL, 2016, p. 12). Este, ao contrário de feministas que tendem a generalizar a opressão numa mesma comunidade, alerta para o fato de que, na interseccionalidade entre tais categorias, é necessário reconhecer que há diferentes formas de opressão. No primeiro caso, na *zona de ser*, embora sofram opressões colonizadoras, as pessoas gozam de certo privilégio racial, dado que os momentos de repressão são menos frequentes e mais abrandados. Já no segundo caso, na *zona de não-ser*, as múltiplas violências agravam a situação:

The issue that should be emphasized here is that there is a qualitative difference between how intersectional/entangled oppressions are articulated and lived in the zone of being as opposed to the zone of non-being in the “capitalist/patriarchal Western centric/Christian-centric modern/colonial world-system”<sup>54</sup> (GROSFOGUEL, 2011, p. 12).

54 Tradução do original: A questão que deve ser enfatizada aqui é que há uma diferença qualitativa entre as maneiras com as quais as opressões interseccionais/emaranhadas são articuladas e vividas na zona do ser em oposição à zona do não-ser no “sistema-mundo capitalismo/patriarcal ocidental centrado/cristão-cêntrico moderno/colonial”.

Dentro dos centros e das periferias, há divergências dinâmicas que merecem uma análise mais cuidadosa, conforme a citação ponderada. As pessoas que estão na *zona de não ser*, e que Grosfoguel as lança para o outro lado da *linha abissal*, dialogando com Sousa Santos (2018), tendem a fazer uso de práticas mais violentas ao contrário das que estão na *zona de ser*, as quais usufruem das leis, discursos universais do Iluminismo e estratégias de negociação que tendem a ser mais “pacificadoras” (GROSFOGUEL, 2016, p. 14).

Uma das consequências dessa polarização, lembrando que há diferenças ideológicas internas quanto à resistência e aos seus desdobramentos, é a não valorização dos saberes, dos princípios, das formas de comunicação e modos de vida locais, a exemplo dos estudantes, e não somente os de língua inglesa. É disso que trataremos nos nossos diálogos<sup>55</sup> a seguir, à luz da nossa apreensão teórico-prática e experiência vivida com a referida língua.

## NARA

Uma das leituras que tenho exercitado a respeito da educação linguística crítica, criativa e ética na minha autoformação e experiência de ensino e orientação não somente de Iniciação Científica, mas também na Pós-graduação, é o da reafirmação de que a formação docente pode transformar o *status quo* vigente. Essa opção apresenta-se como uma ação diária que busca desaprender nossos privilégios e reaprender com os(as) menos privilegiados(as), conscientes de que a capacidade de mobilização de forças é de todos(s) com todos(as), para todos(as), partindo das diferenças, problematizando-as e expandindo-as com vistas a uma convivência.

55 Este capítulo é composto por um estilo dialógico, como se fosse uma roda de conversa mais informal, sem abandonar seu caráter científico.

A coexistência de forças não dispensa o *dissenso* (RANCIÈRE, 2010), ou seja, o direito ao contraditório e, portanto, à diferença. O dissenso para esse autor não significa atrito que, no final das contas, converge para a homogeneidade na reinvenção de sentidos. Nesse sentido, entendemos que a heterogeneidade acompanha a orientação freireana, sem a qual não há como promover o exercício crítico sobre o que é familiar, com “novas” reflexões e revisões. Outra chave importante é a abertura de espaço para representatividade e participação das pessoas que codesenhem as aulas e pesquisas de modo que façam sentido a elas.

A legitimação de seus saberes e vivências localizadas em seus modos de vida e que não nasceram de instrução formal é desejável e necessária (na visão dos autores críticos, decoloniais e sulistas já aqui referenciados) para essa construção colaborativa e transformativa, em que o professor-pesquisador conta com alunos(as) como coparticipantes e coautores tanto no ensino quanto na pesquisa em inglês e/ou em outras línguas/linguagens. A mudança não se pauta única e exclusivamente no discurso. O alicerce estrutural do racismo, por exemplo, necessita remodelações epistêmicas recorrentes (RIBEIRO, 2019).

Por construção coautoral, quero dizer desposar os significados aclimatados na objetividade, linearidade e racionalidade que o Ocidente imputou e fazê-los transitar por outros contextos, lógicas e sensibilidades, de modo a desconstruir e reconstruir derridianamente e para além, as relações, (auto)críticas reflexivas (FREIRE, 2005), responsável e criativamente. Se intervir no mundo é conhecer o mundo (FREIRE, 2005, 2003a, 2003b, 1970), então, entendo que a agência pode ser concebida pelo pensamento fronteiriço (MIGNOLO; ESCOBAR, 2013) emergente do local social no qual as pessoas pensam, sentem e agem (WALSH, 2018). Seria tentar desfazer a dicotomia entre opressor e oprimido, cultura e natureza, só para ficar nesses exemplos, pois a linguagem bakhtiniana, conforme supracitei, permite intervenções outras



que enfraqueçam o *modus operandi* do colonialismo, patriarcalismo e capitalismo (SOUSA SANTOS, 2018).

Eu me encontro engajada num compromisso que dialogue com as teoria-práticas vindas de fora, mas no sentido de problematizá-las e ressignificá-las no meu contexto local, levando em consideração os limites e as possibilidades que muitas vezes apresentam desafios incrustados em raízes ontológico-epistemológico-metodológicas institucionais e estruturais que flertam com a colonialidade/modernidade (QUIJANO, 2005, 2007). Ao imaginarmos a velocidade do meio digital, tais desafios enredam-se “num piscar de olhos”, requisitando mais cuidado para não cairmos nas armadilhas das *fake news*, por exemplo.

Concebo a aprendizagem como um espaço de *ruptura* parcial (RICOEUR, 1978) no *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2018) tanto meu como no do(a) aluno(a), pondo em xeque: a) o modelo do nativo de língua inglesa; b) o aspecto neoliberal do ensino de inglês como *commodity* visando apenas ao mercado de trabalho; c) práticas monolíngues e monoculturais, descartando práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2020, GARCÍA; ALVES, 2019; GARCÍA; WEI, 2014, MAKALELA, 2015); d) documentos oficiais que regem o ensino e a aprendizagem, desconsiderando as diferenças locais; e) materiais didáticos e da mídia em geral com tendências homogeneizantes; f) discursos, identidades e pedagogias amparadas em imperialismos, globalizações, internacionalizações, (re)colonialismos, patriarcalismos, capitalismo e destruição de seres, línguas/linguagens, transculturais, entidades, afetividades, espiritualidades, objetos, planeta, enfim, do universo.

A meu ver, o local não se encontra pronto para as demandas da cidadania contemporânea com diferenças, valores, tecnologias, saberes, relações e ressignificações em prol do compromisso com uma educação filosófica, política, criativa, crítica, ética e coletiva, tentando

responder à chamada de orientação mais pós-humana<sup>56</sup> (BRAIDOTTI, 2019). Isso acontece porque o local, o lócus de enunciação, o lugar social e o lugar de fala mudam, um dado imprescindível para o descongelamento de conhecimento e ações.

Apreendo que uma leitura da “leitura anterior do mundo, antes da leitura da palavra” (FREIRE, 2003a, p. 21), integra o trabalho rumo a menores inequidades sociais, de braços abertos à educação que se reinventa nessas premissas. “Ninguém nunca é.

Todos nós estamos sendo”, vai dizer Freire (2005, p. 237). Isso posto, convido os(as)leitoras para ouvirem Gabrielly e Raissa tecerem sobre suas visões e experiências como membros do grupo de estudo<sup>57</sup> e pesquisadoras de IC.

## GABRIELLY

Há tempos que, para interagir e prosperar de maneira bem-sucedida no mundo multinacionalizado contemporâneo, saber usar a língua inglesa é relevante como meio para atingir certos objetivos, como a divulgação de pesquisas, escritas em inglês nas revistas internacionais. A depender de como seus usos são feitos, inglês é quase que obrigatório aos estudantes de Letras ou a qualquer outra pessoa que busque participar da comunicação local-global.

Aprender outra língua permite-nos acessar diferentes formas de se construir conhecimento, saberes e dinamizar as relações de poder que nos têm oprimido do ponto de vista sócio-histórico e transformar

56 O pós-humanismo procura reconhecer que os não-humanos e desumanos também participam do funcionamento da vida e são codependentes.

57 Coordeno o grupo de estudo intitulado *Educação crítica, criativa e ética por linguagens, transculturalidades e tecnologias*.

nossas situações de forma colaborativa com a preservação da pluralidade de ambientes interrelacionados, sejam eles sociais, culturais, ecológicos, religiosos, políticos e econômicos. Se essa exigência é uma falácia, como seduzirmos os nativos a aprenderem a ler em outras línguas que não a inglesa? Bastaria sermos lidos em português com a ajuda de ferramentas digitais para a redistribuição de poder participativo?

Em geral, apesar de a língua inglesa ter muita de sua importância salientada na esfera profissional, também é usada para produzir e veicular conhecimento e informações em áreas como ciência e tecnologia, nas artes e no mundo dos trabalhos acadêmicos. Serve como meio para negociações entre líderes mundiais em conferências, a exemplo da COP26<sup>58</sup> (Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas) deste ano. O inglês, em casos como esse, age como um dos meios de comunicação para discutir condutas que definirão o futuro do mundo e de seus habitantes. Vinculado a interesses políticos e econômicos, o inglês pode ser concebido como demonstração de poder de países como os Estados Unidos e a Inglaterra para perpetuar desigualdades socioeconômicas em países com baixo desenvolvimento econômico, que, em sua maioria, estão situados no Sul Global - curiosamente os mesmos países que já estiveram, no passado, sob influência desses dois anteriormente mencionados.

Seguindo essa lógica, lembrar processos colonizadores e imperialistas nunca é demais. Essas ocasiões transformam modos de vida com teor capitalista que alocam os não nativos da língua inglesa como cidadãos de segunda classe não dignos de preocupação. Dessa maneira, resulta na reprodução das injustiças sociais permeadas por usos dessa língua de dominação, que extrapola tanto nas periferias quanto nos maiores núcleos urbanos do mundo.

58 Conferência entre os países do globo para discutir ações de desenvolvimento e preservação do meio ambiente, emissão de gases que provocam efeito estufa e aquecimento global.

Como exemplo de autor que evidencia a perspectiva de *Englishes* como arma de poder, podemos citar Pennycook (1998). Contudo, estudiosos pressupõem que, a partir de um paradigma decolonial (QUIJANO, 2005, 2007; GROSFUGUEL, 2007; PENNYCOOK, 2007), a língua inglesa começa a ser lida de uma maneira alternativa, considerando a perspectiva que deixa de ser a língua do opressor e começa a ser vista como uma ferramenta de empoderamento dos grupos marginalizados.

Nesse pressuposto, o inglês sempre foi parte do repertório linguístico de culturas e comunidades multilíngues/translíngues (CANAGARAJAH, 1999), entendido como prática localmente situada (PENNYCOOK, 2007). Em contraste, Rajagopalan (2004) aponta que não é simplesmente identificar a língua inglesa como uma língua *mundi* ou língua internacional. Para o autor, a língua inglesa que circula nas esferas mundiais não é a mesma que habita países que a possuem como língua materna. Em consenso com a crítica de Rajagopalan (2004), sobre o contraste entre *World Englishes*, Sousa Santos (2007), explorando as teorias acerca do Velho e do Novo Mundo na era colonial, defende que:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O “universo deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Considerando os impactos em termos de benefícios (ou nem tanto) que os falantes de inglês geram/provocam no que tange aos diferentes usos contextuais de *Englishes* e, portanto, acompanhados de complexidades, entendo que a perspectiva decolonial tem como princípio desvencilhar dos tradicionalismos fixados pelos ideais do Norte Global. Um exemplo disso é o permanente vínculo histórico que podemos encontrar dentro da universidade por meio de produções acadêmicas que, em sua maioria, são europeias e norte-americanas.

Nesse sentido, podemos perceber que, por mais que os países latino-americanos tenham sua independência, isso não significa o desmanche da estrutura global de dominações social, racial e étnica decolonial (GROSFOGUEL, 2007; QUIJANO, 2005). Portanto, acredito que essa visão se mostra relevante para a minha formação como professora de língua inglesa que busca trabalhar com educação crítica.

A *colonialidade de poder* (GROSFOGUEL, 2007) acentua significados sobre a existência de grupos, instituições e estruturas que seguem impondo suas normatividades nas sociedades latino-americanas. No caso do Brasil, vivenciamos uma infinidade de situações, a exemplo de cursos considerados elitistas que são, em sua maioria, frequentados por pessoas brancas (RIBEIRO, 2019), o que demonstra como essa hegemonia permanece em vários contextos.

A decolonialidade age como meio de denúncia, da luta para abranger os espaços para que as diferenças se tornem parte do “novo”, do comum, partindo das experiências dos sujeitos alocados nos chamados países periféricos. Adicionalmente, essa perspectiva tem como fundamento apropriar-se dos recursos deixados pelo colonizador, visando a um projeto decolonial satisfatoriamente emancipatório (GROSFOGUEL, 2007), como, por exemplo, após a Segunda Guerra Mundial, a luta das antigas colônias em favor da independência e da libertação nacional. Reflexões acerca de epistemologias decoloniais procuram dar visibilidade aos povos indígenas, negros, mulheres, trabalhadores, desempregados, vítimas de uma estrutura predominantemente metropolitana monolíngue e monocultural.

Passei a ficar atenta ao meu entorno como graduanda em Letras (com habilitação em língua inglesa, cursando o 4º semestre). Chamou minha atenção não somente o rol das teorias decoloniais a serem estudadas, mas o fato delas serem discutidas nas aulas de inglês, língua do berço colonial. Observei a sala de aula de inglês como lugar possível de consciência crítica sobre tal língua e de expansão

de reflexões a partir do que foi deixado/imposto pelo colonizador. De acordo com Grosfoguel,

Contrary to the Eurocentric perspective, race, gender, sexuality, spirituality, and epistemology are not additive elements to the economic and political structures of the capitalist world-system, but an integral, entangled and constitutive part of the broad entangled “package” called the European modern/colonial capitalist/patriarchal worldsystem (GROSFOGUEL, 2007, p. 12).

O paradigma ocidental assinalado por esse autor espalhou-se pelo mundo, não somente nas Américas, o que suscita rediscussões em torno das diferenças existentes nas lógicas que regem uma mesma hierarquia e/ou comunidade. Isso significa que questões de linguagem, raça, gênero, classe, cultura, classe, religião, política, conhecimento, poder, economia, além de outras, precisam ser reconhecidas como interconectadas. Nesse sentido, não repetir o modelo eurocêntrico, com dicotomias, pode contribuir para a revisão da formação crítica, decolonial e sulista em inglês.

Ao adentrar na universidade, logo de início, compreendi o processo histórico que levou a língua inglesa a se tornar uma ideia tão fervorosa do neoliberalismo impregnado no mundo, ou seja, uma necessidade para ser aceita na academia e progredir na esfera trabalhista. Percebi as diversas nuances em que habita a língua estrangeira e o que significa ensinar e aprender língua estrangeira, no contexto atual em que se fala tanto sobre desvencilhamento do colonial imposto por países do Norte Global (GROSFOGUEL, 2007; QUIJANO, 2005; SOUZA SANTOS, 2007).

No mundo globalizado, ao qual tenho contato diariamente como estudante do curso de Letras com enfoque na língua inglesa, é muito fácil ter acesso ao inglês, seja por meios digitais ou músicas pelo rádio. Qualquer que seja o modo que a língua inglesa é propagada pelo mundo, a maioria das pessoas tendem a se preocupar com objetivos

instrumentais, como ampliação de vocabulário para trocas comunicativas. Eu, por exemplo, queria aprender inglês para cantar minha música favorita. Porém, foi somente na disciplina de *Língua inglesa I: ingleses no mundo*, ministrada pela professora Nara no primeiro semestre de 2020, no curso de Letras, com habilitação em língua inglesa e portuguesa da UFMS, que pude perceber os diferentes contextos em que o inglês, como língua franca (*ILF*), habita, campos supostamente multilíngues, multiculturais com finalidades colonizadoras e mercadológicas (PENNYCOOK, 1998, PENNYCOOK; MAKONI, 2020; PHILLIPSON, 2003; RAJAGOPALAN, 2004; SIQUEIRA, 2011, 2018). Com os textos indicados e as discussões suscitadas com a classe, observei como grande parte dessas questões são tão importantes para discussões que tratam não só de como o passado influencia o cotidiano da vida acadêmica, como a leitura de um artigo em inglês, e a interpretação das relações sociais fora da academia.

À vista disso, somos levados a pensar e repensar o próprio conceito de língua e problematizações acerca de seus usos contextuais, trazendo questões de culturas entrelaçadas com identidades e agência humana. É importante que isso seja feito dentro de uma realidade que repensa a formação de professores problematizando noções e atitudes binárias, um objetivo fundamental para a formação nas universidades públicas (MONTE MÓR, 2021, 2019) e privadas. Pensando a esse respeito, Monte Mór (2018) afirma que

A Sociedade da Escrita convive com uma dinâmica Sociedade Digital em que as noções anteriormente postas de lado são resgatadas e amplamente resignificadas. Percebe-se nela que a heterogeneidade, a diversidade, a diferença e a pluralidade sempre integraram/integram os fios das tecelagens iluministas em suas várias instituições. (MONTE MÓR, 2018, p. 269).

Percebe-se que a universidade pode reproduzir a lógica de colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005) com a intensa heterogeneidade de cidadãos que se deslocam de um país para outro,

o fluxo contínuo de culturas, a inserção das novas mídias de comunicação e informação. Não por acaso, essa é uma das preocupações de Monte Mór (2021), Siqueira (2018), além de outros, na formação crítica de professores de inglês. Tal processo é complexo, assentando-se no reconhecimento de que os saberes e tudo que é produzido na universidade deveria estar a favor da vida dos cidadãos mais vulneráveis, dos futuros professores(as) e pesquisadores(as).

Meu engajamento num projeto de IC me possibilita repensar práticas educacionais às quais fui submetida na minha escolarização, questionando concepções sobre significação, linguagem, interpretação, afetividades e construção de sentido e os valores que daí foram/ podem ser reproduzidos, a fim de exercer uma postura crítica (MONTE MÓR, 2013). As línguas transformam-se quando em contato com outras que carregam recursos multimodais, sendo que o ato da construção de sentidos se dá a partir das experiências de cada ser humano, exercendo grande influência no modo de se construir e negociar sentido por parte de cada um(a). Dito de outra forma, uma língua não se fixa, mas “pertence” aos sujeitos do mundo que a recriam espontaneamente (RAJAGOPALAN, 2004, p. 111).

A internet ampliou as discussões sobre como a língua inglesa é vista no mundo globalizado nas duas últimas décadas. É possível ler, escrever, ouvir e falar em inglês na internet, como também acompanhar críticas por essa língua ter se tornado praticamente um “pré-requisito” para ingresso em cursos de pós-graduação de determinadas áreas do conhecimento em universidades, sob o risco de se apresentar como um local de reprodução dessa lógica de colonialidade (GROSFUGEL, 2016), conforme já enfatizado pela Nara.

Tratando-se da perspectiva da existência das redes nas vidas das pessoas e como a tendência em expor pensamentos e posições é forte, deparei-me na rede social *Twitter* com uma discussão sobre a prioridade que a língua inglesa recebe para ser aceito(a) em um curso



de mestrado em uma universidade pública. A questão era: qual a necessidade do domínio da língua inglesa, considerando que residimos em um país em que a língua materna é a língua portuguesa? Em um outro comentário, no mesmo post, notei o equívoco de um usuário ao argumentar que o ensino de inglês deveria estar presente durante os anos de graduação, pois, segundo o internauta, o estudante teria proficiência em língua inglesa. Contudo, o inglês, como qualquer outra língua, necessita de um processo contínuo para sua aquisição, pois esta se adequa conforme as prioridades de determinada realidade de quem está a adquirindo (SIQUEIRA, 2011).

Em outra situação no *Twitter*, acompanhei uma discussão acerca da ausência da língua inglesa em um cardápio de um restaurante localizado em terras brasileiras. No relato do usuário da rede social, norte-americanos reclamaram da ausência de sua língua materna (o inglês), pois isso os impedia de ler e compreender o que estava descrito ali. A situação logo levou a uma discussão sobre a obrigatoriedade de países do Sul se adaptarem às regras dos nativos do inglês. Pude observar, naquele *post*, o descontentamento de algumas pessoas, que argumentaram que as reclamações dos norte-americanos procediam, argumentando que inglês é a língua universal e é obrigação dos profissionais de turismo proporcionar o que os estrangeiros necessitam. Essas pessoas que defendiam a inserção da língua inglesa recebiam insultos como “síndrome de vira-lata” e “puxa-saco de gringo”, por exemplo. Em contrapartida, outros grupos de pessoas debatiam que o restaurante estava certo em não proporcionar cardápio em inglês, pois, segundo elas, em uma época em que existem aplicativos e a internet para traduzir línguas, é necessário acessar o mínimo de conhecimento sobre a língua local do destino almejado porque o mundo nada mais é do que uma troca de repertórios culturais entre seus habitantes.

De fato, as aulas precisam ir além da parte instrumental, ou seja, ir além da ministração dos conteúdos. É necessária essa

problematização de questões da sociedade, aspectos políticos, influências tecnológicas e esse contato diário com a internet que nossos alunos, desde muito novos, já possuem.

Conforme interações postuladas aqui com Nara e Raissa, percebi a importância dessas discussões agregadas com o letramento crítico (MONTE MÓR, 2017b, 2021; JORDÃO, 2017; SILVA, 2014). Por meio dele, é proposto, por exemplo, a leitura de um texto de maneira ativa e reflexiva com o objetivo de se compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade. É fato que, uma vez que cada pessoa possui o seu “próprio repertório de letramentos”, levar os jovens ao mundo da escrita e da leitura crítica é um trabalho cheio de desafios, os quais, frequentemente, requerem de nós, professores, uma mente aberta frente às constantes mudanças sociais. Com estas, surgem novas práticas de letramentos e novos perfis de alunos que nos fazem sair da zona de conforto a todo momento para que consigamos atingir da melhor forma esses estudantes. Nosso objetivo não é apenas fazer com que eles obtenham notas altas nas provas ou nos vestibulares, mas também prepará-los para a vida fora da escola. Nesse processo, é importante ter em mente que nós lhes ensinamos tanto quanto eles podem nos ensinar. A aprendizagem torna-se muito mais significativa quando é compartilhada e não somente “despejada” para os alunos, conforme orientação freireana. Portanto, é premente que haja uma formação de professores que possa exercitar nos alunos da educação básica o potencial para sempre questionarem discursos e ações humanas que levam as coisas a serem como são para determinados grupos e que podem prejudicar outros. Por muitas vezes, as instituições de ensino estão mais interessadas em qualificar o conhecimento do aluno e acabam não contemplando uma reflexão acerca da linguagem.

## RAISSA

Inicialmente, considerando o meu contexto sócio-histórico, vale salientar que estudei em escolas particulares no ensino básico e que as epistemologia-metodologias de letramentos críticos foram raramente enfatizadas em salas de aula, nos eventos culturais e nas pesquisas proporcionados pelas instituições que frequentei. Dito isso, à medida que fui adentrando a graduação em Letras, com habilitação para línguas inglesa e portuguesa, no primeiro semestre de 2021, notei, por meio da Iniciação Científica<sup>59</sup> e pela disciplina *Língua Inglesa I: Ingleses no Mundo*<sup>51</sup>, o quão grande é o contraste entre uma aula da educação básica que vise, em sua maioria, ao cumprimento do dever de se trabalhar os conteúdos<sup>60</sup> das matérias obrigatórias e uma aula pautada em práticas decoloniais (GROSFOGUEL, 2007; QUIJANO, 2005, 2007), freireanas e, portanto, a partir da formação docente de vertente crítica, ativa, reconstrutora e não neutra dos alunos(as).

Assim, a “desconstrução de discursos cristalizados” (SILVA, 2014, p. 162) proporcionada pela segunda perspectiva de aula citada (ou seja, fundamentada nas perspectivas freireanas e decoloniais) chama-me atenção, pois permite que o(a)s aluno(a)s se preocupe(m) para além da “obrigação” das boas notas para alcançar determinados indicadores de saberes, disseminados pela instituição de ensino e pelas políticas educacionais. Ao invés disso, a perspectiva de letramentos críticos, segundo autores(as) supracitados(as), preocupa-se em construir conhecimento a partir de sucessivas retomadas, partindo de contextos sócio-históricos locais e individuais do(a) professor(a) e do(a) aluno(a), levando em consideração a política, as ideologias, os

59 Agradeço a oportunidade de pesquisa com bolsa ao CNPq, sem o qual não seria possível. 51 Disciplina ministrada pela professora Nara Takaki.

60 A noção de conteúdo vai além de meros insumos linguísticos e uma ressignificação do mesmo é necessária para incluir a formação que extrapola itens do universo mercadológico, tecnicista, instrumental e neoliberal.

problemas e anseios da coletividade. Enfim, efetiva-se com o “envolvimento permanente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias” (FREIRE, 2003b, p. 11).

É importante, neste momento, fazer uma breve problematização sobre os indicadores de saberes previamente citados. Tais indicadores são orientados também pelo neoliberalismo hodierno. Nessa percepção, a educação aproxima-se da concepção de aluno como esponja – com a absorção de conteúdo sem diálogo, intersubjetividade e habilidade para a construção de conhecimento – já refutada por Freire (1970). Este critica a educação de natureza transmissiva, chamada de *educação bancária*.

Nessa linha de raciocínio, as práticas de letramentos críticos vão contra tal transmissão de sentidos, pois partilham da ideia de que a produção de conhecimento dos alunos não se baseia em meritocracia. Todos os pontos de vista, vivências, valores e identidades trazidas por tais educandos(as) devem estar intrinsecamente relacionados com a coautoria dos saberes.

Nos estudos acerca dos conceitos de crítica, Monte Mór (2017a) analisa duas perspectivas. A primeira discorre sobre tornar-se crítico a partir de elevados graus escolares e/ou por conhecimento específico, como as artes. A crítica, nessa concepção, é realizada somente e obrigatoriamente após a alfabetização, com caráter seletivo. A outra percepção de crítica alude ao cotidiano, ao contexto, e “remete a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão” (MONTE MÓR, 2017b, p. 43).

No meu contexto, considerando que a criticidade pode ser exercitada por todos(as), ao estudar os letramentos críticos, portanto, percebi na educação em inglês a oportunidade de mudar meu olhar

no contexto social no qual estou inserida, bem como compreendi as relações de poder atreladas às ideologias vigentes que foram consolidadas ao longo da história da minha escolaridade. Isso deu-se a partir da minha compreensão de que “consciência e mundo não podem ser entendidos separada e dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo” (FREIRE, 2003b, p. 11).

Posto isso, mudar o contexto social no qual o homem está inserido só é possível se tal homem se elucida e compreende o poder que sai de sua consciência e que é refletido no mundo quando se enxergam tais estruturas sociais, econômicas e ideológicas dentro de sua realidade, tornando-se capaz de problematizá-las. Ou ainda, em concordância com a Nara, quando é capaz de provocar uma *ruptura*, segundo Ricoeur (1978 apud TAKAKI, FERRAZ, MIZAN, 2019), em determinadas interpretações. Tal conceito é retomado por Takaki, Ferraz e Mizan (2019, p. 31), que o caracterizam como “ampliação da interpretação do símbolo, da palavra, do texto e da imagem, o que viria a romper com visões de mundo e modos de vida historicamente convencionados”. Entretanto, o rompimento não é apagamento, mas distanciamento.

Na formação em inglês, percebo ainda que tal problematização, bem como a suspensão de ideias repetitivas e estereótipos relacionados ao alunado e ao próprio cotidiano ainda são pouco pensados pelos(as) docentes na montagem dos planos de aula. Percebo que, não raro, as aulas e discussões de ensino de língua inglesa, anteriormente à minha entrada na universidade, baseavam-se exclusivamente em contextos de falantes nativos norte-americanos ou britânicos. Com isso, tais aulas fugiam da realidade local, cultural e rotineira dos(as) alunos(as), desconsiderando problematizações referentes ao contexto local, ao processo (de)colonial e, portanto, à possibilidade de educação crítica por meio do inglês.

Como exemplificação, vale citar uma aula que inclui somente atividades dos livros didáticos, em que, em sua maioria, apresentam situações e tradições que diferem muito das vivenciadas pelos(as) alunos(as), impedindo a tão necessária identificação e aproximação deles(as) com os discursos de suas vidas diárias. A neve, os esportes como *snowboard*, as casas grandes e confortáveis, as pessoas felizes, brancas e, em sua maioria, de classe média alta, a estrutura das cidades e as comemorações/festas típicas, como *Halloween* e *Thanksgiving Day*, são apresentados sem discussão e problematização, isto é, sem partir de valores locais e contextuais do alunado.

Com os letramentos críticos, observo dentro do meu contexto de universitária que é possível transformar uma aula como essa sobre festividades, por exemplo, em uma rica discussão, com professores(as) na função de auxiliares(as), nunca dando respostas e discursos prontos, mas proferindo perguntas de cunho crítico capazes de ampliar a interpretação desses alunos e possibilitar uma contestação daquilo que está sendo mostrado. A título de exemplificação, são feitos questionamentos como: O que ela apresenta? / Quem está incluído? / Que grupo étnico ou raça é apresentado? / Que cenário, país, estado ou bairro foi omitido no texto? / O que ou quem é marginalizado? / Essa imagem apresenta algum problema? / Por que isso acontece? Tais perguntas podem contribuir para problematizações da temática a ser trabalhada.

Esses exemplos de contestações evidenciam, portanto, uma proposta de formação crítica em língua inglesa, que é capaz de levar uma aula comum a apropriação de perspectivas epistemológica-metodológicas atualizadas, nas visões freireanas e decoloniais. Além do mais, tal exercício educacional crítico, ressaltado por Monte Mór (2017b, p. 41), “se traduz como um projeto educacional que propõe ir além da alfabetização tradicional representada somente pela condição de saber ler e escrever”. Dessarte, os letramentos críticos concebem

um leitor ativo, cidadão, capaz de pensar seu lócus enunciativo como parte do contexto social mais amplo, bem como refletir sobre esse todo e a sociedade que o constitui, as relações institucionais e de poder, a marginalização e os privilégios, enfim, pensar o mundo e seus problemas, mas indo além: vislumbrar possíveis alternativas de participação ativa no seu entorno.

Sendo acadêmica e graduanda em Letras, como também pesquisadora de Iniciação Científica, noto a importância de tais perspectivas na construção de sentidos e na dinâmica das aulas. Os letramentos críticos fazem-me coabitar a fronteiras e não bolhas, pensar no(a) outro(a), em outras realidades também válidas e diferentes da minha. Nas aulas com tal epistemologia-metodologia, principalmente nas que demandam maior participação dos acadêmicos, como em debates, as discussões se enriquecem, as trocas são significativas e marcantes, além de se tornarem menos mecanicistas e tradicionais, pois,

Os letramentos críticos cativam e envolvem os alunos, enfatizando que “cabe ao professor especular com seus alunos sobre por que alguns jeitos de ler têm *valor de verdade* e outros não, e explorar consequências, para si e para os outros, envolvidas ao se adotar um ou outro modo de ler, ver, sentir, existir no mundo” (JORDÃO, 2017, p. 201).

Por fim, ainda nessa linha de raciocínio e considerando os escritos de Nara e Gabrielly, concordo com elas quando argumentam a favor de uma formação de professores de inglês que acentue a inter-relação das diversas questões que nos cercam e que compõem nosso contexto sócio-histórico, como a raça, os gêneros, as classes, a língua, a literatura, a ciência e a linguagem, as relações de poder, as instituições, e a política. Além disso, reafirmo o poder docente de questionar, ampliar, mudar o mundo e a sociedade a partir da formação dos professores amparada nessas perspectivas epistemológicas. O(A) professor(a) deve ser sempre mediador(a) e estimulador(a) na busca por respostas mais ampliadas e situadas, a partir do objetivo de aula

estabelecido. Por fim, a natureza da atividade proposta, como a leitura de imagens ou um debate sobre textos multimodais, acompanha a necessidade de conceber os(as) estudantes como coautores(as) de sentidos e autônomos(as) na busca pela reconstrução de conhecimento.

Com olhar crítico no modo de se usar materiais para possibilitar o diálogo, a crítica (MONTE MÓR, 2017b) e o questionamento de imagens, textos, vídeos, objetos, redes sociais, entre outros, levando em consideração o contexto local, e contestando a visão de mundo eurocêntrica, a aula de inglês poderá ser, paulatinamente, transformada com significados mais amplos a partir dos(as) outros(as) colegas. A produção de saberes pautados em decolonialidade e letramentos críticos é uma alternativa de caminhos rumo a uma sociedade em que o alunado necessita navegar com múltiplos repertórios, inclusive os inventados, beneficiando-se e colaborando com o coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Nara

Procuro perturbar a colonialidade do modo de vida ocidental que nos foi imposto. Tento fazer isso por meio da percepção de que a linguagem, como organismo vivo, está a favor das contestações, desestabilizações e subversões de toda e qualquer forma de essencialismo. É assim que o suleir freireano, que muito tem influenciado os letramentos críticos e as perspectivas decoloniais, tem me feito ouvir, trazendo as dissonâncias, como nos ensina Rancière (2010). Por serem periféricas é que elas são plenamente ativas e produtoras de reexistências. Assim como a colonialidade é plural com enunciação localizada, a decolonialidade não é exceção.



Daí a relevância da (auto)crítica reflexiva freireana, que intersecciona epistemes em níveis individuais, comunitários, institucionais e estruturais, as quais incluem convites corajosos para negociações trans, isto é, com o próprio Sul, Sul-Sul, Norte-Norte e Sul-Norte. O fortalecimento sulista em direção a um objetivo comum, de menores injustiças sociais, é ótimo. Entretanto, a abertura para entender o Norte, e com ele renegociar sentidos, só pode contar com performatividades que não dispensem um tipo de trans-episteme com débitos e tributos que ora reinvaem e redomesticam epistemes. Uma possível educação linguística antirracista requer um projeto que também pulsione a (auto)crítica reflexiva para o Norte radical. Infelizmente ou felizmente, a luta intensifica-se para o historicamente eliminado das relações, e esse espaço, que precisa ser remarcado, pode oportunizar um giro de (auto)suleamento com suleamentos comunitário, institucional, estrutural, interplanetário, sem doutrinar os participantes.

### **Gabrielly**

Neste capítulo, discuti questões que estruturam e direcionam parte da minha pesquisa de iniciação científica como graduanda no curso de Letras. Minha pesquisa está amparada nas teorias sustentadas pelos autores de letramentos críticos. Cada vez mais, percebo que é importante haver debates acerca das diversidades, heterogeneidades e relações de poder em diferentes esferas. Esses estudos auxiliam-me no processo de embates entre colonialidade e decolonialidade da língua inglesa, considerando a óptica de predominância que a parte norte ocidental do globo exerce sobre as camadas marginalizadas de países sulistas.

Dialogando com a noção de mundo globalizado, busquei compreender como os efeitos causados pelo controle do europeu durante tantos séculos podem ressonar na formação e práticas de professores

(falando do meu campo como estudante de uma universidade pública em um curso de língua), como também na imposição do inglês como língua obrigatória, a partir do status de “língua franca” certificado pelos enredos ideológicos, políticos e econômicos do contemporâneo. Desse modo, neste capítulo, também se observa a concepção de que não existe uma lógica única de conhecimentos e abordagens, mas, sim, diversas e heterogêneas lógicas que, por muitas vezes, se entrelaçam, permitindo-nos o questionamento de epistemologias tradicionais presentes na sociedade.

Noto que as análises decorridas neste estudo implicam um projeto de desconstrução e reconstrução de conhecimento, pois, como pesquisadora, acredito que o processo de pesquisa seja complexo, tal qual o de uma biblioteca na qual em cada prateleira lidamos com uma nova descoberta. Portanto, isso envolve compreender que toda idealização de conhecimento precisa ser constantemente reinterpretada, refletindo a atualidade do que já estava aqui antes e do que pode ser construído a partir disso.

### **Raissa**

Neste capítulo, enfim, expus minhas principais concepções, análises e problematizações a respeito dos letramentos críticos, baseando tais ideias em minha formação acadêmica e pesquisas para o projeto de Iniciação Científica, proporcionadas pelo Curso de Letras da UFMS e pelo CNPq. Posto isso, os eixos que surgem de tais pesquisas me levam a pensar na educação como um pilar social de caráter essencial e, ao mesmo tempo, particular de cada região, país, estado, cidade, escola e aluno - como é exposto pela Gabrielly nos conceitos decoloniais. A educação deve ocorrer a partir de diferentes óticas e contextos sócio-históricos, obrigatoriamente, considerados na construção de saber.

Ademais, tal construção deve ocorrer, considerando a contemporaneidade e todas as suas tecnologias, por meio de multissemioses e diferentes epistemologias, metodologias, para que possam contribuir com a construção de conhecimento dos vários perfis de alunos(as) das instituições de ensino. Logo, os referidos recursos colaboram também com a construção da criticidade de tais estudantes.

Assim, os recursos tecnológicos, multissemióticos, metodológicos e epistemológicos, indubitavelmente, também se relacionam com a formação de professores(as). Professores(as) auxiliares(as) e estimuladores(as) da crítica utilizam de tais recursos com a alunado para, por fim, pensar, questionar, refletir e, conseqüentemente, mudar/romper o mundo e seus problemas, que surgem pelas relações de poder, instituições, política, modelo de sociedade e economia consolidados durante anos e anos.

Desse modo, os letramentos críticos auxiliam na formação de pessoas e, portanto, cidadãos capazes de pensar o mundo para além da bolha, dando importância à sua realidade, mas também à realidade do outro. Para tanto, é necessário utilizar a crítica, a empatia, o comprometimento com as normas e a autonomia de pesquisa, com o fito de arquitetar, aos poucos, um mundo melhor para todos(as).

## REFERÊNCIAS

BHABHA, H. **The Location of Culture**. London, New York: Routledge, 1994.

BRAIDOTTI, R. **Posthuman Knowledge**. Cambridge: Polity Press, 2019. Kindle version.

CANAGARAJAH, S. **Resisting linguistic imperialism in English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. London, New York: Routledge, 2013.

CRENSHAW, K. Why intersectionality can't wait. *In: Reach everyone on the planet*. Kimberlé Crenshaw. Published by Werner Institute in the Jeinrich Böll Foundation and the Center for Intersectional Justice, 2019, p. 17-20.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 45. Ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

FREIRE, P. **Política e Educação**: Ensaio, 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2003b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCÍA, O. Foreword: co-labor and re-performances. *In: MOORE, E.; BRADLEY, J.; SIMPSON, J. (Eds.) Translanguaging as transformation*. The collaborative construction of new linguistic realities. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2020, p. xvii-xxii.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**. Language, bilingualism and education. New York: Palgrave, MacMillan, 2014.

GARCÍA, O.; ALVES, J. The decoloniality of language and translanguaging: LATINX knowledge-production. **Journal of Postcolonial Linguistics**, ed. 1, p. 26-40, 2019. Available at: <https://ofeliagarciaidotorg.wordpress.com/publications/>. Access on: March 29, 2022.

GROSFOGUEL, R. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. *In: Cultural Studies*, p.211-223, 2007. Disponível em : Acesso em: 28 de jul. 2022.

GROSFOGUEL, R. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. **Transmodernity Journal of peripheral cultural production of the Luso-Hispanic world**, v. 9, ed. 8, p. 1-38, 2011. Available at: file:///The epistemic decolonial turn- GrosfoguelC:/Users/bobna/Downloads/Grosfoguel-Decolonizing-Pol-Econ-and-Postcolonial%20(6).pdf. Access on: 09 April 2022.

GROSFOGUEL, R. What is racism? **Journal of World-System Research**, v. 22, ed. 1, p. 9-15, 2016. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/299374398\\_What\\_is\\_Racism](https://www.researchgate.net/publication/299374398_What_is_Racism). Acesso em: 29 de set. de 2022.

JANKS, H. **Literacy and Power**. London; New York: Routledge, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203869956>

JORDÃO, C. M. ILA, ILF, ILE, ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem significativa. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 155-207.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (eds.). **English as lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, p. 52-67, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English Teaching: can the subaltern act? **Tesol Quartely**, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LANKSHEAR, C. The Challenge of Digital Epistemologies. **Education Communication and Information**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 167-186, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies** – changing knowledge and classroom learning. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices and Social Learning**. Berkshire; New York: Open University Press, 2011.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. y Revista Estudos Feministas. Artigo originalmente publicado na revista **Hypatia**, v. 25, n. 4, p. 935-952, 2010.

LUKE, A. **Educational Policy, Narrative and Discourse**. New York; London: Routledge, 2019.

MAKALELA, L. Translanguaging as a vehicle for epistemic access: cases for reading comprehension and multilingual interaction. **Per Linguam**, v. 31. ed. 1, 2015, p. 15-29, 2015. Available at: <https://perlinguam.journals.ac.za/pub/article/view/628/635>. Access on: March 02, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. T. M. de **Para uma redefinição de letramento crítico**. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/bobna/Downloads/LetramentoCritico2010.pdf. Acesso em abril 03, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. T.; CHAVES, A. OLIVEIRA, M. L. C.; SAITO, R., GATTOLIN, S. Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *In*: **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 162-172, 2019.

MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (eds.) **Globalization and the decolonial option**. London, New York: Routledge 2013.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**. Chichester: Princeton University Press, 2000.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies in the Brazilian University and in Elementary/Secondary Schools: The Dialectics Between the Local and the Global. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 307-318.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 31-59.

MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. *In*: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas e linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017a., p. 267-286.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2017b., p. 315- 336.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**. São Paulo: Pá de Palavras, 2018, p. 265-278.

MONTE MÓR, W. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. *In*: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (Orgs.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 187-206.

MONTE MÓR, W. **BNCC e Educação Linguística: Múltiplos Olhares**. (2021). Vídeo. Disponível em: <https://youtu.be/Gw-el5QXdEc>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**. Os subterrâneos a linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. London, New York: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. **English and the discourse of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and challenges in Applied Linguistics from the Global South**. London: Routledge, 2020.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, v.1, p, 227-278, 2005.

QUIJANO, A. 'Coloniality and modernity/rationality'. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2, p. 168-178, 2007.

RAJAGOPALAN, K. The Concept of 'World English' and its Implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, ed. 2, p. 111-117, 2004.

RANCIÈRE, J, **Dissensus**. On politics and aesthetics. Edited and translated by Steven Corcoran. London: Continuum International Publishing Book, 2010.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras 2019.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

SIQUEIRA, D, S. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.) **Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SIQUEIRA, D, S. Inglês como Língua Franca não é uma zona neutra, é zona transcultural de poder: Por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Revista Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*. **CEPRAB**, ed. 79, p. 71-94, 2007.

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

SILVA, S. B. Letramentos críticos com texto visual - investigando caminhos na formação de professores para a contemporaneidade. *In*: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. 1ed. Maceió: UFAL, 2014, v., p. 161-180.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAKAKI, N. H.; SANTANA, F. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. 2014. **Revista Diálogos interdisciplinares** (GEPFIP), Aquidauana-MS, n.1, v. 1, 52-66, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/bobna/Downloads/ENTENDENDO67-1653-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 29 de set. de 2021.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2017, 3ª. ed.

TAKAKI, N.; FERRAZ, D.; MIZAN, S. Repensando a educação linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 22- 46, 2019.

TAKAKI, N.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

TAKAKI, N. H. Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: lócus transfronteira em ironia multimodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 1-26, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318134907175031>

TAKAKI, N. H. Critical literacy with the Other (Freire) and for the Other (Levinas): ethics/social justice as enigmatic becoming. *In*: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, 2021, p. 627-655.

VERONELLI, G. Sobre a colonialidade da linguagem. *In*: **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169/43062>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, C. Interculturality and decoloniality. *In*: MIGNOLO, W.; W.; WALSH, C. **On decoloniality**. Concepts. Analytics. Praxis. Durham, London: Duke University Press, 2018, p. 57-98.



## Posfácio

Ana Karina de Oliveira Nascimento<sup>61</sup>

“[...] Navegar é preciso,

Viver não é preciso. [...]”

(Cancão Argonautas<sup>62</sup> VELOSO, 1969)<sup>63</sup>

Inspirada pela leitura dessa brilhante obra, “Educação Crítica de Línguas/Linguagens em Grupos de Estudos”, tão cuidadosamente organizada pelas queridas Nara Hiroko Takaki e Gabriela Claudino Grande, dou início a este posfácio com o trecho do fado brasileiro “[...] Navegar é preciso, Viver não é preciso. [...]” de autoria de Caetano Veloso. O motivo da minha escolha, a despeito das diversas interpretações históricas da canção que são possíveis, remete às imprecisões, às incertezas da vida, tópico que tem despertado minha atenção nos últimos anos, sendo uma das temáticas a respeito das quais refleti com a leitura desta obra que tenho o prazer de posfaciar.

Desde 2018 tenho pensado, juntamente com alguns colegas do grupo de pesquisa Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura (Linc), da Universidade Federal de Sergipe, sobre as incertezas com as quais temos tido que lidar nas nossas práticas docentes na área de línguas/linguagens, as quais se mostram cada vez mais acentuadas, principalmente em relação às tecnologias e diversidade. Por meio da análise de dados gerados em um curso de formação continuada que oferecemos a professores de inglês da rede pública de Sergipe, abordamos a proliferação

61 Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

62 Para referências sobre “Argonautas”, ver: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-foram-os-argonautas/>. Acesso em: 03 set. 2022.

63 Para ouvir a bela canção, ver: [https://www.youtube.com/watch?v=Pj34gRiCt\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=Pj34gRiCt_Y). Acesso em: 03 set. 2022. Para ler a letra da música, acessar: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44761/>. Acesso em: 03 set. 2022.

de novas tecnologias digitais e a grande diversidade identitária dos estudantes, marcada por diferentes classes sociais, etnias, gêneros, religiões etc. e o quanto esses aspectos tornam a prática docente incerta, imprevisível (ZACCHI; NASCIMENTO, 2019). Então, navegar pode até ser preciso, mas viver a prática docente não tem sido preciso.

Ainda seguindo nessa perspectiva das incertezas geradas pelas tecnologias e diversidade, em Nascimento e Sousa (2020), analisamos como professores de inglês têm sido preparados para lidar com essas questões, presentes em sala de aula, a partir de dados do projeto de iniciação científica “Formação de professores de inglês numa era de incertezas”. Mais uma vez, buscamos refletir acerca de como professores de inglês em Sergipe viam e lidavam com a diversidade identitária e com o conhecimento prévio dos alunos acerca das tecnologias digitais. Buscamos, então, identificar o que os professores (em formação) entendiam por diversidade e tecnologias e como lidavam com tais temas em sala de aula. Mais uma vez, identificamos que a docência não é precisa.

A partir de março de 2020, com o reconhecimento, no Brasil, de que estaríamos diante de uma pandemia, a da COVID-19, a questão das incertezas ultrapassou todas as barreiras antes imaginadas; e, nunca antes, o “viver não é preciso” ecoou tanto em minha mente. Foram muitas as incertezas sobre estar viva, foram muitas as vidas perdidas e essas incertezas passaram a habitar os diversos âmbitos da nossa existência, a exemplo da prática docente, a qual sai do espaço físico da escola para o espaço virtual das telas, com todas as suas consequências. É, viver, de fato, não é preciso.

É no meio dessa tormenta que dois grupos de pesquisa que se uniram lá em 2018, o Grupo Educação Crítica, Criativa e Ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias e o Grupo de Estudos e Pesquisa de Línguas: práticas translíngues, multimodais e tecnologias (GEPELI), resolvem enredar uma escrita colaborativa e transformadora, por meio desta obra, a qual problematiza, por intermédio das vivências de várias incertezas, a “Educação Crítica de Línguas/Linguagens em Grupos de Estudos”.

Entendendo que “viver não é preciso”, Ribas e Andrade, no capítulo 1, por meio de uma escrita dialogada, conjunta, em forma de conversa, que une um professor da rede pública e um da rede particular, com experiências distintas, refletem sobre pós-humanismo, mas numa perspectiva que leva em conta diferenças, privilégios, (in)justiça social, índice de desenvolvimento humano. Afinal, uma educação crítica, como propõe a obra, precisa considerar os contextos e suas relações.

Já Altafini e Andrade, duas professoras da rede pública, apresentam, no capítulo 2, aspectos relacionados à oportunidade que tiveram de vivenciar a pesquisa acadêmica e de repensar suas certezas ligadas às suas práticas docentes. Atestam, de forma cuidadosa, a relevância da promoção teoria e prática na prática docente. Afinal, a docência não é precisa.

O quarteto composto por Nara, Emmilly, Noelene e Rosana (e aqui adoto seus primeiros nomes de forma consciente), no capítulo 3, transgride e inova com uma escrita marcada pela incerteza trazida ao leitor, e dialoga, problematiza, numa prática translíngua, retirando-nos das certezas com as quais estamos acostumados, em textos acadêmicos, para levar-nos a refletir acerca de justiça social crítica, intersubjetividades e agenciamentos decoloniais na formação com línguas/linguagens. Trata-se de um texto que, sob diferentes perspectivas, marca o leitor de uma forma intensa, atestando que, de fato, “viver não é preciso”.

Scaini, Fernandez, Queiroz e Oliveira, no capítulo 4, por meio de um artigo construído em formato de entrevista entre os autores, também desconstroem certezas ao abordarem aspectos concernentes à educação linguística crítica, focando em diferentes contextos, levando em conta os desafios que se aprofundaram com a pandemia de COVID-19. Adotando uma perspectiva de autocrítica, os autores buscam problematizar questões comumente tidas como desafios para uma prática de educação linguística crítica, na tentativa de uma reflexão para superá-los.

No capítulo 5, Grande e Reis, definitivamente adentram o mundo das incertezas – “viver não é preciso”, a partir das suas próprias identidades. As autoras, de maneira individual, mas em conjunto, problematizam processos de (des/re) construções das identidades, por intermédio de suas próprias narrativas, buscando discutir o processo de construção de quem elas são; e, por conseguinte, levando-nos a refletir acerca de quem nós somos, enquanto seres transitórios, incertos, na vida, no trabalho docente, como é o caso das autoras. Trata-se de recortes de identidades, os quais permitem ao leitor refletir acerca de quem estamos nos tornando no mundo.

Por fim, no capítulo 6, Takaki, Rodrigues e Mesquita dialogam acerca do dito e do não dito quando se pensa nas diversas incertezas geradas pelas diversidades, e o quanto se faz necessária a pesquisa para as discussões dessas questões no âmbito da educação linguística crítica. As autoras defendem a necessidade de desconstruir, reconstruir, problematizar, por meio de vozes decoloniais, a formação em inglês. Ao fazê-lo a partir da iniciação científica, acabam por ressaltar o importante papel da pesquisa científica no que concerne à sociedade, ultrapassando os muros da academia e englobando os contextos sociohistóricos, econômicos, ideológicos, nos quais estão inseridas a educação, de uma maneira restrita, e as sociedades, de uma maneira mais ampla. Assim, desafiando as certezas que teimam em nos constituir, as autoras defendem a necessidade de vocalizações críticas decoloniais, entendendo a imprevisibilidade da vida e a necessidade de posturas decoloniais.

A leitura desta obra certamente reafirma, por meio de uma escrita inovadora, que:

Língua e linguagem são constituídas socialmente e, por serem influenciadas por fatores externos, não podem ser compreendidas como estruturas sólidas, estáveis e homogêneas. Se assim o são, especialmente na escola regular e em salas de aula de línguas, estamos a consagrar e legitimar valores que pouco

podem contribuir para a dimensão subjetificadora da educação formal, especialmente se não buscarmos compreender e desconstruir sentidos objetificados e opressores que pouco contribuem também para a emancipação de nossos aprendizes e para que ajam criticamente no mundo. (FORTES, 2018, p. 149).

De posse das leituras proporcionadas por essa obra, e ciente de que “viver não é preciso”, encerro esse posfácio com uma certeza: a de que todas as nossas certezas precisam estar em contínuo processo de (des/re) construção. Daí a importância de uma educação crítica de línguas/linguagens. Nesse sentido, o que a junção do Grupo Educação Crítica, Criativa e Ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias com o Grupo de Estudos e Pesquisa de Línguas: práticas translíngues, multimodais e tecnologias (GEPELLI), conseguiu provocar, produzir, arregimentar, é certamente uma grande contribuição para a área de línguas/linguagens.

## REFERÊNCIAS

FORTES, L. Resignificando o ensino (descontextualizado) de língua inglesa na escola pública: letramentos, engajamento e subjetificação. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 8, n. 20, 2018, p. 132-152.

NASCIMENTO, A. K. de O.; SOUZA, M. de A. A. de. Diversidade e tecnologias: o que tem a dizer professores de inglês de Sergipe? *In*: ZACCHI, V. J.; ROCHA, C. H. **Diversidade e tecnologias no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher Open Access, 2020. p. 11-29.

ZACCHI, V. J.; NASCIMENTO, A. K. de O. O incerto, o imprevisível e o inesperado: bandidos, mocinhos ou muito pelo contrário? *In*: HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (Org.). **(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 43-63.

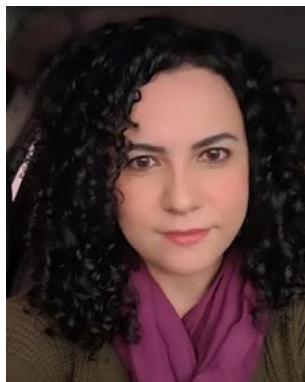
VELOSO, C. Canção Argonautas. *In*: VELOSO, C. **Música em cores**. Londres: Poygram, 1969. Faixa 6. Disco de vinil.

## Sobre as organizadoras



**Nara Hiroko Takaki**

Professora associada no curso de Letras e de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bacharela e Licenciada em Letras Modernas, Português e Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrado, doutorado e Pós-Doutorado no Programa de Estudos Linguísticos e Literários (USP). Sua experiência profissional abrange escolas de idiomas, universidades privadas e públicas. Atua na área de Linguística Aplicada, formação de professor e língua inglesa na graduação e na Pós-Graduação. Seus interesses de pesquisa orientam-se por perspectivas (auto) críticas de letramentos, transculturalidades, decolonialidades, tecnologias e justiça social/cognitiva.



**Gabriela Claudino Grande**

Professora assistente no curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciada em Letras – Línguas Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é doutoranda pelo mesmo programa e Universidade (Linguística Aplicada na Unicamp). Atua como formadora de professores de língua inglesa, com enfoque em Linguística Aplicada. Seus interesses de pesquisa são Multiletramentos, translinguagens, educação de língua inglesa crítica, bem como tecnologias para ensino e aprendizagem.

## Sobre as autoras e os autores



**Alan Victor Freitas de Andrade**

Doutorando em Estudos de Linguagens pela UFMS, mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS (2021). É especialista em Tecnologias e Educação à Distância pela Faculdade de Educação São Luís, FESL, (2019), possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS (2018). Tem interesse pela área de Letras com ênfase nos estudos sobre Pós-humanismo, Linguística Aplicada Pós-humanista, Formação de Professores em língua inglesa e estudos sobre Letramento

Crítico. É membro do grupo de pesquisa Educação crítica, criativa e ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologia. Atualmente é professor do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

*E-mail:* alan.andradeph@gmail.com

*Plataforma Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3318988207553895>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-4727-2244>



**Ana Karina de Oliveira Nascimento**

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Ensino de Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Letras (habilitação em Português e Inglês) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). É professora adjunta do Curso de Letras (Inglês e Português/Inglês) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da

Universidade Federal de Sergipe. Atualmente, seus interesses acadêmicos são predominantemente ligados aos seguintes temas: 1) Formação de Professores de Inglês; 2) Letramentos Digitais; 3) Ensino de Inglês; 4) Estudos Decoloniais.

*E-mail:* akcoliveira@academico.ufs.br

*Plataforma Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6730704244662630>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-3014-0659>



**Andréa Machado de Almeida Mattos**

Doutora em Estudos Linguísticos e Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Linguística Aplicada pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Letras (habilitação Inglês) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde atua como professora de Linguística

Aplicada ao Ensino de Inglês na graduação e pós-graduação. Atualmente, seus interesses acadêmicos são predominantemente ligados aos seguintes temas: 1) Letramentos Críticos; 2) Formação de Professores de Língua Inglesa; 3) Narrativas, Memória e Pós-memória.

*E-mail: [andreamattos@ufmg.br](mailto:andreamattos@ufmg.br) ou [andreamattosufmg@gmail.com](mailto:andreamattosufmg@gmail.com)*

*Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7749222257907067>*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3190-7329>*



**Berenice Alves da Silva Altafini**

Professora do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Atua na área de formação docente, na Secretaria Municipal de Educação (Semed), Campo Grande/MS, e leciona Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

*E-mail: [berenina.bia@gmail.com](mailto:berenina.bia@gmail.com)*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6103477682571438>*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3699-3051?lang=pt>*





**Daniel Ferraz**

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Católica de Leuven, Bélgica e Pós-Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. É Mestre e Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. É docente no Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (PPGELLI) da USP. Coordena o Projeto Nacional de Letramentos (USP-DGP) e o GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras). É pesquisador com bolsa de produtividade do CNPq.

*E-mail: [danielfe@usp.br](mailto:danielfe@usp.br)*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1090255590865526>*

*ORCID: 0000-0002-8483-2423*



**Emmilly Keymi Imaoka**

Graduada em Letras – Licenciatura – Português e Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Entre 2019 e 2021, atuou como professora de língua inglesa no Programa de Extensão – Ensino de Línguas (PROGELI – UFMS). Atualmente, ministra aulas de inglês em curso de idiomas, bem como para Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II em escolas privadas.

*E-mail: [emmilly\\_imaoka@hotmail.com](mailto:emmilly_imaoka@hotmail.com)*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2390168351797650>*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9837-6994>*



**Fernanda Belarmino de Santana Scaini**

Docente de língua inglesa no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), onde atua no Ensino Médio Integrado ao Técnico e nos Cursos de Idiomas da instituição (CENID). É mestre em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação de Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Lecionou as disciplinas de Língua Inglesa e Práticas de Ensino de Língua Inglesa como professora temporária e voluntária no Curso de Letras Português/Inglês na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Atuou em Cursos de Idiomas,

Coordenação Pedagógica, Tradução, Educação Básica e Ensino Bilingue em diversas instituições. Desenvolve projetos na área de Linguística Aplicada, com pesquisas e publicações relacionadas à Prática de Ensino de Língua Inglesa, Multimodalidades e Letramento Crítico.

*E-mail: fbelarmino81@gmail.com*

*Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6056292251858832>*

*ORCID: 0000-0003-0128-532X*



**Leandro Queiroz**

Professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS, onde atuou como formador de professores de 2017 a 2021. Atualmente, está chefe da Divisão de Literatura, na Secretaria de Cultura e Turismo de Campo Grande - MS. É licenciado em Português pela Universidade de Coimbra (Portugal) e em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará. É mestre e doutor em Estudos de Linguagens (área de concentração em Linguística e Semiótica) pela Universidade Federal de Mato Grosso

do Sul. Seus interesses de pesquisa situam-se na área de Linguística Aplicada, com publicações relacionadas aos seguintes temas: modernidade/colonialidade e decolonialidade, interculturalidade, justiça social, letramentos críticos, português como língua adicional e/ou língua de acolhimento. É autor do livro *Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional*.

*E-mail: leandroqueiroz@hotmail.com*

*Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1474965050596430>*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0628-8610>*



**Gabriela Claudino Grande**

Professora assistente no curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciada em Letras – Línguas Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é doutoranda pelo mesmo programa e Universidade (Linguística Aplicada na Unicamp). Atua como formadora de professores de língua inglesa, com enfoque em Linguística Aplicada. Seus interesses de pesquisa são: Multiletramentos,

translinguagens, educação de língua inglesa crítica bem como tecnologias para ensino e aprendizagem.

*E-mail: [gabrielacgrande@gmail.com](mailto:gabrielacgrande@gmail.com)*

*Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8497179266613786>*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1593-2797>*



**Gislaine Sartório Andrade**

Graduada em Letras pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul, com especialização em Língua Portuguesa e Coordenação Pedagógica. Exerce o cargo de professora efetiva do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Atua na formação de professores, com temas relacionados às Tecnologias na Educação, na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Possui Mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na área de Linguística Aplicada e desenvol-

ve pesquisas referente ao tema “letramento crítico”.

*E-mail: [gislaine.sartorio@gmail.com](mailto:gislaine.sartorio@gmail.com)*

*Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3826504297357393>*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8344-6726>*



### Jany Baena Fernandez



Professora de Língua Portuguesa, lotada na Secretaria Municipal de Educação Campo Grande/MS, onde atua como chefe da Divisão de Avaliação. É aluna do curso de doutorado em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atuou na Educação Básica durante 12 anos. É integrante dos grupos de estudos: Educação crítica, criativa e ética por linguagens, transculturalidades e tecnologias e Grupo de estudo e pesquisa em ensino de línguas: práticas translíngues, tecnologias e multimodalidades. Desenvolve

projetos na área de Linguística Aplicada, com pesquisas e publicações relacionadas aos seguintes temas: letramento crítico, decolonialidade, avaliação educacional, formação continuada de professores, educação a distância e tecnologia educacional. É autora do livro *Letramentos críticos interações, situações de aprendizagem e formação continuada de professores* e dos capítulos de livro *Linguagem e gêneros emergentes: decolonizando as possibilidades de produção textual nos anos finais do ensino fundamental* e *Construções de sentido na área de línguas/linguagens: foco no letramento digital crítico*.

E-mail: [janybaena@gmail.com](mailto:janybaena@gmail.com)

Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9475013772178733>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3692-8954>.

### Maria Gabrielly Vilaça Rodrigues



Graduanda do curso de Letras Português/Inglês, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Participa como aluna bolsista do projeto de pesquisa PIBIC pela UFMS, no qual desenvolve pesquisa orientada pela Profa. Dra. *Nara Hiroko Takaki*, na área de letramentos críticos, *Englishes* e estudos sobre decolonialidade. Atualmente, é membro do grupo de estudo e pesquisa fundado por *Nara Hiroko Takaki* e *Gabriela Grande*, com enfoque no ensino de línguas. Seus interesses voltam-se

para estudos históricos, críticos da língua/linguagem na sociedade contemporânea, com perspectivas decoloniais.

E-mail: [mariagabriellyvilaca@gmail.com](mailto:mariagabriellyvilaca@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7556449042059226>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0538-523X>



**Mario Marcio Godoy**

Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no curso de Letras do câmpus de Aquidauana. Trabalha com disciplinas da área de Linguística Aplicada (Língua Inglesa, Prática de Ensino e Tecnologias Aplicadas ao Ensino). É doutorando no programa de Linguística Aplicada da UNICAMP. Possui mestrado em Letras pela UEMS (2014) e graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Inglês pela UFMS (2004). É membro dos grupos de pesquisa “Linguagem, Tecnologias e Pós-Humanismo/Humanidades”, “Educação crítica, criativa e ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias” e “Grupo de estudo e pesquisa em ensino de línguas: práticas translíngues, tecnologias e multimodalidades”. Seu interesse de pesquisa inclui o pós-humanismo e como este influencia na educação.

*E-mail: [marcioribas@gmail.com](mailto:marcioribas@gmail.com)*

*Plataforma Lattes: [dhttp://lattes.cnpq.br/7174768981980614](http://lattes.cnpq.br/7174768981980614)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6410-8243>*



**Milena Oliveira Reis**

Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Foi bolsista PIBIC/UFMS sob a orientação da Professora Gabriela Claudino Grande. Hoje atua como professora de língua inglesa na rede privada de ensino. Atua na área da Linguística Aplicada e realiza pesquisas sobre multiletramentos, translinguagens e construções identitárias. É membro do GEPELI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos de Linguagens) da UFMS.

*E-mail: [milenareis08@gmail.com](mailto:milenareis08@gmail.com)*

*Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8234200917751656>*

*ORCID: 0000-0003-0385-8291*



**Nara Hiroko Takaki**

Professora associada no curso de Letras e de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bacharela e Licenciada em Letras Modernas, Português e Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrado, doutorado e Pós-Doutorado no Programa de Estudos Linguísticos e Literários (USP). Sua experiência profissional abrange escolas de idiomas, universidades privadas e públicas. Atua na área de Linguística Aplicada, formação de professor e língua inglesa na graduação e na

Pós-Graduação. Seus interesses de pesquisa orientam-se por perspectivas (auto)críticas de letramentos, transculturalidades, decolonialidades, tecnologias e justiça social/cognitiva.

*E-mail: [narahi08@gmail.com](mailto:narahi08@gmail.com)*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6795089944396694>*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8574-5842>*



**Noelene da Costa Lima Silva**

Graduada em licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci, pós-graduada em Neuropsicopedagogia, pós-graduada em Arte Educação e Cultura Regional, mestre em Estudos Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e docente na rede pública municipal e estadual desde a educação infantil até o ensino médio.

*E-mail: [professoranoelene@gmail.com](mailto:professoranoelene@gmail.com)*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7412399333183239>*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0814-0086>*



**Raissa Menezes Mesquita**

Graduanda do curso de Letras Português/Inglês, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. É bolsista do projeto de pesquisa PIBIC pelo CNPq desde 2021, desenvolvendo pesquisa orientada pela Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki, na área de letramentos críticos. Atualmente, também participa de grupo de estudo e pesquisa sobre ensino de línguas. Seus interesses de pesquisas futuras voltam-se para decolonialidade, criticidade e letramentos multimidiáticos no ensino de línguas/linguagens.

*E-mail: raissamenezes2012@gmail.com*

*Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2091441370234255>*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6359-6871>*



**Rosana Daza de Garcia**

Doutoranda do programa de Pós-Graduação Estudos de Linguagens da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e professora de Letras português/Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana.

*E-mail: [Rosanadazagonzalez@gmail.com](mailto:Rosanadazagonzalez@gmail.com)*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5989898809328158>*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4314-953X>*



**Vinícius de Oliveira**

Doutor em Letras (área de Linguística Aplicada) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Mestre em Letras (área de Linguística Aplicada) pelo programa de Pós-Graduação em Letras (área de Linguística Aplicada) da Universidade Católica de Pelotas (UCPeL). Graduado em Letras (habilitação em Português e Inglês) pelo Centro Universitário Franciscano (atual Universidade Franciscana - UFN). É Professor Adjunto do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde atua

como professor de Língua Inglesa no Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). Atualmente, seus interesses acadêmicos são predominantemente ligados aos seguintes temas: 1) Inglês Para Fins Acadêmicos; 2) Letramentos Literários no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa; 3) Jogos Digitais na Formação de Professores de Língua Inglesa.

*E-mail: [v\\_oliveira@ufms.br](mailto:v_oliveira@ufms.br) ou [viniciusdeoliveira91@gmail.com](mailto:viniciusdeoliveira91@gmail.com)*

*Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1084818546388983>*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2917-9054>*



## Índice Remissivo

### A

aprendizagem 16, 27, 35, 41, 46, 47, 48,  
49, 56, 58, 59, 60, 63, 69, 72, 78, 79, 81,  
82, 100, 103, 110, 111, 112, 113, 114, 115,  
117, 128, 129, 131, 163, 168, 177, 190,  
197, 202, 203  
ator-rede 22, 24, 36, 37  
autores 16, 18, 21, 46, 55, 56, 75, 112,  
122, 123, 163, 167, 178, 184, 194, 198

### C

criativa 13, 54, 63, 76, 109, 162, 166, 168,  
169, 198, 203, 204  
crítica 11, 12, 13, 15, 16, 17, 32, 36, 39,  
41, 43, 46, 49, 51, 54, 61, 63, 64, 65, 68,  
73, 76, 77, 88, 89, 94, 99, 100, 107, 109,  
118, 121, 126, 129, 131, 132, 152, 162,  
163, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 175,  
177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 186,  
188, 189, 194, 195, 196, 197, 198, 201,  
202, 203, 204  
cultural 22, 46, 50, 51, 68, 72, 83, 94, 97,  
102, 142, 145, 146, 152, 156, 159, 162,  
180, 187, 189

### D

discussão 15, 17, 33, 34, 36, 72, 122, 134,  
136, 146, 157, 175, 176, 181

### E

educação 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18,  
21, 23, 25, 33, 34, 35, 36, 37, 47, 48, 49,  
58, 59, 62, 68, 72, 74, 77, 79, 86, 88, 104,  
105, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116,  
117, 118, 119, 121, 122, 128, 129, 130,  
132, 146, 162, 163, 166, 168, 169, 172,

177, 178, 179, 180, 184, 185, 189, 191,  
194, 195, 196, 197, 202, 203, 204, 205  
ensino 14, 15, 16, 21, 23, 25, 26, 27, 31,  
32, 34, 35, 38, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49,  
52, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 77,  
78, 79, 81, 82, 109, 115, 117, 119, 120,  
122, 126, 128, 129, 131, 150, 152, 163,  
166, 167, 168, 176, 177, 178, 180, 186,  
190, 196, 197, 202, 203, 204, 205, 206  
ética 13, 54, 63, 76, 109, 162, 166, 168,  
169, 198, 203, 204

eus 134, 135, 144, 147, 149, 151, 155  
experiência 44, 45, 48, 54, 62, 69, 82, 84,  
86, 89, 103, 110, 113, 116, 142, 143, 149,  
152, 155, 166, 197, 205

### F

formação 12, 14, 15, 16, 17, 21, 24, 31, 32,  
33, 34, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 54, 65, 68,  
73, 74, 77, 78, 82, 105, 107, 108, 109, 110,  
111, 114, 116, 117, 130, 131, 135, 137,  
140, 148, 150, 157, 162, 166, 172, 173,  
174, 175, 177, 178, 180, 181, 182, 184,  
185, 186, 189, 190, 192, 193, 194, 195,  
196, 197, 199, 202, 203, 205

### G

gênero 17, 41, 55, 68, 74, 75, 103, 119,  
140, 145, 147, 152, 154, 155, 157, 160,  
164, 173

### H

histórias 17, 55, 75, 82, 86, 134, 135, 140,  
141, 142, 143, 148

### I

inglês 14, 17, 26, 35, 71, 77, 79, 93, 131,  
134, 146, 152, 167, 168, 169, 170, 171,

172, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 182,  
183, 185, 189, 192, 193, 195, 196, 200

## L

leitura 12, 15, 18, 29, 30, 36, 45, 50, 57,  
59, 64, 65, 66, 67, 69, 81, 110, 111, 115,  
123, 125, 128, 146, 162, 163, 169, 174,  
177, 183, 192, 195

língua inglesa 14, 15, 17, 21, 33, 34, 41,  
77, 93, 105, 135, 147, 152, 156, 162, 165,  
166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174,  
175, 176, 180, 181, 184, 190, 196, 197,  
198, 200, 201, 202, 204, 205

linguística 12, 14, 16, 17, 21, 41, 45, 46, 47,  
77, 91, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 117,  
118, 119, 122, 123, 128, 129, 131, 132, 146,  
163, 166, 184, 189, 191, 194, 195, 201

## N

não-humanos 14, 22, 23, 24, 25, 26, 28,  
29, 30, 31, 32, 34, 76, 150, 151

neoliberalismo 23, 173, 179

## P

pós-humanismo 14, 21, 22, 25, 28, 29, 34,  
41, 169, 194, 204

## R

raça 17, 66, 74, 75, 119, 147, 155, 159,  
160, 164, 173, 181, 182

reflexão 14, 17, 28, 46, 50, 57, 64, 66,  
69, 134, 135, 142, 147, 151, 155, 157,  
158, 177, 194

relatos 15, 68, 143, 162

## S

social 12, 15, 16, 23, 32, 38, 40, 47, 50,  
51, 53, 55, 56, 64, 67, 73, 76, 77, 79, 82,  
83, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 102,  
103, 105, 106, 111, 116, 117, 118, 121,  
129, 130, 139, 140, 141, 142, 152, 155,  
159, 160, 162, 163, 167, 169, 172, 175,  
176, 179, 180, 182, 185, 191, 194, 197,  
201, 205

sociedade 10, 11, 14, 18, 19, 23, 24, 25,  
29, 35, 37, 47, 49, 55, 58, 61, 68, 72, 74,  
75, 76, 82, 83, 89, 90, 100, 107, 109, 115,  
117, 119, 135, 137, 138, 140, 145, 146,  
148, 152, 153, 154, 155, 157, 164, 177,  
182, 183, 185, 186, 189, 195, 203


sócio-histórico 17, 136, 137, 156, 162,  
169, 178, 182

## T

tecnologias 13, 32, 38, 48, 49, 62, 109, 119,  
120, 150, 151, 162, 163, 168, 169, 186, 192,  
193, 196, 197, 202, 203, 204, 205

## U

universidade 11, 14, 21, 30, 33, 75, 76,  
100, 171, 173, 174, 175, 176, 180, 185

A blue sailboat is sailing on the ocean under a blue sky. The background features decorative, wavy patterns in shades of blue and green. The text is centered on the right side of the image.

A Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas, área a que esta obra se filia, sempre foi acusada de promover o distanciamento entre as pesquisas acadêmicas, feitas por pesquisadores renomados filiados a universidades, e as práticas dos professores de línguas no chamado “chão da escola”. De fato, esse distanciamento ainda hoje é uma realidade. Esta obra, no entanto, vem mostrar que é possível encurtar essa distância. Embora organizada por duas professoras-pesquisadoras, a quem desde já parablenizo, o livro traz a contribuição de várias outras vozes: mestrands, doutorands e professores atuantes no ensino básico brasileiro, que trazem para o *front* da Linguística Aplicada suas experiências, reflexões e perspectivas. Além disso, ao invés de apresentarem uma perspectiva tradicional, os autores enveredam por caminhos atuais e vanguardistas, abordando temas como colonialidade, cidadania, perspectivas críticas, intersubjetividades, dentre outros temas que hoje se mostram caros à Educação Linguística Crítica. Um livro que vem contribuir para preencher uma grande lacuna na Linguística Aplicada e que, certamente, muito nos orgulha a todos!

**Andréa Machado de Almeida Mattos**

Professora Associada da Faculdade de Letras/UFMG  
Pesquisadora Bolsista de Produtividade do CNPq  
Belo Horizonte, setembro/2022