



Praxiologias do Brasil Central

sobre educação linguística crítica

ORGANIZAÇÃO:

Rosane Rocha Pessoa
Kleber Aparecido da Silva
Carla Conti de Freitas

**P**ALAVRA

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Cadilhe [UFJF]
Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]
Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]
Carlos Alberto Faraco [UFPR]
Cleber Ataíde [UFRPE]
Clécio Bunzen [UFPE]
Francisco Eduardo Vieira [UFPB]
Irandé Antunes [UFPE]
José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]
Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]
Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]
Marcos Marcionilo [editor]
Vera Menezes [UFMG]

Praxiologias do Brasil Central

sobre educação linguística crítica

ORGANIZAÇÃO:

Rosane Rocha Pessoa
Kleber Aparecido da Silva
Carla Conti de Freitas

REVISÃO: Dos Autores
DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P929

Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica / organização Rosane Rocha Pessoa, Kleber Aparecido da Silva, Carla Conti de Freitas. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

Inclui bibliografia e índice
ISBN 978-65-88519-57-8 (papel)
978-65-88519-56-1 (e-book)

1. Linguística. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Formação - Professores. I. Pessoa, Rosane Rocha. II. Silva, Kleber Aparecido da. III. Freitas, Carla Conti de.

21-70440

CDD: 410
CDU: 81'27

Camila Donis Hartmann - Bibliotecária - CRB-7/6472

Direitos reservados à

PÁ DE PALAVRA

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga
04270-000 São Paulo, SP
pabx: [11] 5061-9262
home page: www.padepalavra.com.br
e-mail: producao@padepalavra.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

ISBN: 978-65-88519-57-8 (papel)
978-65-88519-56-1 (e-book)

© do texto: Rosane Rocha Pessoa, Kleber Aparecido da Silva,
Carla Conti de Freitas, abril de 2021

Sumário

Ipê, colorido insurgente	7
<i>Tânia Ferreira Rezende</i>	
Reflexões para pensar o mundo ou algo assim	9
<i>Lynn Mario T. Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór</i>	
Praxiologias do Brasil Central: Floradas de educação linguística crítica	15
<i>Rosane Rocha Pessoa, Kleber Aparecido da Silva e Carla Conti de Freitas</i>	
Ensinando para a incerteza da comunicação: O desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua	25
<i>Pedro Augusto de Lima Bastos, Rosane Rocha Pessoa, Fernanda Caiado da Costa Ferreira e Laryssa Paulino de Queiroz Sousa</i>	
Da “realidade cruel” e do “tempo perdido”: Movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública	47
<i>Valéria Rosa-da-Silva</i>	
Movimentos de formação docente decolonial: A criação de três de grupos de estudos com professoras/es de línguas	71
<i>Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Giuliana Castro Brossi</i>	
Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas	91
<i>Carla Conti de Freitas e Michely Gomes Avelar</i>	
Internacionalização e políticas linguísticas: As percepções de professores de línguas de um instituto federal	109
<i>Lauro Sérgio Machado Pereira, Simone Maranhão Costa e Kleber Aparecido da Silva</i>	
Repensando o ensino de língua inglesa por meio do letramento crítico sob o viés da afetividade	135
<i>Raquel Rosa de Souza e Arioaldo Lopes Pereira</i>	

Para além de “certo” ou “errado”: Educação linguística crítica em um cursinho popular	153
<i>Michael Douglas Rodrigues, Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade e Viviane Pires Viana Silvestre</i>	
Repertórios de gênero e sexualidade em contexto universitário de formação docente	173
<i>Camila dos Passos Araujo Capparelli, Hélvio Frank</i>	
Narrativas multimodais e produção de sentido sobre racismo e preconceito: Agência discente em aulas de inglês.....	193
<i>Barbra Sabota, Ariane Peixoto Mendonça e Marielly Faria</i>	
Performances discursivas de professoras/es de língua inglesa: concepções de linguagem em trânsito	215
<i>Bianca Alencar Vellasco e Cristiane Rosa Lopes</i>	
organização e autoria	231

Ipê, colorido insurgente

TÂNIA FERREIRA REZENDE

As últimas gotas de chuva do ano
Escorrem preguiçosas pelos beirais
Brilhando nos pastos feito gotas de cristais
Enquanto no céu o sol incandescente vem raiando

Às beiras de córregos, martim-pescador pousa à espreita
E as borboletas em bando revoam coloridas anunciando a estiagem

É tempo de preparação
Pra quem tem devoção
Lua nova
Quarto crescente
Lua cheia
Quarto minguante
É tempo de preparação
E de esperar o coração

O sol de tão quente treme as vistas
Racha o solo, racha a canela, racha o pé
Por baixo da terra ardente e esturricada
As raízes buscam vida com força e fé

A luta resiliente dos troncos queimados
Insurge silenciosa protegida pela dureza do chão
Na seca sem fim no cerrado sem chuva

Cigarras cantam promessa descumprida
A magia encanta a palavra de cura
Cura berne, cobreiro e espinhela caída

Canela-de-ema agrado pros olhos, cura pra dor
Urtiga deixa esperto, apura atenção
Baru fortalece o sangue
O óleo de pau é pra tratar inflamação

Segue a seca sem fim no cerrado sem chuva
Sapos coaxam solitários na lagoa desabastecida
Árvores retorcem com a passagem picante da saúva
Que, enfileirada, apressa a ação de resguardo da vida

A despreocupada Pau-d'Arco, vaidosa e precavida,
Guardou alimentos pra garantir na falta a sobrevida
A seca castiga tudo que sem água não pode conservar
Mas ela floresce com as águas que logrou estocar

É a majestosa Ipê
Vivaz e colorida
Que insurge em floração
No cerrado sem chuva
Resistindo com vida
À seca no sertão

Reflexões para pensar o mundo ou algo assim

[WALKYRIA E LYNN MARIO EM CRÔNICA DIALOGADA]

Walkyria: Lynn Mario, poderia ser que uma das melhores contribuições dos estudos escolares/acadêmicos fosse aprender que o mundo “não é assim mesmo”, “não está pronto e estabelecido”, que a realidade é socialmente construída?

Quando foi que passamos a nos indagar sobre certas questões que, pouco a pouco, viemos a perceber em nosso entorno: por que uma grande maioria só lê/assina jornais/revistas, *sites* das grandes cidades/capitais ou internacionais? Por que as informações locais costumam ser menos valorizadas pelos/as¹ leitores/as locais se elas não se reportam a interesses nacionais ou internacionais? Por que o mundo se divide em territórios demarcados por tamanhos diferentes? Por que, ao longo dos tempos, uns se tornaram mais importantes do que outros? Quem estabeleceu o que deveria ser mais importante ou de maior interesse? Por que demorou tanto tempo para que as mulheres fossem vistas também como chefes de família, e não apenas os homens? Por que, em muitos lugares, principalmente os de grande porte, atribui-se mais *status* aos *shopping centers* do que às antigas lojas de bairro? Por que muitas pessoas querem se parecer/se vestir/viver como pessoas que se tornaram famosas na mídia [foram vendidos

¹ Optamos por não padronizar as marcações de gênero na coletânea, já que consideramos que a decisão de não marcar ou de marcar e como marcar deve ficar a critério das/os autoras/es.

todos os exemplares restantes na loja do vestido usado pela esposa do Joe Biden na posse do presidente, no dia seguinte, e o modelo da peça foi amplamente copiado; o corte de cabelo de um(a) personagem numa novela da TV brasileira passa, rapidamente, a ser imitado]? Por que, durante muito tempo, boa parte dos/as cachorros/as tinham nomes estrangeiros (Rex, King, Queen, Prince...)? Por que, em programas de formação docente, ensinava-se que os/as professores/as deveriam sempre deixar suas emoções do lado de fora da sala? Por que, ao pensar nos ipês, tantos imaginam que são árvores que dão flores amarelas?

A lista dos *porquês* pode ser ainda muito mais expandida, mas vale a pena trazer algumas reflexões sobre ela. Para muitas pessoas, durante muito tempo, esteve subentendido na sociedade que *as coisas são como são*. E, sobre essas coisas, nem se perguntam o *porquê*; o mais importante é conhecer/reconhecer *os fatos como eles são*, absorvê-los, assimilá-los, se adequar a eles. No entanto, como discípulos/as freirianos/as, o valor das indagações acima, por mais que soem estranhas, é a possibilidade de levar ao entendimento de *por que pensamos do jeito que pensamos*. Esse fluxo de interrogações era menos recorrente quando nos satisfazíamos com a naturalidade e naturalização de pensamentos que pretendiam nos acalmar: “A vida é assim mesmo”; “assim é”; “assim deve ser”; “veja a vida como ela é”. No entanto, a inquietação observada nos últimos tempos em muito se deve à convivência com diversidades, divergências, diferenças e pluralidades que vieram à tona e passaram a destabilizar a conformidade do “assim é”, “assim deve ser”. Nosso cérebro passou a ter janelas mais amplas e arejadas (ou mais janelas) que nos fazem enxergar coisas que antes não víamos?

É certo que, nas últimas décadas, se ampliaram, por exemplo, os estudos sobre as pluralizações. Temas como identidade e alteridade ganharam amplo destaque em congressos, salas de aula e encontros pedagógicos. Embora muito se tenha discutido sobre a construção identitária de alunos/as, professores/as ou de outras pessoas, numa sociedade em constante transformação, maior compreensão ainda se deveria ter sobre o que se denomina a imbricada relação *identidade-alteridade*, acrescida da questão do *poder*. Uma noção muito relevante, seja para expandir a percepção crítica, seja para estabelecer uma interação mais adequada — ou menos inadequada — na sociedade, da forma como ela se apresenta a todos nós.

Para exemplificar, menciono observações do cotidiano e da escola que nos levam a refletir sobre *alteridade*, na referida conflituosa relação. Num diário de campo, li que um/a professor/a caminhava de uma sala a outra passando por um corredor em que se encontravam vários/as alunos/as alegremente conversando, ocupando toda a extensão do lugar e não deixando espaço para a passagem do/a mestre. Não por maldade. Em estado de alegria e excitação, não percebiam que alguém aguardava que lhe dessem passagem para chegar à sala a que se dirigia. Essa cena se repete em vários outros cenários, e não necessariamente apenas entre alunos/as e jovens: em escadas rolantes, escadarias, enfim, em espaços onde pessoas transitam; logo, espaços onde se espera encontrar fluxo para circulação. Nestes, como ocorreu no fato observado na escola, as pessoas, em grupos ou sozinhas, não percebem a presença do outro, estando voltadas ou concentradas no assunto das conversas do grupo ou em seus próprios pensamentos.

Uma situação como essa pode ser vista também no trânsito. Com maior frequência, em cidades grandes — mas também em centros menores — motoristas competem por espaço nas ruas e por tempo para a realização de suas agendas. Na competição por espaço e tempo, há motoristas que buscam ter cuidado para evitar batidas. Porém, observa-se que, para outros, esse cuidado está imbuído de uma preocupação mais ou menos assim: “Eu só não bato no seu carro, porque a batida amassaria o *meu* carro”.

Que leitura fazer de cenas/pensamentos como esses? Parece-me que exemplificam o que se diz de uma sociedade individualista ou individualizada. Provavelmente a filosofia predominante na sociedade neoliberal em que vivemos tenha exacerbado o sentimento individualista nas pessoas, postulando o indivíduo como o centro de suas motivações. E por que essa questão se torna relevante no atual momento sócio-histórico? Porque as mudanças percebidas na sociedade — para citar alguns exemplos: nas relações de trabalho e pessoais; na comunicação interpessoal, ampliada pelas possibilidades midiáticas; nas relações de poder entre os vários tipos de hierarquias — acenam para a dissonância ou inadequação desse tipo de comportamento, relacionamento ou comunicação, em virtude das pluralidades, diversidades, divergências, diferenças que vêm se tornando cada vez mais visíveis, deslocando o autoritarismo da homogeneidade social, zeladora de igualdades desiguais.

Há quem diga que isso ficou frequente com a chegada da tecnologia digital e da globalização. Pouco a pouco, se ampliou e fortaleceu a noção de sociedades heterogêneas, onde se deve buscar a convivência com as diversidades, diferenças, pluralidades. Passamos a saber sobre hábitos diversos, dentro e fora do Brasil, que abalaram algumas de nossas certezas. Por exemplo, por que o/a brasileiro/a é, muitas vezes, descrito/a como cordial, em contextos que permitem racismos/discriminações? Se há tantas outras descrições de brasileiros/as, por que só algumas poucas características são escolhidas para retratar uma população inteira, como se ela fosse homogênea? A homogeneidade existe ou é só uma representação? Então, parece-nos saudável poder refletir sobre o fato de que, ao mesmo tempo que se busca encontrar coisas em comum para representar um país, um povo, uma região, uma comunidade, entendendo que as representações se expressam por meio de certa homogeneidade, tal visão homogênea guarda muitas diferenças ou vela a diversidade nela contida.

Por que as pessoas vieram a pensar/criar sentidos da forma como vêm fazendo há tempos? Seria por conta de uma colonialidade vista como “normal”, “natural”, “algo que faz parte da natureza humana”?

Lynn Mario: Walkyria, vou alçar voo com essas suas reflexões sobre o mundo, a natureza e a natureza humana. Afinal, o livro que segue levanta questões a fim de nos inspirar neste momento tão seco da política brasileira; essas questões buscam resistência e resiliência. Tanto você quanto o/as organizador/as e autores/as do livro chamam a atenção para a importância do contexto, para a produção de praxiologias novas. Aliás, as diversas vertentes das epistemologias decoloniais visam algo semelhante: des-universalizar o saber colonial do Norte Global e atribuir a ele seu devido lugar como um saber situado, local, como qualquer outro; local, por ser produzido por sujeitos humanos que nascem, e vivem, em espaços específicos, com os quais se inter-relacionam.

O perigo da universalização colonial é justamente naturalizar algo que é particular e local, fazendo com que se transforme em algo geral — uma verdade para todos. Isso acontece nos casos citados por você: o corredor da escola lotado por estudantes, o trânsito urbano que vira corrida de competição ou até mesmo a tal da cordialidade do brasileiro, generalizada, naturalizada e atribuída a todas as pessoas, em todos os casos. Semelhante à relação

identidade-alteridade que você menciona, a relação *local-universal* também é imbricada, interconectada. Afinal, só podemos ver o mundo com os olhos fincados no local de nossos corpos; só podemos fazer sentido do cosmos, que se descortina diante de nossos olhos, com a mente que temos, constituída por nossas vivências específicas, por nossas linguagens já sabidas. E isso só é um fator limitante quando não percebemos os limites de nossos corpos, de nossas mentes e de nossos saberes. São esses limites que nos dizem quem somos — nos dão um sabor de “identidade”. Quando nos conscientizamos deles, aí sim, nos permitimos voar rumo às alteridades que nos cercam.

O/As organizador/as do livro mencionam os ipês do Centro-Oeste e seu poder inspirador, apesar de fugaz e evanescente. Isso me traz à lembrança as poucas árvores da minha infância. Nasci numa região de desertos no Iêmen, onde as árvores eram esparsas, baixas, de crescimento lento e espinhosas. Por serem entes altamente contextualizados, eram resilientes. Pela quase total falta de água, precisavam conservar a pouca água disponível — daí os espinhos no lugar de poros — e suas energias —, daí a ação lenta de seu metabolismo e sua baixa estatura. Apesar dessas diferenças, essas esparsas árvores do deserto, como os ipês floridos do Centro-Oeste brasileiro, em momentos difíceis, representavam esperança. Isso porque, na aridez do deserto, a existência de uma árvore indica a presença de água. No calor do deserto, varrido impiedosamente pelo sol de 45°C, a árvore ainda acena com a possibilidade de sombra e descanso. Apesar de seus espinhos abundantes e pouco convidativos, a árvore acolhe. No deserto, onde há essas árvores, geralmente há *wadis* ou rios secos, sazonais, que mais parecem estradas de areia cobertas por pedras arredondadas, mas, a cada tantos anos, quando chove, eles se enchem e voltam à existência como rios. Porém, como os ipês do Centro-Oeste, esses rios duram poucos dias, até secarem de novo. Para nós do deserto, um rio “era assim mesmo”. Se eu não tivesse visto outros rios em outros lugares, com água corrente o tempo todo, pensaria que todo rio era daquele jeito, evanescente. Mas cuidado! Um rio seco não deixa de ser um rio. Para nós do deserto, o *wadi*, apesar de sua aparência seca, é sim um rio: para ter acesso à água, basta cavar o leito do *wadi*. Afinal, sem água, não haveria árvores em seu entorno. Para aliviar o calor, basta levantar uns seixos rolados do leito seco do *wadi* e passá-los no rosto e na nuca; o lado inferior dos seixos fica agradavelmente fresco.

O que concluir de tudo isso? Primeiro, a importância de evitar universalizar ou teorizar no abstrato: uma árvore *nunca é apenas* uma árvore. Para nós do deserto, é assim que vemos a árvore; para os povos da Amazônia, diante da multiplicidade de árvores, o que veem pode ser diferente. Porém, apesar de os sentidos variarem, há semelhanças: árvores necessitam de água, de sol e oferecem sombra. Assim, o sentido (praxiologia?) da árvore, como a crítica decolonial, resulta de um diálogo entre o local e o universal, entre a identidade e a diferença. Isso faz com que a árvore espinhosa e retorcida do deserto seja tão bela e inspiradora quanto o ipê.

A homogeneidade e a diversidade puxam uma à outra para dançar; e na dança, embaladas pela música, se tornam uma só. Mas como diz o ditado: não confunda a dança com o/a dançarino/a! Será isso a praxiologia? Leiam mais para saber!

São Paulo, 31 de janeiro de 2021

Lynn Mario T. Menezes de Souza (USP)

Walkyria Monte Mór (USP)

Coordenadores do Projeto Nacional de Letramentos:
Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia — DGP-CNPq

APRESENTAÇÃO

Praxiologias do Brasil Central

Floradas de educação linguística crítica

ROSANE ROCHA PESSOA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/CNPQ

KLEBER APARECIDO DA SILVA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

CARLA CONTI DE FREITAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

Um acontecimento de grande exuberância no Brasil Central é a floração dos ipês roxos, amarelos, rosas ou brancos, que normalmente ocorre nos meses de junho a setembro. Os amarelos, mais comuns, contrastam com o esplêndido azul do céu, quase nunca ameaçado pelo branco ou cinza das nuvens de chuva nestes meses de intensa seca. As florações são tão belas quanto breves, não durando mais do que dez dias. Os ipês, quando floridos, alegam esse Brasil Central, permanecendo sempre como inspiração em nossas vivências. Cada capítulo desta coletânea *sobre educação linguística crítica* poderia ser um ipê (você escolhe a cor!), pois floresce em um momento muito seco e desolador da política brasileira, representando uma possibilidade de inspiração, resistência e resiliência na área da educação.

A coletânea reúne estudos do grupo de pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (CNPq), vinculado ao grupo de

pesquisa Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, liderado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e pelo Prof. Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza, da Universidade de São Paulo. Mais especificamente, a coletânea reúne dez estudos representativos de praxiologias que desenvolvemos na educação linguística crítica.

Agradecemos, primeiramente, aos membros do grupo de pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (CNPq) que aceitaram participar desse projeto e que estão fortemente engajados em desenvolver um trabalho crítico na área da Linguística Aplicada nessa terra de ipês. Agradecemos também a Walkyria Monte Mór e Lynn Mario T. Menezes de Souza, pelo prefácio reflexivo, e a Tânia Rezende, pela poesia de tons insurgentes. Por fim, prestamos um agradecimento muito especial ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, pelo apoio financeiro, e ao CNPq, pela bolsa de pesquisa (no. 301280/2017-7), sem os quais a produção desta coletânea não teria sido possível.

As *praxiologias* do Brasil Central são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui *teorias*, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois termos é dicotomizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área. Também usamos *educação linguística* como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 2001). A nosso ver, a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Já o termo *crítica* envolve a problematização: das iniquidades da vida social, buscando transformá-la em bases mais justas; das normas hegemônicas, objetivando entender como se constituíram assim; dos limites de nosso conhecimento; e de futuros desejáveis, pautados por princípios éticos (PENNYCOOK, 2001).

Os capítulos estão organizados em dois campos, embora não haja limites bem definidos entres estes e, por isso, não estão marcados no sumário. Os cinco primeiros capítulos são mais especificamente voltados para a formação

crítica de professoras/es de línguas e os últimos cinco, para a educação crítica de língua inglesa. Os contextos dos estudos englobam cursos de Letras (disciplina de língua inglesa e estágio supervisionado de inglês), ações de extensão universitária (grupos de estudo, eventos e cursos), instituto federal, escola pública e escolas de idiomas. Quanto aos principais temas focalizados nos capítulos, temos: *língua; relação universidade e escola; multiletramentos; internacionalização e políticas linguísticas; subjetividade e afetividade; subjetividade e vivências; gênero e sexualidade; e racismo e preconceito.*

Todos os textos — mesmo o de Valéria Rosa-da-Silva, que ela assina sozinha — resultam da colaboração entre pesquisadoras/es de diversos níveis (graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado), que se juntam afetiva e academicamente por acreditarem que os laços afetivos as/os fortalecem academicamente e vice-versa. Além disso, se juntam não apenas porque, especialmente neste momento político e pandêmico, de horror e dor, é preciso estar junto, mas também porque ideias, ações e projetos educacionais não se constroem individualmente. Assim, esses textos trazem ideias, ações e projetos que se embarçam de diferentes formas e é desse emaranhado que nossa Rede Cerrado vai se construindo e se embolando com as atividades do Projeto Nacional de Letramentos, no desejo de encontrar caminhos para uma educação mais dialógica, coletiva, relevante, afetiva e crítica.

Não podemos falar dessa colaboração sem nos lembrarmos, com os olhos marejados, de Jan Bloomaert, que nos deixou em 7 de janeiro de 2021. Alguns meses antes, em um texto intitulado “Olhando para trás: o que foi importante?”, Bloomaert afirmou que uma das coisas mais importantes de sua vida acadêmica foi o compartilhamento, advindo especialmente de atividades de discussão ou chuva de ideias e marcado por grande generosidade, pois, nessas atividades, as ideias se alteram e saímos com outras melhores, ou seja, aprendemos (BLOOMAERT, 2020). Os capítulos deste livro são certamente melhores do que nossas primeiras ideias individuais e aprendemos muito.

No primeiro capítulo, *Ensinando para a incerteza da comunicação: o desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua*, Pedro Augusto de Lima Bastos, Rosane Rocha Pessoa, Fernanda Caiado da Costa Ferreira e Laryssa Paulino de Queiroz Sousa problematizam a língua, partindo de seu conceito como uma entidade abstrata, fechada e independente das/os falantes e de suas implicações na edu-

cação linguística e na formação docente. Com base em Harris (1980)¹, Makoni e Pennycook (2007), Pratt (2012, 2013) e Nascimento (2017), discutem como a linguística moderna desassociou a língua de seus falantes, ao concebê-la como um objeto de estudo capaz de ser analisado e mensurado, tornando-se, assim, cúmplice de ideologias nacionalistas e coloniais, que reproduzem a ideia de que a língua estaria fixada em um lugar. Em 2017, Bastos conduziu uma experiência de formação docente com alunas/os do curso de Letras-Inglês em uma universidade brasileira. Em uma das aulas, as/os alunas/os leram um texto acadêmico (ASSIS-PETERSON; COX, 2013) e analisaram um vídeo de uma brasileira falando inglês em Londres, sendo que a produção linguística dela não seria aceita ao considerar o inglês padrão como norma. Bastos, Pessoa, Ferreira e Sousa discutem a diferença das impressões das/os alunas/os sobre a fala da brasileira, em dois momentos, para defender o distanciamento de nossas práxis das ideologias modernas de língua na educação linguística e na formação docente, levando em conta aspectos que têm sido desconsiderados pela linguística moderna, tais como o corpo, o contexto e os múltiplos recursos linguísticos.

No segundo capítulo, *Da “realidade cruel” e do “tempo perdido”: movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública*, Valéria Rosa-da-Silva problematiza o paradoxo em que as escolas e universidades estão imersas, uma vez que foram fundadas no sistema moderno/colonial e continuam a reproduzir as desigualdades inerentes a esse sistema, ao mesmo tempo que devem ser compreendidas como espaços privilegiados para enfrentar colonialidades. Como forma de *enfrentamento*, Rosa da Silva apresenta *movimentos decoloniais* que ela tem buscado empreender nas vivências do estágio de inglês de um curso de Letras-Português e Inglês de uma universidade pública de Goiás, em parceria com uma escola pública de educação básica. Esses *movimentos decoloniais*, no campo da formação docente, começam pelo *deslocamento físico e ontoepistemológico* da universidade para o espaço escolar, compreendendo-o como um espaço formativo, aliado ao espaço universitário. Tais movimentos se pretendem contextuais e locais e podem colaborar para o início de um processo de desmantelamento das colonialidades ainda tão presentes em nossas instituições educativas.

¹ As referências que aparecem nos resumos desta apresentação estão listadas em seus respectivos capítulos.

No terceiro capítulo, *Movimentos de formação docente decolonial: a criação de três grupos de estudos com professoras/es de línguas*, Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Giuliana Castro Brossi relatam e discutem a criação de grupos de estudos formados por docentes da escola pública e docentes e discentes da universidade em seus contextos locais, isto é, em três cidades do Centro-Oeste brasileiro. Tradicionalmente, práticas de formação de professoras/es concebem a universidade como o único espaço de construção de conhecimentos sobre os significados da educação linguística, da formação docente e de como e quem deve ou pode fazer a formação de professoras/es de línguas, mantendo práticas de colonialidades que reproduzem silenciamentos e relações de poder. Dessa forma, a universidade tem dificuldade de entender a escola como espaço formativo e de desenvolver relações que poderíamos chamar, de fato, de parcerias (BORELLI, 2018; MATEUS, 2009). Visando um projeto decolonial de formação docente (BORELLI, 2018; SILVESTRE, 2017; WALSH; MIGNOLO, 2018), as autoras problematizam a construção de conhecimentos na formação de professoras/es de línguas, sempre perpassada por colonialidades (CASTRO-GÓMEZ, 2007) e a serviço de determinados interesses. Com esse embasamento, são discutidos os processos de criação dos grupos de estudos para a promoção de relações mais horizontais, entendendo os saberes da escola como fundamentais para a formação docente e a educação linguística. As autoras consideram também que suas vivências nos grupos de estudos não estão isentas de conflitos, pois as buscas por praxiologias que assumam a escola e a universidade como espaços igualmente formativos interpõem desafios e dificuldades. Afinal, quando esses conflitos não são ignorados, a formação pode se tornar um processo mais democrático e crítico.

No quarto capítulo, *Leitura do e no mundo digital: multiletramentos na formação de professores de línguas*, Carla Conti de Freitas e Michely Gomes Avelar discutem duas ações de extensão universitária, envolvendo a ferramenta Padlet e os jogos digitais, que objetivaram propiciar aos professores em formação inicial um espaço para experiências com a cibercultura, no intuito de (re)pensar a linguagem na contemporaneidade. Neste sentido, desenvolveram, a partir das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores/as de Línguas (GEFOPLE) e do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), pesqui-

sas sobre multiletramentos na formação de professores de línguas, à luz das nossas experiências na Rede Cerrado e no Projeto Nacional de Letramentos. As perspectivas teóricas exploradas são pautadas pela educação linguística, pelos multiletramentos, pela formação de professores (FERRAZ, 2018, 2019; MENEZES DE SOUZA, 2011, 2019; MONTEMÓR, 2010, 2017, 2019; PESSOA, 2018; ROJO, 2012, 2019, 2020) e pelos estudos da complexidade (MORIN, 2015) e da experiência (LARROSA, 2002; 2018). A partir das interações durante as ações de extensão, as autoras analisaram como as práticas de multiletramentos propostas aos professores em formação possibilitaram novas reflexões sobre sua atuação, numa perspectiva crítica, e como apontaram para praxiologias capazes tanto de romper com paradigmas tradicionais de compreensão da linguagem em espaços virtuais quanto de expandir as possibilidades de leitura do e no mundo atual. Entre os resultados, as autoras trouxeram reflexões sobre as ações e experiências na formação de professores de línguas, ressignificando os ambientes digitais como espaço para ampliar a compreensão de elementos interculturais, a partir das interações propiciadas pelas práticas de multiletramentos.

No quinto capítulo, *Internacionalização e políticas linguísticas: as percepções de professores de línguas de um instituto federal*, Lauro Sérgio Machado Pereira, Simone Maranhão Costa e Kleber Aparecido da Silva investigam as percepções de professores de línguas de um instituto federal de educação profissional e tecnológica sobre a internacionalização e as políticas linguísticas. Especificamente, o objetivo é discutir se os docentes em questão percebem esses eixos de uma perspectiva hegemônica (passiva), pautada por uma orientação mercadológica de educação e pela égide da geopolítica do conhecimento, ou de uma perspectiva contra-hegemônica (ativa) de desenvolvimento e justiça social. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativo-interpretativista com uso de um questionário *online*, respondido por 27 participantes. Os dados gerados foram analisados com base na Linguística Aplicada Crítica, que é de natureza transdisciplinar e exige uma postura sempre implicada do pesquisador. Os resultados evidenciam que a internacionalização é percebida de maneira hegemônica, impositiva e naturalizada, cuja finalidade é capacitar o indivíduo para atuar na sociedade global do conhecimento. Ainda, parte dos professores percebe a relação entre as políticas linguísticas e o processo de internacionalização, salientando o papel prepon-

derante da língua inglesa; a outra parte sinaliza em suas respostas algumas orientações contra-hegemônicas, de modo a agir na base da sociedade. Diante dos resultados, Pereira, Maranhão e Silva consideram ser fundamental aos professores de línguas em questão desenvolverem estratégias mais críticas e colaborativas em relação à maneira como percebem a internacionalização e as políticas linguísticas, tendo em vista as especificidades de países em desenvolvimento como o Brasil.

No sexto capítulo, *Repensando o ensino de língua inglesa por meio do letramento crítico sob o viés da afetividade*, Raquel Rosa de Souza e Ariovaldo Lopes Pereira refletem sobre o ensino de língua inglesa numa perspectiva crítica, com foco na subjetividade e na afetividade como fatores essenciais nesse processo. O estudo parte de dados de pesquisa de mestrado (SOUZA, 2020) — no escopo da Linguística Aplicada Crítica, conduzida no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG — gerados na observação da prática: Souza, autora deste capítulo e professora, relata suas próprias experiências e de suas alunas e seus alunos. As reflexões tomam como referência uma proposta didático-pedagógica crítica e reflexiva e seus desdobramentos no processo de aquisição de língua estrangeira em um curso de inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras. Discutem a subjetividade dos seres humanos envolvidos na educação linguística, entendendo que ambas (subjetividade e educação linguística) estão intrinsecamente ligadas e arraigadas nesse contexto. A discussão teórica se sustenta em reflexões sobre subjetividade e afetividade na educação linguística, entrelaçadas a considerações sobre letramento crítico. Os resultados indicam que o ensino de língua inglesa, numa perspectiva crítica com foco na subjetividade e afetividade, pode transformar como os sujeitos exercem suas agências, como se veem e como veem os outros.

No sétimo capítulo, *Para além de “certo” ou “errado”: educação linguística crítica em um cursinho popular*, Michael Douglas Rodrigues, Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade e Viviane Pires Viana Silvestre compartilham uma experiência de educação linguística crítica nas aulas de inglês no contexto de um curso pré-vestibular popular, projeto de extensão da UEG com o propósito de fomentar a inserção das classes sociais menos favorecidas, mais especificamente alunos/as de baixa renda e oriundos/as de escolas públicas, no ensino superior brasileiro. Sob um olhar qualitativo, o autor e as autoras estudam um

recorte do material empírico gerado nas aulas de inglês oferecidas no último semestre de 2019: transcrições de áudios e um questionário final aplicado aos/às oito alunos/as que participaram do estudo. As problematizações e ressignificações construídas nas práxis do professor de inglês da turma — Rodrigues, autor deste capítulo — e nos discursos discentes caminham para outro olhar sobre o processo de educação linguística em contextos de cursinhos populares. Este estudo indica que os/as alunos/as não foram apenas incitados/as a lidar com as dinâmicas dos exames nacionais, mas também a construir sentidos e problematizações a partir das materialidades discursivas presentes nas atividades propostas nas aulas, traduzindo-as para as suas subjetividades e vivências. Isto é, muito mais do que responder questões de múltipla escolha, os/as discentes e o docente se envolveram em movimentos dialógicos de problematização de suas próprias subjetividades e vivências.

No oitavo capítulo, *Repertórios de gênero e sexualidade em contexto universitário de formação docente*, Camila dos Passos Araujo Capparelli e Hélvio Frank se fundamentam na ideia de que formar criticamente professoras/es de línguas é promover momentos de problematização das desigualdades predominantes em várias esferas da vida social (PESSOA, 2019b). Os autores se valem do espaço universitário para fomentar reflexão e crítica a aspectos da diversidade social, na tentativa de construção de repertórios para a formação docente (CAPPARELLI; OLIVEIRA, 2019b). Capparelli e Frank discutem praxiologias surgidas de uma experiência de extensão universitária conduzida com estudantes de Letras da UEG, dedicada ao tema *gênero e sexualidade*. No recorte que apresentam, pautado pelo viés crítico da formação docente (MENEZES DE SOUZA, 2011, 2019; PESSOA, 2013, 2019a, 2019b; SILVESTRE, 2017), dos estudos identitários (HALL, 2015), de gênero (LOURO, 2010, 2015; URZÊDA-FREITAS, 2018), da inter/transdisciplinaridade (MOITA LOPES, 2016) e da performatividade em linguagem (AUSTIN, 1990; BUTLER, 2017; DERRIDA, 1991; ROCHA, 2013), focalizam as reflexões produzidas pelas/os agentes durante a ação extensionista. Assim como têm feito em outros trabalhos, Capparelli e Frank defendem que debater assuntos de gênero e sexualidade na formação docente é uma forma de problematizar visões menos essencialistas acerca das identidades, de suscitar praxiologias que permitam ampliar repertórios acerca de tais questões e, ainda, de promover a ressignificação pessoal docente.

No nono capítulo, *Narrativas multimodais e produção de sentido sobre racismo e preconceito: agência discente em aulas de inglês*, Barbra Sabota, Ariane Peixoto Mendonça e Marielly Faria partem da ideia de que, por serem parte constitutiva da natureza humana (REZENDE, 2015), as narrativas tendem a não causar estranhamento quando propostas em ambientes acadêmicos. Argumentam que, em um ambiente de colaboração, elaborar narrativas pode ser um modo importante de se dar a conhecer. Foi isso que as impeliu propor a um grupo de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública municipal na cidade de Goiânia que produzisse, durante uma aula de inglês, narrativas multimodais que representassem suas discussões e questionamentos sobre os temas do racismo e preconceito. Sabota, Mendonça e Faria esperavam que os/as estudantes narrassem suas experiências a partir de seus lugares de fala e de existência (RIBEIRO, 2017) e compartilhassem suas produções com seus amigos/as. Portanto, as autoras analisam três narrativas multimodais e excertos das entrevistas realizadas com seus/sua autores/a. As narrativas se revelaram significativas para o processo de educação linguística, haja vista ter lhes permitido entender as experiências vividas pelos/as estudantes tanto no âmbito de sala de aula, com base nos temas estudados, quanto no mundo particular de cada um/a. Durante o estudo dessas narrativas, elas inferiram que a proposta contribuiu para a expansão do senso de cidadania entre eles e ela, possibilitando o dessilenciamento dos agentes e da agente da pesquisa.

No décimo e último capítulo, *Performances discursivas de professoras/es de língua inglesa: concepções de linguagem em trânsito*, Bianca Alencar Velasco e Cristiane Rosa Lopes problematizam que discursos sobre a linguagem nunca são meras afirmações, na medida em que geram, implicam e fazem circular posições ideológicas que se tornam material e culturalmente evidentes, a ponto de causarem efeitos locais e concretos nos mais diversos níveis da nossa vida social (GAL; IRVINE, 2019). Neste estudo, numa tentativa de se engajarem na rearticulação da língua como práxis (PINTO, 2011), se debruçam sobre performances discursivas de sujeitos que trabalham no limiar do trato entre concepção e prática de linguagem propriamente dita: professoras/es de língua. O objetivo é discutir concepções de linguagem imbuídas na fala de professoras/es de inglês em escolas de idiomas na cidade de Anápolis-GO. As performances discursivas das/os professoras/es são contextuais e,

por isso, verdadeiras dentro dos locais onde ocorrem, ou seja, são os locais de onde partem que as tornam legítimas. Entre os resultados, Vellasco e Lopes apontam discursos que indicam o vínculo do alicamento de uma língua à universalidade com a ideologia da globalização, com a história de dominação dos povos e com o controle do lócus de enunciação, o dando continuidade a um entendimento linguístico caro à lógica colonial.

São esses os dez ipês, alguns roxos, outros amarelos, rosas ou brancos (nuances temáticas), com raízes firmes (contextos), troncos definidos (praxiologias) e galhos flexíveis (desdobramentos). Como já aventado, mesmo na pior das secas, severa e aparentemente interminável, estão todos floridos. Aproveite este acontecimento do Brasil Central!

Referências

- BLOMMAERT, Jan. Looking Back: What Was Important? *Jan Blommaert's Research Blog*, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3cL18nu>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. In: *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001.

Ensinando para a incerteza da comunicação

O desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua

PEDRO AUGUSTO DE LIMA BASTOS

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG)

ROSANE ROCHA PESSOA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/CNPQ

FERNANDA CAIADO DA COSTA FERREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

LARYSSA PAULINO DE QUEIROZ SOUSA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

Ideologias modernas de língua

As últimas décadas foram bastante instigantes para a Linguística Aplicada em termos de produção de conhecimento. Conceitos como *prática translíngue*, *metrolinguismo* e *repertório linguístico*, que confrontam a ideia de as línguas serem entidades neutras, fechadas, unitárias, que podem ser descritas e analisadas à revelia dos domínios sociais, se tornaram cada vez mais comuns em conferências e periódicos. Na verdade, as línguas foram inventadas por processos históricos/coloniais, influenciados por categorias ra-

ciais e nacionalistas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). Segundo Milroy (2001) e Harris (2010), construtos como *língua padrão* e *regras gramaticais* são ficções criadas por pessoas no poder para manter seus privilégios intactos, pois as normas linguísticas não antecedem a comunicação, mas dela emergem. Assim, o sucesso comunicativo depende de estratégias comunicativas e recursos atitudinais, e não de normas predefinidas (CANAGARAJAH, 2007a, 2013). No entanto, essas praxiologias¹ têm estado ausentes dos contextos de educação linguística e de formação de professoras/es de línguas. Como Canagarajah (2018a, p. 2) afirma, orientações que separam o significado do corpo e do espaço, descrevendo-o como uma atividade mental, continuam “a influenciar a ASL [Aquisição de Segunda Língua] e as pedagogias de ensino de línguas de forma geral”. Essa ideia reverbera na realidade educacional brasileira, uma vez que “a gramática normativa ainda é a estrela nas aulas de língua estrangeira em nosso país” (PESSOA; BASTOS, 2017, p. 143).

Nossas atuais concepções de língua e pesquisa, como muitas outras concepções da vida social, são exemplos de que o fim da colonização europeia nas Américas não significou o fim das formas coloniais de dominação (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007). Castro-Gómez (2007) alega que a universidade é uma instituição colonial por ter sido criada para manter a posição da *hybris del punto cero*, um ponto de neutralidade capaz de descrever e legitimar certos tipos de conhecimento. O nascimento da linguística moderna, materializada na publicação do *Curso de linguística geral* de Saussure (2011 [1916]), é uma tentativa de introduzir um ponto de neutralidade nos estudos linguísticos.

Ao discutir o livro de Saussure, Nascimento (2017, p. 59) afirma que “as bases epistemológicas das concepções e práticas de linguagem naturalizadas por uma geopolítica hegemônica de conhecimento se alinham ao pensamento racional moderno”. Por meio do estruturalismo, Saussure isolou a língua “de outros domínios, tais como a sociedade, a cultura, os indivíduos e a política”, transformando-a em um produto analisável, abstrato e desconexo (CANAGARAJAH, 2013, p. 23). *Le circuit de la parole* de Saussure, criado para representar o processo comunicativo, é caracterizado por Pratt (2012, p. 17) como “uma combinação interessante de determinadas marcações e ausência de outras”. No esquema, os sujeitos estão em uma mesma posição de poder.

¹ O termo *praxiologia* é usado no lugar de *teoria* no intuito de não dicotomizar teoria e prática.

Eles são idênticos: dois jovens brancos. O esquema carece da descrição do contexto da comunicação, da língua, da classe, da religião e do local de origem dos interlocutores (PRATT, 2012). Na linguística moderna, todos esses aspectos são removidos da língua em nome da neutralidade.

Le circuit de la parole de Saussure (2011) reflete “uma suposição de uniformidade associada a um modelo de comunicação que começa com a ideia de mentes se comunicando por meio de palavras” (PENNYCOOK, 2018, p. 92). A língua é considerada um sistema abstrato que pode funcionar independentemente da nossa vontade. Portanto, na linguística moderna,

[o] que falta é o contexto da comunicação, a confusão da comunicação, o conflito, a ambiguidade e a incerteza da comunicação, o papel dos corpos, lugares, artefatos, roupas, sentimentos, cheiros, relações sociais, gênero, raça e muito mais (PENNYCOOK, 2018, p. 92).

Pode-se pensar que essas problematizações são relativamente novas na Linguística ou na Linguística Aplicada. Contudo, na década de 1980, Harris (1981) já discutia o conceito de língua como um mito enraizado na cultura ocidental e sustentado por duas falácias: a da telementalidade, segundo a qual podemos transmitir informações e pensamentos por meio de palavras; e a da determinabilidade, baseada na ideia de que devemos usar códigos ou símbolos fixos para nos comunicar. Contexto é uma palavra-chave para Harris (2010), na medida em que ele define que um signo linguístico sem contextualização não é capaz de produzir uma comunicação eficaz. O signo linguístico “depende, para sua efetividade, de uma integração de atividades não verbais de diversos tipos” (HARRIS, 2010, § 3). Em decorrência disso, não é novidade afirmar que a linguística moderna desconsidera o contexto e os corpos que participam da comunicação.

No entanto, apesar desses argumentos, o mito da língua mencionado anteriormente ainda prevalece nos contextos de educação linguística e de formação de professoras/es de línguas, especialmente porque

os livros didáticos [ainda] são organizados de acordo com os principais tópicos gramaticais em uma determinada sequência, pressupondo que não podemos nos envolver na comunicação a menos que tenhamos adquirido um conjunto linear de regras gramaticais (PESSOA; BORELLI; SILVESTRE, 2018, p. 83).

Portanto, questionamos: por que continuamos valorizando a norma-padrão² na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas? Essa pergunta e as praxiologias discutidas nesta seção nos motivaram a escrever este texto para refletir sobre a árdua tarefa de nos distanciarmos de ideologias modernas de língua na educação linguística e na formação docente.

É essa a tarefa que sela o vínculo entre o autor e as três autoras, que têm se ocupado desse tema em suas pesquisas (BASTOS, 2019; FERREIRA, 2018; FERREIRA; PESSOA, 2018; PESSOA; BASTOS, 2017; PESSOA; BORELLI; SILVESTRE, 2018; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2016; SOUSA; PESSOA, 2019; URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2020), buscando compreender a língua como um construto social marcado por relações de poder e de colonialidades. Além disso, Bastos, Ferreira e Sousa desenvolveram trabalhos de pós-graduação sob a orientação da professora Rosane Rocha Pessoa, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG; agora, se unem na autoria deste capítulo.

Nosso objetivo é discutir parte de uma interação em uma aula, proveniente de uma experiência crítica de formação de professoras/es de línguas (BASTOS, 2019), na qual as/os alunas/os analisaram a competência comunicativa de uma mulher brasileira que gravou um vídeo em Londres, usando repertórios de inglês e português e negligenciando a norma-padrão. Com base nessa discussão, argumentamos que o fluxo da interação nos permite defender o distanciamento de nossas práxis das ideologias modernas de língua na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas, levando em conta aspectos que têm sido desconsiderados pela linguística moderna, tais como o corpo, o contexto e os múltiplos recursos linguísticos.

O estudo

O material empírico discutido neste estudo provém de uma pesquisa³ de formação crítica de professoras/es de inglês que objetivou problematizar

² Optamos pela terminologia *norma-padrão* em vez de *língua padrão*, pois, de acordo com Bagno (2011, p. 367), “definitivamente não é uma das muitas variedades linguísticas que existem na sociedade”, mas sim uma norma, como argumentaremos melhor na última seção deste capítulo. Entretanto, nas citações mantemos o termo usado por suas/seus autoras/es.

³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG). CAAE: 69985517.2.0000.5083. Parecer: 2.261.397.

língua sob uma perspectiva decolonial. Em 2017, Bastos desenvolveu um plano de curso com quinze aulas em uma turma de Inglês 8, disciplina cursada no último período de Letras-Inglês, em uma universidade brasileira. O curso prepara professoras/es para trabalhar no ensino fundamental e médio e em cursos livres de línguas. Nessa experiência, quinze professoras/es em formação leram sete textos acadêmicos e assistiram a vídeos que confrontam ideologias modernas de língua. As discussões abrangeram os seguintes temas: *triáde herderiana*, *globalização*, *repertório linguístico*, *língua e poder*, *colonialidade* e *invenção das línguas*.

Neste texto, examinamos parte de uma interação entre o professor formador e seis alunas/os que ocorreu na sétima aula do curso, quando o texto *Standard English & World English: between Karl and Groucho* (ASSIS-PETERSON; COX, 2013) foi discutido. Em seu estudo, as autoras relatam um evento de fala de Joel Santana, técnico brasileiro da Seleção Sul-Africana de Futebol, em 2009, no qual ele foi entrevistado em inglês. Sua proficiência da língua foi considerada como deficiente pelas/os espectadoras/es, se considerarmos o inglês padrão como norma, e, em decorrência disso, ele se tornou alvo de duras críticas após a publicação da entrevista. Assis-Peterson e Cox (2013) apontam que a entrevista de Joel evidencia um caso de glocalidade, visto que sua fala é marcada por uma hibridização de inglês e português em vários níveis — discursivo, morfológico, semântico, fonológico, sintático, prosódico — e rompe com padrões nas duas línguas. Assim, as autoras defendem que noções como *inglês padrão* devem ser abandonadas, na medida em que o inglês não pertence mais a seus países de origem, passando a ser considerado uma língua global, livre de normas de falantes nativas/os.

Após a discussão do texto, o grupo assistiu ao vídeo de uma brasileira falando inglês em uma rua de Londres⁴. Segue a transcrição⁵:

Excerto 1

Hi, Basil. Today [tudei] is my last [lesti] day in London cause [câsi] a very beautiful city [siti] e I love [lovi] Londres [londis] e I say to [tu] you, “Save money

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1y4YLzdLY6Q>. Acesso em: 5 abr. 2021.

⁵ Como Assis-Peterson e Cox (2013), optamos pela *transcrição grafemática*, em vez da fonêmica, por ser mais acessível às/aos leitoras/es. As falas das/os alunas/os também foram transcritas utilizando a mesma técnica.

[moni] cause [câsi] everybody [evibari] who travel is very [veri] poor [pór]”, like us. They travel [tavel] with a hostel, sleep [islipi] together [tugueder], make friends [frendis]. We can eat [iti] in a supermarket que no hostel tem micro-ondas to esquentar a food [fudi] e they are very [veri] lovely, do speak a lot [spiqui a loti]. You talk about [abauti] everything [everfing]. Eles understand [andarstendi]. Às vezes, não understand [num andarstendi], mas faz yes, yes. Não tem problema. I love travel [tavel], gente. Eu vou agora. Now I just travel [tavel] a lot [loti] cause [câsi] now I can speak English very [veri] well. I wanna take the bus, the 94 [noti for], the 94 for Notting [notim] Hill, do filme do Hugh Grant [ragui grenti], que é excelente movie. I speaking a lot [loti] with the people, but I’m back [bequi] to Brazil another [anoder] day, another [anoder], not [noti] now cause [câsi] now I go to another [anoder]..., another [anoder], but I... See you, see you (JANDA TV, 2017, *online*).

Ao descrever sua experiência como turista, ela não se preocupa com a norma-padrão, como Joel Santana. Como a brasileira grava seu vídeo com a câmera frontal do celular, além de ouvir sua voz, visualizamos suas expressões faciais, seus gestos e o contexto físico da comunicação — a rua —, que influenciam a construção de significado. Segundo Canagarajah (2018a, 2018b), recursos como esses não são simplesmente suplementares à materialidade linguística no sucesso comunicativo. Em vez disso, eles trabalham juntos para produzir significados situados.

O vídeo foi selecionado como um recurso de sala de aula devido a sua semelhança com a hibridização linguística de Joel. Durante a escrita deste capítulo, notamos que se trata de um texto humorístico, embora nem o professor formador, nem as/os alunas/os tenham percebido isso na época do curso. Assim, argumentamos que o vídeo pode ser interpretado como um exemplo representativo do uso real da língua. Nossas experiências como professoras/es também nos levaram a acreditar que se tratava de um vídeo da vida real, pois o repertório apresentado pela mulher é muito próximo dos mobilizados por parte de nossas/os alunas/os adultas/os.

O objetivo do vídeo, aparentemente, foi zombar da suposta incapacidade das/os brasileiras/os de falar inglês, criticando os erros linguísticos, na medida em que concebe a língua como um sistema unificado, que é desestabili-

zado por ela. Assim, ela reproduz a ideologia moderna de língua mencionada anteriormente. No entanto, muitas/os das/os visualizadoras/es reconheceram o vídeo como autêntico nos comentários deixados no YouTube, a plataforma onde o vídeo foi publicado:

Excerto 2

Como professor de inglês eu tenho que lhe dar os parabéns por sua coragem. Logo ela estará falando fluentemente.

Excerto 3

É assim que se aprende, errando, errando e praticando [a língua] sem vergonha de falar msm, com o tempo ela aprende mantendo contato com o idioma.

Excerto 4

Mano mas o pior é que ela deve ter aprendido muito (mesmo pronunciando mal), pq esse é o tipo de pessoa que adquire mais conhecimento, não tendo medo de falar é realmente tentando.

Outros comentários reconheceram-no como vídeo de humor, apesar de indicarem que ele poderia soar genuíno:

Excerto 5

Excelente atriz 😊😊 Mas, já vi muitos pagarem esse mico na real.

Excerto 6

O povo não sabe que ela é comediante!!! Melhor coisa os comentários!

Dois comentários até mencionaram Joel Santana, a razão pela qual selecionamos este vídeo:

Excerto 7

Selo Joel Santana de qualidade!

Excerto 8

Superou Joel Santana!

Ao considerarmos que o professor formador, as/os alunas/os e muitas/os das/os espectadoras/es interpretaram o vídeo como autêntico, acreditamos que ele representa uma possibilidade da realidade. Portanto, neste texto, problematizamos a discussão realizada pelo grupo em dois momentos distintos. Esta investigação embasa nossos argumentos no sentido de distanciar nossas práxis das ideologias modernas de língua, que geralmente estão presentes nos contextos de educação linguística e de formação de professoras/es de línguas.

Ideologias modernas de língua: entre a submissão e o distanciamento

Em relação ao curso de Letras no Brasil, é notável lembrar que seu próprio nome tem origem no francês *Belles Lettres*, que significa “boa literatura”, ou seja, “um termo usado para designar as formas mais artísticas e imaginativas da literatura, como poesia ou romance, em oposição a estudos mais prosaicos e denotativos” (THE ENCYCLOPAEDIA, 1910, p. 699). O que era desenvolvido nessa tradição era o estudo da literatura clássica e da “língua considerada ‘correta’, ‘pura’ e ‘elegante’, sempre colhida da obra daquel[as/]es mesm[as/]os “grandes” escritor[as/]es” (BAGNO, 2017, *online*, grifos no original). Embora praxiologias críticas e decoloniais sejam frequentemente debatidas no curso de Letras, concepções modernas e coloniais de língua — tais como “língua é somente norma-padrão”, “a língua é um sistema que usamos apenas para nos comunicar”, “o português é *uma* língua [tem uma unidade]” — são reforçadas de várias maneiras, por exemplo, pelo foco na gramática de algumas disciplinas, por uma grande preocupação com erros e pela obrigatoriedade da norma culta em discussões de sala de aula, trabalhos, testes orais e escritos, artigos e apresentações orais.

As/os participantes da pesquisa estavam no último período desse curso de graduação e já haviam cursado diferentes disciplinas voltadas aos estudos linguísticos e à aprendizagem de línguas. Se considerarmos, por exemplo, a ementa da primeira disciplina que elas/eles normalmente frequentam — “Introdução aos Estudos Linguísticos” —, veremos que seu plano de curso é focado em uma perspectiva moderna da Linguística: “Panorama geral dos fenômenos da linguagem e suas abordagens científicas. As concepções de língua e linguagem. Trajetória dos estudos linguísticos desenvolvidos no âmbito

da palavra, da oração, do texto e do discurso” (UFG, 2011, p. 35). A expressão *abordagem científica* remete ao esforço de Saussure (2011) para observar a língua por meio de lentes científicas e positivistas. Além disso, a disciplina se concentra no estudo da *palavra*, da *oração*, do *texto* e do *discurso*, ou seja, tem a materialização textual da língua como a única unidade de análise, com pouca ou periférica atenção ao espaço e ao contexto (CANAGARAJAH, 2018a, 2018b). Embora sem saber como o curso é desenvolvido, isto é, se as/os alunas/os são ou não instigadas/os a problematizar as bases da produção do conhecimento científico, a ementa do curso nos leva a acreditar que as/os estudantes são submetidas/os ao *estudo científico* da língua e da linguagem desde o primeiro semestre.

A tradição científica nos estudos linguísticos postulou que a construção de significado ocorre na mente do indivíduo (CANAGARAJAH, 2018a). Para chegar a essa conclusão, as línguas e as comunidades passaram por processos de homogeneização, promovendo, assim, a percepção de que a comunicação só poderia ser alcançada se falantes utilizassem um mesmo código. Pratt (2013, p. 441) define essa ideia como uma utopia linguística, caracterizada por ideais de homogeneidade muito distantes da “realidade fraturada da experiência linguística em sociedades modernas estratificadas”, das quais o vídeo discutido faz parte. A noção de *comunidades de fala*, um dos objetos de estudo da linguística moderna, reflete a ideia de nação, um território com um artefato cultural em comum: a língua como “um dispositivo para imaginar uma comunidade” (PRATT, 2013, p. 440). Concordamos que essa concepção é uma invenção que tem efeitos reais, influenciando o planejamento e o ensino de línguas, a educação e a vida de imigrantes (MAKONI; PENNYCOOK, 2007).

A ideia homogeneizante de língua e comunicação nos estudos linguísticos reflete duas premissas: primeiro, “seres humanos entendem uns aos outros rotineiramente” (PENNYCOOK, 2018, p. 16); segundo, a compreensão depende apenas de aspectos linguísticos. Contudo, na esteira de Pennycook (2018), entendemos que a comunicação no mundo real engloba aspectos que vão além da materialidade linguística. A questão da compreensão foi discutida na interação analisada. No excerto 9, as/os alunas/os primeiro analisam a atitude da mulher ao falar em inglês, isto é, se ela se sente confortável ou não. Em seguida, das linhas 10 a 28, as/os professoras/es em formação e o professor formador debatem sobre a questão de ser compreendido ou não:

Excerto 9

1. **Pedro:** So, how does she feel about her English language ability?
 2. **Anita:** She says, “I can speak English very [veri] well”.
 3. **Luna:** She’s excited about it.
 4. **Rau:** But she can communicate.
 5. **Luna:** Yes.
 6. **Student:** Can she?
 7. **Rau:** She says, “Sometimes they understand, sometimes they don’t, but it’s okay”.
 8. **Pedro:** “But it’s okay, just say yes, yes”. Let it pass.
 9. **Luna:** “I’m having fun, I’m travelling”.
 10. **Anita:** I think that we understand because we speak Portuguese.
 11. **Pedro:** You think?
 12. **Anita:** Yeah.
 13. **Rosa:** Acho que o mais difícil é o sotaque dela. O carioca, não tipo o que ela tá falando – (Her accent is the most difficult part. The carioca accent (from Rio de Janeiro), not what she’s saying-) oh, not that she’s speaking wrong, but the carioquês: ‘shhh’. She’s speaking [shhhpiking], like this.
 14. **Anita:** But she uses some Portuguese words.
 15. **Luna:** Interessante. (Interesting)
 16. **Anita:** Esquentar a food. (To heat the food)
 17. **Luna:** No micro-ondas. (In the microwave)
 18. **Pedro:** Yes. Why do you think she uses Portuguese?
 19. **Rosa:** Cause she doesn’t have the whole vocabulary in English.
 20. **Anita:** And she’s talking to Brazilian people. At the first part of the video, she says, “Hi, Basil.”
 21. **Pedro:** “Hi, Londis.” But she says, “Hi, Londis” too.
 22. **Luna:** But I think it’s because of cognates, because the words that she uses in Portuguese are the ones that are or written or almost the same sound, like interesting, *interessante*.
 23. **Anita:** Esquentar a food? (To heat the food?)
 24. **Luna:** Mas ela falou micro-ondas. (But she said microwave)
 25. **Student:** But it’s not a-
 26. **Luna:** I don’t know.
 27. **Sérgio:** She said excelente.
 28. **Luna:** Excelente. (Excellent)
- (Lesson 7)

Anita e Luna (linhas 2 e 3) comentam que a mulher se sente confortável ao falar, já o enunciado de Raul (linha 4) direciona a atenção das/os aprendizes para o fato de ela conseguir se comunicar ou não. Na linha 6, uma aluna — cuja voz não foi identificada — parece duvidar das habilidades comunicativas da mulher, mas Raul (linha 7) responde prontamente citando uma frase em que a mulher parece não se importar com o fato de as pessoas não a entenderem. Na linha 10, Anita afirma que a mulher é entendida por elas/ eles em razão de seu histórico linguístico: são todas/os brasileiras/os e falantes de português. Seu comentário reflete a ideia de que “precisamos de uma coisa chamada língua comum para nos comunicarmos bem” (PENNYCOOK, 2018, p. 91).

O fato de Anita acreditar que podemos compreender a mensagem da mulher devido às semelhanças dos códigos tem sua origem no conceito de comunidades de fala, problematizado por Pratt (2013): por pertencermos à mesma comunidade, supostamente conseguiríamos nos entender. Este argumento não leva em conta a complexidade da comunicação, os corpos, os recursos espaçotemporais nem a fluidez das comunidades, pois foca no código linguístico como a única fonte de produção de significado. Nesta primeira parte, as/os alunas/os ainda se concentram na semelhança linguística, de acordo com os pressupostos de que

ao se comunicar numa *mesma língua*, as pessoas podem chegar a uma condição de compreensão mútua; isso é alcançado ao compartilhar um código e as ideias que são passadas de um lado para o outro naquela língua; e o fato de nos entendermos ou não é uma demonstração da existência distinta de línguas diferentes e separadas (PENNYCOOK, 2018, p. 90, grifo no original).

Na linha 13, Rosa afirma que é difícil entendê-la por causa de seu “*cariquês*”, termo usado para descrever o sotaque de falantes do Rio de Janeiro. A aluna também defende seu argumento nessa linha de raciocínio, afirmando que a mulher pertence a uma comunidade de fala diferente da sua, apesar de ambas serem brasileiras. Portanto, a mesma ideologia foi usada para classificar o evento comunicativo da mulher como não compreensível, nesse caso.

A partir da linha 14, a discussão gira em torno do uso do português pela mulher, que é enfatizado por Luna (linhas 15 e 17) e Anita (linha 16). Quando o professor formador pergunta às/aos aprendizes sobre esse uso, Rosa, na linha 19, considera-o deficitário, reproduzindo a ideologia do déficit da língua, que tem na falta de proficiência o principal argumento para justificar o uso da primeira língua (MARTÍNEZ, 2013). Anita concorda com Rosa, mas lembra o endereçamento da mensagem a brasileiras/os, como indicado no início do vídeo.

Na linha 21, o professor formador erroneamente menciona que ela se dirige a pessoas em Londres, ao dizer “Hi, Londis”. Contudo, seu comentário chama a atenção das/os alunas/os para o fato de ela ser ou não entendida por falantes não nativas/os de português. Para Luna, com base no mesmo argumento de semelhança, a mulher seria entendida por usar cognatos em ambas as línguas. Essa linha de raciocínio é embasada na noção de que nos entendemos devido à similaridade dos códigos de comunicação que empregamos na interação (CANAGARAJAH, 2007a; PENNYCOOK, 2018). Anita questiona isso (linha 23), já que a mulher usa a palavra não cognata *esquentar*, mas Luna exemplifica citando *excelente* e *micro-ondas* como dois outros cognatos usados pela mulher no vídeo.

Essa primeira parte da discussão é marcada por um foco nos aspectos linguísticos e na negligência dos recursos espaço-temporais, do corpo e do contexto da conversa. No curso de graduação, as/os licenciandas/os são ensinadas/os a analisar eventos comunicativos tendo o texto como principal e, às vezes, como a única unidade de análise. Dessa maneira, a produção linguística da mulher foi considerada deficiente e ruim, pois seu conhecimento linguístico não consegue responder à complexidade e à riqueza do desenvolvimento do evento comunicativo. No entanto, o que elas/es desconsideram é o fato de que, como Pennycook (2018) assevera, a comunicação é incerta e o desentendimento é inevitável. O autor propõe a ideia de incompreensão mútua como premissa básica da comunicação, isto é, uma reinvenção de nossas concepções de comunicação, diferente da asserção de que a compreensão é absoluta. Em suas palavras, “o desentendimento mútuo é a nossa norma comunicativa” (PENNYCOOK, 2018, p. 99).

Ao problematizar o esquema de comunicação saussuriano, Pratt (2012) o contrapõe à *Mala confición* (1613), de Guamán Poma:

Imagem 1: *Mala confición* (1613), de Guamán Poma.



Fonte: Poma de Ayala (1613 apud PRATT, 2012, p. 18).

Le circuit de la parole de Saussure remove o corpo da pesquisa, em uma tentativa de neutralidade, e perpetua uma perspectiva moderna. O desenho de Guamán Poma, por sua vez, mostra a comunicação como uma experiência marcada pelos corpos. Pratt (2012, p. 19) argumenta que “o desenho de Guáman Poma retrata tudo o que o de Saussure busca eliminar”. Diversos elementos negligenciados pela Linguística Tradicional estão presentes em *Mala confición*: hierarquia, desigualdade, gênero, raça, educação, estado emocional, cenário e multilinguismo. Como Pratt (2012, p. 19-20) descreve, há três línguas em jogo:

[O] padre é um falante nativo de espanhol e é alfabetizado na língua, além de saber latim. Ele pode ter domínio suficiente de quéchua para pregar e receber confissões, como a igreja espanhola encorajava. A mulher é falante nativa de

quéchua, talvez saiba um pouco ou nada de espanhol, e ela não é alfabetizada. Seu acesso às doutrinas que prendem seu corpo e alma passa pelo sacerdote, que não as administra no interesse dela. Mas ela também habita uma história, cosmologia e mundo social andinos aos quais ele tem pouco acesso.

É nesse sentido que nos distanciar da *língua* é necessário. O conceito de língua, desenvolvido pela linguística moderna, falha por não reconhecer a comunicação como complexa e rica e negligencia aspectos socioculturais cruciais para uma visão de língua/linguagem mais abrangente. Na segunda parte do diálogo, é possível perceber uma mudança nas impressões das/os alunas/os para uma compreensão menos *linguística* do evento:

Excerto 10

1. **Pedro:** But why do you think only Brazilians would understand her?
2. **Yoshihara:** The rhythm she speaks.
3. **Luna:** Because we know it. We know the difficulty when we started. We're teachers also. It's because we are teachers. So, I think we are already trained to understand what she's saying.
4. **Anita:** It's because we are-
5. **Luna:** We are Letras students. Our repertoire helps us understand what she says.
6. **Pedro:** Yeah, I think it's more on that way.
7. **Anita:** And we are mutually supportive.
8. **Pedro:** You think?
9. **Anita:** As teachers.
10. **Luna:** We're trained.
11. **Anita:** Maybe another person, "What are you talking? I can't understand." But we try because we do it every day. We are listening to our students.
12. **Pedro:** Okay. So, you think it's more, like, if you are willing to understand, you can understand it?
13. **Luna:** Yes.
14. **Yoshihara:** Also, you make an effort.
15. **Pedro:** What about 'esquentar' (to heat)? She uses the word in Portuguese, yes? Do you think that people would understand 'esquentar' (to heat)? People who don't speak English.
16. **Students:** No.

17. **Pedro:** Why not?
18. **Anita:** But they would understand the context, the context.
19. **Luna:** Cause they don't know Portuguese.
20. **Anita:** Yeah, but she was saying that you can buy food, you know? It's not necessary to spend a lot of money, because you can buy your own food at the supermarket and *esquentar* (heat) the food in the *micro-ondas* (microwave). So, by the context, it's possible to understand even though you don't know the word *esquentar* (to heat).
21. **Pedro:** Yeah. So, quais são as pistas que ajudam a entender que *esquentar* é *esquentar*? (What are the clues that help us understand the word *esquentar*?)
22. **Anita:** Food e *micro-ondas*. Mas *micro-ondas* também é em português, né? (However, microwave is also in Portuguese, right?)
23. **Pedro:** Yeah.
24. **Yoshihara:** Supermercado, né? Ela faz a ordem: comprar- (Supermarket, right? She lists: shopping-)
25. **Anita:** Não ter muito dinheiro, comprar, e- (Food and microwave. Not having money, buying, and-)
26. **Yoshihara:** Ela falou também da questão de acomodação. Ela fala de *hostel*. Cê junta dinheiro, todo mundo dorme junto, fica num *hostel*. Se você tem uma ideia de *hostel*- (She also mentioned hostels. You save money, everybody sleeps together, you stay in a hostel. If you have an idea about what a hostel is-) (Lesson 7)

O início do diálogo permanece caracterizado pela ideologia da semelhança de códigos. O professor formador repete a pergunta sobre compreensão e a resposta de Yoshihara na linha 2 ainda está focada em aspectos linguísticos. A partir da linha 3, o diálogo toma outra direção, pois Luna traz à tona um aspecto que não se baseia na semelhança linguística, mas em recursos atitudinais (CANAGARAJAH, 2007a). Canagarajah (2007a, p. 236) menciona que precisamos nos distanciar da ideia de códigos comuns centralizados, porque “o que as/os falantes precisam são formas de negociar a diferença, e não códigos compartilhados com outras [pessoas]”. Para o autor, recursos atitudinais são o capital cultural que as/os multilíngues usam na comunicação, quando a dessemelhança de códigos as/os leva a ter paciência, tolerância e vontade de

se comunicar. Assim, da linha 3 à 14, Luna, Anita e Yoshihara atribuem sua capacidade de se alinhar à mensagem da mulher com base em seus históricos: serem professoras/es multilíngues de línguas as/os levou a desenvolver recursos atitudinais. Canagarajah (2007a) exemplifica o *apoio mútuo* como uma estratégia pragmática que pode nos ajudar a negociar as diferenças. A discussão agora não está centrada apenas em aspectos linguísticos, mas no papel de atitudes, contextos e corpos na comunicação.

Na linha 15, o professor formador volta à questão da língua e pergunta às/ aos aprendizes sobre a mistura de português e inglês da mulher. Nesse momento, suas percepções são diferentes. Até Anita, que defendeu que a compreensão só poderia ser alcançada pelas/os brasileiras/os, nas linhas 18 e 20 passa a defender que, por causa das pistas contextuais (ir ao supermercado, usar o micro-ondas, não ter muito dinheiro), a compreensão poderia ser alcançada por diversas pessoas. Na segunda parte do diálogo, as/os licenciandas/os não olham para o signo linguístico isoladamente, mas em contexto (HARRIS, 1981). Na linha 26, Yoshihara reforça essa perspectiva ao apontar outras pistas contextuais: o fato de ela estar em um albergue e precisar cozinhar sua própria comida.

Sob outro ângulo, como discutido anteriormente, Pennycook (2018) afirma que o desentendimento não deveria ser visto com lentes negativas, pois faz parte da comunicação. Além disso, ele argumenta que, ao invés de assumirmos ter o mesmo sistema cognitivo, capaz de entender uma língua semelhante, deveríamos ver o uso da língua sob uma perspectiva de alinhamento. Em relação à aquisição de segunda língua, Atkinson *et al.* (2007, p. 171) definem alinhamento como “o meio pelo qual atrizes/atores humanas/os se adaptam dinamicamente — isto é, de forma flexível, dependem, integram e constroem — às esferas do corpo-mente-mundo em constante mutação”. A negociação e a adaptação são, portanto, necessárias para a interação. Como Canagarajah (2007b, p. 94) afirma, o alinhamento é mais importante do que a uniformidade para entender a comunicação, na medida em que “cada [pessoa] traz seus próprios recursos linguísticos para encontrar uma adaptação estratégica às/aos participantes e à finalidade de um contexto”. O que Anita e Yoshihara fazem, na parte final da interação, é imaginar como pessoas de diferentes origens podem se alinhar.

Ao discutir língua sob uma perspectiva decolonial, Veronelli (2019) se apropria do termo *linguagear*, de Maturana (1990), para desenvolver o conceito de monolinguagear. A autora descreve monolinguagear como uma prática de desumanização que insere a/o colonizadora/or e a/o colonizada/o em uma situação hierárquica, na qual a/o primeira/o é vista/o como uma/um humana/o racional, capaz de se comunicar, enquanto a/o segunda/o como desprovida/o de racionalidade, incapaz de entender a/o colonizadora/or. Veronelli (2019) nos convida para um exercício dedutivo sobre essa interação desigual e também afirma que o desentendimento é parte da interação, mas que a disposição para se comunicar e o modo como caracterizamos nossa/o interlocutora/or — seja para negá-la/o ou incluí-la/o — pode modificar a forma de nos comunicarmos.

Embora as/os alunas/os a princípio critiquem a falante, ou seja, afirmem ser impossível entender sua fala, em um segundo momento, quando distanciam suas impressões do paradigma monolíngue e consideram diversos recursos semióticos como válidos para a comunicação, as/os alunas/os a veem como uma interlocutora competente.

Nossa discussão sobre a interação em sala de aula destaca as diferentes perspectivas de alunas/os ao final do curso Letras-Inglês. Na primeira parte do diálogo, as/os licenciandas/os examinaram a produção linguística da mulher, tomando o texto como a única unidade de análise, ou seja, consideraram apenas aspectos linguísticos. Consequentemente, elas/es interpretaram a habilidade comunicativa dela como ruim, deficitária e incompreensível. Já na segunda parte da interação em sala de aula, as/os aprendizes passaram a argumentar que ela poderia ser entendida por qualquer pessoa. A diferença entre os dois momentos reside no fato de que, no segundo, as/os discentes consideraram sua produção linguística compreensível com base em aspectos extralinguísticos, isto é, o corpo, o contexto e os recursos espaço-temporais utilizados.

Implicações para a educação linguística e para a formação de professoras/es de línguas

Como apontamos, o vídeo pode ser interpretado como humorístico ou autêntico. No primeiro caso, o humor residiria na crítica das/os brasileiras/os

que viajam para o exterior e falam um inglês macarrônico. No segundo, qualquer uma/um de nós, professoras/es de línguas e professoras/es formadoras/es no Brasil, tenderá a reagir negativamente ao repertório em inglês usado pela mulher. Ambos os casos mostram como as ideologias modernas de língua são forjadas em nossa sociedade e em nossos contextos educacionais. Como discutido, consideramos que essas ideologias estão especialmente inseridas em cursos de Letras no Brasil, que perpetuam uma estrutura colonial e elitista. Todavia, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Ínglês (Licenciatura) da UFG, “o princípio que norteia este curso é que a reflexão sobre a linguagem e suas diversas formas de manifestação deve estar sempre permeada por um debate crítico sobre língua e sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas” (UFG, 2011, p. 2).

A discussão realizada neste capítulo sugere que esse debate pode ser mais crítico se confrontarmos nossa “cultura de norma-padrão” (MILROY, 2001, p. 530) e a forma canônica da língua como

uma herança preciosa que foi construída ao longo das gerações, não pelas/os milhões de falantes nativas/os, mas por um seletivo grupo que deu a essa tarefa uma atenção especial, polindo, refinando e enriquecendo a língua até que ela se tornasse um perfeito instrumento de expressão (esse grupo é geralmente identificado com figuras literárias, como Shakespeare). Essa é uma opinião defendida por pessoas em diversos campos de atuação, incluindo encanadoras/es, políticas/os e professoras/es de literatura (MILROY, 2001, p. 537).

Uma maneira de fazer isso na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas é problematizando, por exemplo, que:

- “a padronização da língua não é um universal”, ou seja, “algumas línguas não possuem formas que são reconhecidas como padrões, e algumas culturas não são culturas de língua padrão” (MILROY, 2001, p. 539);
- a padronização é apenas uma ideia que “nunca é perfeita e consistentemente concretizada na fala” (MILROY, 2001, p. 543);
- julgamentos sobre falar corretamente são políticos e associados a preconceitos e discriminações em termos de raça ou classe social.

Pensando mais radicalmente com Bagno (2011, p. 367, grifos no original), não devemos usar *língua padrão*, pois não se trata de uma língua, mas

de uma norma: “[o] que existe é uma *norma-padrão*, língua materna de ninguém, língua paterna por excelência, língua da Lei, uma *norma* no sentido mais jurídico do termo”.

Outra maneira de confrontar a norma-padrão é fazer repertórios ou interações da vida real assumirem o papel principal na sala de aula. Sugerimos mostrar pessoas de diferentes nacionalidades falando inglês na rua ou brasileiras/os falando inglês em diferentes contextos, como as entrevistas com Joel Santana (PARTAGE1, 2009) e com Paulo Freire (LITERACYDOTORG, 2006), além de vídeos caseiros no YouTube, como os de Gabriel (STORIES, 2015) e Gabriel Biebe (GABRIEL, 2019). O mais importante é legitimar não apenas os repertórios das/os alunas/os e/ou os nossos, mas também nossas subjetividades e pontos de vista. Em aulas de línguas, o foco deveria estar nos recursos linguísticos usados pelas pessoas para se comunicar, construir suas identidades e viver suas vidas (PESSOA, 2013). Acreditamos que a norma-padrão, em contextos universitários, só pode ser contestada se outros repertórios em toda “sua vitalidade, dinamismo, instabilidade permanente e heterogeneidade intrínseca” (BAGNO, 2011, p. 386) estiverem em destaque.

No vídeo, a mulher combina repertórios de inglês e português — o que pode ser chamado de *translinguagem* (CANAGARAJAH, 2013, 2018b) — e faz uma observação perspicaz sobre compreensão, próxima da ideia de *incerteza na comunicação* de Pennycook (2018): “You talk about [abouti] everything [everfing]. Eles understand [andarstendi]. Às vezes, não understand [num andarstendi], mas faz yes, yes. Não tem problema”. Se prestarmos atenção à comunicação da vida real, notaremos que, como Pennycook (2018) afirma, na maioria das vezes, somos incompreendidas/os, independentemente de se usamos o mesmo código linguístico ou não. Assim, o mais importante é a negociação, que pode facilitar a compreensão, embora nunca possa garanti-la. Isso porque os significados ou a compreensão não estão nas palavras; são pessoas reais que entendem, entendem mal ou deixam de entender palavras e frases (JANICKI, 2006). Na maioria das vezes, nem sabemos o que causa os mal-entendidos. Além de palavras e frases, a compreensão envolve outros elementos cruciais, como corpos, objetos, contextos, afetos, bem como experiências individuais e culturais. Portanto, é necessário que essa complexidade esteja presente nas aulas de línguas e nos cursos de formação de professoras/es de línguas.

Uma aula de línguas, nesse cenário, não apresenta estágios definidos nem controlados. Ela deveria fomentar o uso espontâneo de repertórios e a criação de novas formas, expressões e normas linguísticas sendo construídas interativamente. É vivenciando a diversidade e a imprevisibilidade da comunicação na vida real, em sala de aula, que podemos desenvolver nossos próprios repertórios, construir nossas subjetividades e pensar como podemos agir para tornar o mundo um lugar melhor para todas/os. Afinal, a interação do grupo discutida aqui sugere que a norma-padrão no curso de Letras foi legitimada, mas também que ela pode ser problematizada para podermos pensar outras possibilidades de conceber a língua.

Referências

- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. In: *Calidoscópio*, v. 11, n. 2, p. 153-166, mai./ago. 2013.
- ATKINSON, Dwight *et al.* Alignment and Interaction in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. In: *The Modern Language Journal*, v. 91, n. 2, p. 169-188, 2007.
- BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, Xoan; BAGNO, Marcos (org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 355-387.
- BAGNO, Marcos. Curso de Letras? Pra quê? In: *Blog da Parábola Editorial*, 19 de junho de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3gsC4Uk>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- BASTOS, Pedro Augusto de L. *Problematizing Language Conceptions in a Decolonial Perspective: An Experience with Student Teachers in an English Teacher Education Course at a Brazilian University*. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- CANAGARAJAH, Suresh. After Disinvention: Possibilities for Communication, Community and Competence. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (ed.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007a, p. 233-239.
- CANAGARAJAH, Suresh. Lingua franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. In: *The Modern Language Journal*, v. 91, n. 1, p. 923-939, 2007b.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice: Global English and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, Suresh. Materializing “Competence”: Perspectives from International STEM Scholars. In: *The Modern Language Journal*, v. 102, n. 2, p. 268-291, 2018a.
- CANAGARAJAH, Suresh. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. In: *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018b.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-91.

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 9-24.
- The Encyclopaedia Britannica: A Dictionary of Arts, Sciences, Literature and General Information*. Cambridge: Cambridge University Press, 1910. 1030 p. 11. ed. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/085431a0>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- FERREIRA, Fernanda C. da C. *Problematizando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa*. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- FERREIRA, Fernanda C. da C; PESSOA, Rosane R. Desestabilizando ideologias linguísticas em uma sala de aula de inglês. In: *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, v. 22, n. 1, p. 171-198, 2018.
- GABRIEL Biebe. *Brazilian First Video Speaking English*. YouTube, 08 de março de 2019. Disponível em: encurtador.com.br/dvBDO. Acesso em: 9 abr. 2021.
- HARRIS, Roy. *The Language Myth*. London: Duckworth, 1981.
- HARRIS, Roy. Integrationism: A Very Brief Introduction. In: *Roy Harris Online*, 2010. Disponível em: encurtador.com.br/ptBVX. Acesso em: 9 abr. 2021.
- JANDA TV. *Mulher tentando falar em inglês, em Londres!!* YouTube, 07 de janeiro de 2017. Disponível em: encurtador.com.br/hxzIY. Acesso em: 9 abr. 2021.
- JANICKI, Karol. *Language Misconceived: Arguing for Applied Cognitive Sociolinguistics*. New York and London: Routledge, 2006.
- LITERACYDOTORG. *An Incredible Conversation with Paulo Freire*. YouTube, 30 de dezembro de 2006. Disponível em: encurtador.com.br/wKZ27. Acesso em: 9 abr. 2021.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (ed.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.
- MARTÍNEZ, Ramón Antonio. Reading the World in Spanglish: Hybrid Language Practices and Ideological Contestation in a Sixth-Grade English Language Arts Classroom. In: *Linguistics and Education*, v. 24, n. 3, p. 276-288, 2013.
- MILROY, James. Language Ideologies and the Consequences of Standardization. In: *Journal of Sociolinguistics*, v. 5, n. 4, p. 530-555, 2001.
- NASCIMENTO, André M. do. A queda do céu: elementos para a descentralização epistemológica dos estudos da linguagem desde visões indígenas. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). *Linguagens e descolonialidades: práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 55-78.
- Notting Hill*. Direção: Roger Michell. PolyGram Filmed Entertainment. Produção: Working Title Films. Universal City, Calif: Universal Studios, 1999. 1 DVD.
- PARTAGE1. *Entrevista de Joel Santana em inglês*. YouTube, 26 de junho de 2009. Disponível em: encurtador.com.br/knJS9. Acesso em: 9 abr. 2021.
- PESSOA, Rosane R. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo C. (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 299-306.
- PESSOA, Rosane R.; BASTOS, Pedro Augusto de L. Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras. In: MATEUS, Eliane; TONELLI, Juliana R. A. (org.). *Diálo-*

- gos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017, p. 141-162.
- PESSOA, Rosane R.; BORELLI, Julma D. V. P.; SILVESTRE, Viviane P. V. “Speaking Properly”: Language Conceptions Problematicized in English Lessons of an Undergraduate Teacher Education Course in Brazil. In: *Ilha do Desterro*, v. 71, n. 3, p. 81-98, 2018.
- PESSOA, Rosane R.; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, p. 133-156, 2016.
- PENNYCOOK, Alastair. Introducing Posthumanist Applied Linguistics. In: PENNYCOOK, Alastair. *Posthumanist Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge, 2018.
- PRATT, Mary Louise. “If English was good enough for Jesus...” Monolingüismo y mala fe. In: *Critical Multilingualism Studies*, v. 1, n. 1, p. 12-30, 2012.
- PRATT, Mary Louise. Utopias linguísticas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, n. 2, p. 437-459, 2013.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Course in General Linguistics*. Columbia University Press, 2011.
- SOUSA, Laryssa P. de Q.; PESSOA, Rosane R. Humans, Nonhuman Others, Matter and Language: A Discussion from Posthumanist and Decolonial Perspectives. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 2, p. 520-543, 2019.
- STORIES do Caique. *Brazilian speaking English*. YouTube, 13 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DvBpSoLw6Uc>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- Universidade Federal de Goiás. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Inglês* (Licenciatura). Goiânia, GO: UFG, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3gAkxtL>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; PESSOA, Rosane R. Disinventing and Reconstituting the Concept of Communication in Language Education. In: *L2 Journal*, v. 12, n. 3, p. 61-76, 2020.
- VERONELLI, Gabriela Alejandra. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización. In: *Polifonia*, v. 26, n. 44, p. 146-159, 2019.

Da “realidade cruel” e do “tempo perdido”

Movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública

VALÉRIA ROSA-DA-SILVA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

O fato da realidade ser cruel não te obriga a desistir dos seus sonhos.
PROFESSOR ROCK (RODA DE CONVERSA, MAI. 2017).

*Não tenho medo do escuro
Mas deixe as luzes
Acesas agora
O que foi escondido
É o que se escondeu
E o que foi prometido
Ninguém prometeu
Nem foi tempo perdido
Somos tão jovens
Tão jovens! Tão jovens!*
TEMPO PERDIDO (1986), DE RENATO RUSSO.

Introdução

“A educação, pra nós, é um patrimônio. Não dá pra pensar de uma forma romântica e dizer que a educação, pra nós, é só uma ascensão social. [...]”

A educação permite que nossos corpos se desviem da bala” (SOUZA, 2020, 1h3min50s). Essa fala potente da intelectual negra Ana Lúcia Silva Souza, na mesa virtual “Provocações para a Linguística Aplicada”, traz provocações que extrapolam o escopo da Linguística Aplicada e invadem a vida mesma. Aliás, ao reconhecer a educação como um patrimônio, para além das questões de ascensão social, e, sobretudo, como um *porto seguro*, um *abrigo* para os corpos subalternizados, marcados pela ferida colonial (KILOMBA, 2019), a meu ver, Souza (2020) expande a função da educação, prevista no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, qual seja: “[P]leno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Essa provocação de Souza (2020) me remete à seguinte fala da professora Macaé Evaristo, no documentário *Nunca me sonharam* (2017): “[M]esmo a escola mais chata salva milhares de vidas no nosso país”. Se pensarmos nos tempos inéditos causados pela pandemia de Covid-19 que vivenciamos atualmente¹, essa discussão sobre a função da educação — aqui incluindo o espaço físico da escola — me remete ainda a um telefonema que recebi da coordenadora da escola pública de educação básica parceira da universidade onde trabalho. No telefonema, a coordenadora me convidava a participar de uma campanha de arrecadação de cestas básicas, promovida por ela, para alunos/as da escola em situação de vulnerabilidade por não terem mais acesso à merenda escolar, devido à suspensão das aulas presenciais². Eu acrescentaria à fala de Souza (2020) que a educação/escola tira nossos/as alunos/as do mapa da fome³. Por mais triste que possa ser pensar a educação escolar sob esse viés assistencialista, como corresponsável por instâncias básicas de subsistência, é esse o retrato de nossa sociedade brasileira violenta e desigual, cujas atrocidades têm sido ainda mais acentuadas durante a pandemia de Covid-19.

Diante dessas provocações acerca da função da educação escolar, convido o/a leitor/a a refletir, brevemente, sobre um paradoxo que, a meu ver, está

¹ No momento em que escrevo esta introdução, meados de setembro de 2020, mais de 130.000 pessoas já vieram a óbito por Covid-19, só no Brasil.

² Em Goiás, desde o dia 16 de março de 2020, por um decreto do governador visando medidas de segurança sanitária, as escolas estão fechadas e as aulas sendo ofertadas em modelo remoto.

³ Estudos apontam que, sem a merenda escolar, muitas crianças passam fome no Brasil. Alguns desses estudos estão disponíveis em: <https://bbc.in/3gxf3yw> e <https://bit.ly/3q1jLsH>. Acesso em: 9 abr. 2021.

instaurado em nossas instituições educativas — escolas e universidades — como espaços de reprodução e, ao mesmo tempo, de enfrentamento de colonialidades (QUIJANO, 2005). Nilma Lino Gomes (2017, p. 134) afirma que “no Brasil, a escola, principalmente a pública, é resultado de uma luta popular pelo direito à educação e entendida como parte do processo de emancipação social”. No entanto, essa mesma escola que emancipa tem se constituído como “uma instituição reguladora marcada pelas regras, normas e rituais, pela divisão dos conteúdos, pelo cognitivismo, pela ideia de conhecimento científico como única e privilegiada forma de saber, pela ordem e pelo disciplinamento de corpos” (GOMES, 2017, p. 134). Nossas escolas, historicamente, legitimam as políticas reguladoras do Estado (CASTRO-GÓMEZ, 2005; GOMES, 2017) e *conservam* um modelo social, econômico e político. Por servir a interesses do sistema hegemônico, que é excludente, nossas escolas públicas reproduzem as desigualdades desse sistema, ao invés de interrogá-las, por exemplo, quando desconsideram as subjetividades e os contextos dos/as estudantes em nome de um saber instituído como único.

Assim como as escolas, as universidades também reproduzem paradigmas modernos/coloniais herdados historicamente de sistemas de extrema desigualdade e injustiça (MENEZES DE SOUZA, 2019). Concordo com Catherine Walsh (2007), Ramón Grosfoguel (2013) e Santiago Castro-Gómez (2007), para quem nossas universidades são reprodutoras de colonialidades e vêm contribuindo, ao longo dos anos, para o projeto de colonização das mentes, por meio da noção de neutralidade científica e do pressuposto de que certas pessoas são mais aptas a pensar que outras (WALSH, 2007). Além disso, devido à estrutura arbórea, hierarquizante e disciplinar em que os conhecimentos são organizados em nossas universidades ocidentalizadas, tidas como as fiscalizadoras *do* saber, elas estão inseridas na estrutura triangular da colonialidade (CASTRO-GÓMEZ, 2007): colonialidade do poder, do saber e do ser.

Na esteira de Julma Borelli (2018), busco discutir neste capítulo de que maneira essa superioridade presumida, conferida às universidades, manifesta-se na (não) relação com as escolas de educação básica durante o estágio. Em outras palavras, em nossos cursos de formação docente, ainda persiste a visão de que a universidade é o espaço privilegiado de produção de conhecimentos, relegando à escola o lugar onde esses conhecimentos são testados e aplicados. Nessa disputa por espaços de conhecimento durante a formação

docente, a escola pública de educação básica, lugar onde atuarão a maioria dos/as professores/as, tem sido desconsiderada em sua complexidade e separada da universidade.

Se considerarmos que nossas escolas e universidades públicas brasileiras são resultado de incansáveis lutas populares pelo direito à educação (GOMES, 2017) e são um *porto seguro* que protege nossos corpos (SOUZA, 2020), não faz sentido elas estarem distanciadas nem reproduzirem violência e opressão em nome de um saber instituído como único, que desconsidera os próprios corpos que frequentam tais espaços. Nos termos de Ailton Krenak (2020, p. 102), “isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter”. Argumento que essas instituições educativas precisam caminhar juntas (ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020) e ser compreendidas como espaços de enfrentamento às colonialidades. Diante disso, o objetivo deste estudo é discutir *movimentos decoloniais* gestados na relação escola-universidade, co-construídos no entrelugar das vivências do estágio de inglês. Longe de serem tomados como propostas grandiosas e redentoras, esses movimentos se pretendem contextuais e locais e, a meu ver, podem colaborar para o início de um processo de desmantelamento das colonialidades ainda tão presentes em nossas instituições educativas.

Este estudo é um recorte de minha tese de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, em processo de finalização. Sua materialidade empírica foi construída durante o estágio de inglês do curso de Letras-Português e Inglês, de uma universidade pública do interior de Goiás, em parceria com uma escola pública de educação básica, aqui denominada Escola *InspirAção*. Essa parceria vem acontecendo desde 2017, com diferentes turmas de estágio sob minha orientação. Neste trabalho, apresento um recorte de nossas vivências do estágio de 2017⁴, tendo como agentes⁵: Persona, Sílvia, Weller e Sam, professoras/es licenciandas/os do curso de Letras-Português e Inglês; Rock, o professor da escola parceira do estágio; estudantes da 1ª série do ensino médio da escola; e eu, professora de estágio. A materialidade empírica deste estudo advém de Rodas de Conver-

⁴ Em 2017, havia dez professores/as licenciandos/as desenvolvendo o estágio nessa mesma escola, sob minha orientação, organizados em três grupos. Cada grupo desenvolveu um projeto temático colaborativo diferente.

⁵ Os nomes dos/as agentes são fictícios.

sa (RC), realizadas na escola durante as vivências do estágio, e de Reflexões Iniciais sobre o estágio (RI), questões reflexivas que os/as professores/as licenciandos/as responderam por escrito, antes de iniciar o estágio.

Quanto à organização, este capítulo apresenta: uma breve discussão histórica sobre colonialidades; os movimentos decoloniais tanto no estágio — deslocamento físico e ontoepistemológico — quanto na práxis colaborativa; e algumas considerações finais.

Colonialidades

Segundo Aníbal Quijano (2005), *colonialidade* é a manutenção das formas coloniais de dominação, sob as quais continuamos a viver, a despeito da erradicação das administrações coloniais. Em outras palavras, é uma marca que povos historicamente colonizados carregam mesmo após o processo de emancipação territorial em relação a seus colonizadores. *Colonização*, por sua vez, refere-se ao processo histórico de expansão territorial europeia, ocorrido há mais de quinhentos anos, e diz respeito à dominação, à exploração e ao controle dos povos colonizados. Nesse sentido, Ramón Grosfoguel (2010, p. 467, ênfase no original) salienta que “saímos de um período de ‘colonialismo global’ para entrar num período de ‘colonialidade global’”.

Quijano (2005, p. 107) defende que “a globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial”. Esse novo padrão de poder mundial, denominado pelo autor de *colonialidade do poder*, se fundamenta na ideia de *raça* para, a partir daí, hierarquizar os povos conquistados (“índios” e negros) como raças inferiores e primitivas, tendo como ponto de referência o conquistador branco europeu, visto como superior e civilizado. Como afirma Daniel Munduruku (2017, p. 16-17, ênfase no original),

os “índios” foram, na verdade, uma invenção dos colonizadores a fim de reduzi-los e escravizá-los. Nessa palavra colocaram aproximados mil povos com culturas bastante diferentes entre si; encerraram mil e cem línguas distintas e, nelas, visões de mundo que formavam um mosaico internacional interessante e único. Ao reduzi-los, dominaram; ao dominá-los, enfraqueceram valentes civilizações.

Nesse processo perverso de invenção e hierarquização, “o trabalho pago era privilégio dos *brancos*” (QUIJANO, 2005, p. 110, ênfase no original), restando aos colonizados a condição de escravizados, “não sendo dignos do pagamento de salário” e “naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos”. Nos termos de Neusa Santos de Souza (1983, p. 27), “a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior”. A partir dessas bases e desse novo padrão de poder, a população da América e, posteriormente, do mundo foi classificada.

Como parte desse novo padrão mundial de poder, Quijano (2005) acrescenta que a Europa também concentrou, sob sua hegemonia, o controle do conhecimento. Assim, por meio de uma *matriz colonial de poder*, a Europa e o branco europeu se constituíram no centro do mundo capitalista, impondo uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva é denominada pelo autor de *eurocentrismo*. Segundo Quijano, ela não abarca todos os modos de conhecer de todos os europeus, de todas as épocas, mas se refere a

uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e se sobrepondo a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, p. 115).

Diante disso, podemos compreender que o conhecimento integra a constituição do sistema-mundo moderno capitalista, que é, também, colonial. Sendo assim, por mais que se nos apresente um tipo de conhecimento tido como o verdadeiro, universal e neutro — como se fosse o único —, é preciso colocar em questão nossos processos de colonização. Isso nos leva a perceber que, na verdade, “a ‘história’ do conhecimento está marcada geo-historicamente, geopoliticamente, geoculturalmente e territorialmente; tem valor, cor e lugar ‘de origem’” (WALSH, 2009, p. 186). Isso também nos ajuda a desvelar a falácia de que o conhecimento é descorporificado e explica por que os conhecimentos produzidos por corpos marcados pela diferença colonial (MIGNOLO, 2009) — como os povos indígenas e africanos, por exemplo —

não foram historicamente reconhecidos como legítimos. Em contrapartida, penso que o conhecimento adquire valor justamente por estar marcado pelo corpo e pelo lugar de origem. Essa classificação racializada do conhecimento revela, afinal, os efeitos perversos que as práticas dessas normas coloniais de produção e validação do conhecimento têm causado.

Esse conhecimento universal “radicalmente excludente” (LANDER, 2005, p. 10), instituído a partir de uma experiência particular, tornou-se, então, a norma, o padrão único de referência, que se sobrepõe a todos os outros modos de conhecimento, considerados primitivos e atrasados. Essa norma hegemônica quanto ao conhecimento válido — o científico — e quanto a quem pode produzi-lo — o branco europeu (e, acrescento, o branco estadunidense) — perdura até os dias atuais, estão *alive and kicking* em nossas universidades ocidentalizadas. É o que Edgardo Lander (2005) tem chamado de *colonialidade do saber*.

Para Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010, p. 136, ênfase adicionada), a noção de colonialidade do saber

pretende ressaltar *a dimensão epistêmica da colonialidade do poder*; se refere ao efeito de subalternização, folclorização ou invisibilização de uma multiplicidade de conhecimentos que não respondem às modalidades de produção de “conhecimento ocidental” associadas à ciência convencional e ao discurso especialista.

Trazendo essas reflexões para o escopo deste estudo, inserido no campo da formação docente e da educação linguística, cabe refletir: que conhecimentos têm sido legitimados? Quais têm sido invisibilizados? Onde são produzidos? Quem os produz?

Pensar na operação dessa colonialidade do saber me leva a reconhecer o quanto nossas universidades — fiscalizadoras e fiéis guardiãs do conhecimento científico (CASTRO-GÓMEZ, 2007) —, bem como nossa atuação nesses espaços — enquanto legítimos/as transmissores/as *do* conhecimento válido —, ainda estão arraigadas em princípios colonialistas que negam outros tipos de conhecimento. Como afirma Lynn Mario Menezes de Souza (2019), a universidade é cúmplice da colonialidade. Nesse sentido, a meu ver, nós, pesquisadores/as e professores/as, também somos cúmplices dessas práticas colonizadoras, e isso é inevitável, uma vez que nossa geração

foi fundada na falácia da modernidade. No entanto, podemos — e devemos — evitar a perpetuação dessas colonialidades. Diante disso, acredito na importância de reconhecermos como a colonialidade do saber opera em nossa atuação docente para, então, decidirmos se queremos enfrentá-la ou continuar reproduzindo-a.

Em consonância com Borelli (2018), uma forma de enfrentamento que defendo é a valorização dos conhecimentos construídos no espaço escolar, compreendendo que a escola pública de educação básica também é um espaço de formação docente e reconhecendo os/as agentes desse espaço como produtores/as legítimos/as de conhecimentos. Pensar nas pessoas autorizadas ou desautorizadas a produzir conhecimentos nos remete a outro tipo de colonialidade: a *colonialidade do ser*. Este conceito foi desenvolvido por Nelson Maldonado-Torres (2007) e consiste em reconhecer “os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não somente na mente dos sujeitos subalternos”. Dito de outro modo, a negação dos saberes que se afastam dos padrões europeus — por exemplo, os conhecimentos dos povos africanos ou indígenas — estendeu-se à negação da própria existência.

Em nossos contextos educacionais brasileiros, resquícios de colonialidades — do poder, do saber e do ser — se manifestam na desvalorização do/a profissional docente, sobretudo daqueles/as que atuam fora da universidade, nas escolas públicas de educação básica (BORELLI, 2018). Temos assistido, nos últimos tempos, a uma intensificação dessa desvalorização, que são colonialidades expressas na violência — física e simbólica — da qual os/as professores/as têm sido vítimas.

Concordo com Krenak (2019, 3min51s), para quem nós “estamos imersos na colonialidade como o peixe n’água”. Convivemos naturalmente com as operações perversas dessa matriz colonial de poder, que se manifesta nas diversas esferas de nossa vida. Assim, no escopo deste estudo, cabe perguntar: de que forma nossas instituições educativas — universidades e escolas — sustentam as colonialidades? Como essas colonialidades se expressam em nossas praxiologias de sala de aula? Como podemos enfrentá-las?

Na contramão da colonialidade, a decolonialidade pretende quebrar, transgredir e intervir na matriz colonial ainda vigente, criando outras condições de poder, saber, ser e viver, a partir da diferença colonial. É premissa básica da perspectiva decolonial “mover e transformar o coração dessa matriz

que tem sido o capitalismo, fazendo com que a vida assuma o centro, rumo à decolonialidade” (WALSH, 2008, p. 150). O movimento chamado de decolonialidade teve início num círculo de pesquisa heterogêneo e transdisciplinar, conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, constituído por intelectuais latino-americanos na década de 1990. O postulado principal do grupo é o de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 36). No entanto, é importante mencionar que “a força e a energia do pensamento decolonial estiveram sempre ‘aí’, na exterioridade, no negado pelo pensamento imperial/colonial” (MIGNOLO, 2007, p. 44). Dito de outro modo, “as genealogias de pensamento e ação decolonial (através dos espectros de gênero e raça) sempre marcharam paralelamente ao avanço predatório global da modernidade/colonialidade” (WALSH; MIGNOLO, 2018, p. 8). Nessa mesma direção, Tânia Rezende e Letícia Gomes (2020, p. 234) enfatizam que, apesar de os estudos *sobre* a decolonialidade (aqui em referência aos estudos do grupo latino-americano) serem relativamente recentes, a “ontoepistemologia decolonial” data de tempos mais remotos. Dizem as autoras:

A ontoepistemologia decolonial, maneiras indissociáveis de existir-pensar-agir-sentir-dizer que fazem “girar a episteme eurocentrada” (MIGNOLO, 2005, 2007, 2017) existem e vêm insurgindo nos territórios colonizados nos e pelos corpos situados na diferença colonial, marcados pela ferida colonial (ANZALDÚA, 2012), desde a colonização da América, do século XV ao XIX (REZENDE; GOMES, 2020, p. 234, ênfase no original).

Como “ontoepistemologias decoloniais” no século XIX, as autoras citam, por exemplo, Sojourner Truth e Maria Firmina dos Reis, intelectuais negras que romperam com os paradigmas impostos pelo sistema de gênero patriarcal escravagista. Da forma como compreendo, a *ontoepistemologia decolonial* traz de volta o corpo para o campo científico, ou seja, religa os pares *mente/razão* e *corpo*, radicalmente separados pela modernidade/colonialidade.

Talvez não precisasse, no escopo deste capítulo, abordar essas questões históricas sobre as colonialidades. No entanto, escolhi fazê-lo com o intuito de demarcar meu posicionamento e de justificar a relevância, para mim, da compreensão histórica de como nossa sociedade está organizada, o que ajuda

a desvelar as colonialidades reproduzidas em nossas instituições educativas. Minha *opção* pela decolonialidade abarca aspectos epistemológicos e metodológicos, mas principalmente ontológicos. Como nos diz Walter Dignolo (2009, p. 3, ênfase no original), “opções decoloniais partem do princípio de que a *regeneração* da vida deve prevalecer sobre a primazia da *produção e reprodução* de bens a custo da vida”. Portanto, considero a opção decolonial, genuinamente, uma *opção* — uma escolha pessoal, entre tantas outras — que tem me desafiado a reinventar possibilidades de existência. Nesse sentido, entendo a decolonialidade como uma forma de enfrentamento, como um possível caminho que, em seu percurso, exige questionar as normas impostas pelos colonizadores europeus, desafiando a matriz colonial de poder e buscando desfazê-la, desobedecê-la e desintegrar-se dela, construindo outros “caminhos e práxis em direção a outro modo de pensar, sentir, acreditar, fazer e viver” (WALSH; MIGNOLO, 2018, p. 4).

Como já mencionei em Rosa-da-Silva (2019, p. 3), uma formação docente informada pela decolonialidade significa “uma postura de enfrentamento às imposições consolidadas pelo processo de dominação estabelecido pelo colonialismo, mantido nas relações violentas de hierarquização de saberes, ainda muito presentes na relação entre escola e universidade”. Diante disso, argumento ser necessário construir, em nossos cursos de Letras, uma educação linguística que vá se edificando *com* as praxiologias vivenciadas nas escolas públicas de educação básica. Para tanto, precisamos nos *deslocar* de nossos espaços universitários e *vivenciar* a escola, o que compreendo como o início de um *movimento decolonial*.

Movimentos decoloniais no estágio: deslocamento físico e ontoepistemológico⁶

Por um lado, pode parecer estranho — e preocupante — compreender esse movimento de deslocamento da universidade para a escola como um *movimento decolonial*, sobretudo durante o estágio. Afinal, não é raro ouvirmos dos/as agentes escolares que estagiários/as da universidade não são bem-vindos/as porque, geralmente, aparecem na escola para

⁶ Agradeço à querida amiga, professora e pesquisadora Viviane Silvestre por nossas preciosas conversas, que inspiraram esses conceitos.

apontar defeitos (BORELLI, 2018; ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020). Deslocar-se do espaço físico da universidade para o *chão da escola* pode ser deveras colonizador, caso não haja um deslocamento de nosso modo de *existir-pensar-agir-sentir-dizer* (REZENDE; GOMES, 2020) com aquele novo espaço. Nossos cursos de formação docente ainda estão contaminados pela visão de que a universidade é a instância privilegiada para a produção de conhecimentos, enquanto a escola se limita à aplicação deles, como já mencionei.

O estágio tem sido o principal palco onde esse espetáculo (de terror?) é encenado. Por mais que tenha recebido, historicamente, diferentes enfoques nos cursos de formação docente — desde concepções mais tecnicistas, que consistem na imitação de modelos, até visões mais críticas, reflexivas e investigativas, que o concebem como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2012) ou como prática de letramento acadêmico-profissional (REICHMANN, 2015) —, o entendimento do estágio como somente um momento do exercício da prática ainda é muito arraigado, como mostrou, recentemente, o estudo de Borelli (2018). Em sua tese de doutorado, sob a perspectiva da decolonialidade, Borelli apresenta importantes problematizações, colocando em questão a lógica binária que hierarquiza os saberes da escola e da universidade nessa acepção de estágio. Para ela,

a escola vista como o local da prática, em uma lógica binária que não legitima os saberes que constituem o fazer docente, não é local de construção de conhecimento, é local da prática. Não é do espaço que precisamos. Se assim o fosse, qualquer sala de aula da universidade serviria aos nossos propósitos. *Nós precisamos do conhecimento que não temos, do conhecimento daqueles/as professores/as que atuam em realidades que não são as nossas, que enfrentam desafios que desconhecemos, que ensinam apesar de todas as faltas* (BORELLI, 2018, p. 76, ênfase adicionada).

Ao enfatizar que não é do espaço físico da escola que precisamos, mas do conhecimento dos/as professores/as, a autora nos convida a repensar nossos modelos de estágio, pautados pelos conhecimentos “científicos” da universidade. Nesse sentido, Borelli (2018, p. 64) defende que precisamos “chegar na escola para aprender, que estejamos abertos também às suas

formas de construir conhecimento e que o estágio vá se delineando a partir dessas experiências”.

Fortemente inspirada nas questões colocadas por Borelli (2018) e nos trabalhos das pesquisadoras e professoras de estágio Elaine Mateus (2009, 2018), Viviane Silvestre (2017) e Mariana Mastrella-de-Andrade (2018, 2019), ao longo dos últimos anos, como professora de estágio de inglês, tenho buscado, junto com os/as professores/as licenciandos/as, *vivenciar* o estágio *de outro modo*, compreendendo que a escola pública de educação básica é um legítimo espaço formativo, aliado à universidade (BROSSI; ROSA-DA-SILVA, 2016; VEIGA; ROSA-DA-SILVA, 2018; ROSA-DA-SILVA, 2019; ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020).

Para além de uma aceção burocratizada de estágio, temos buscado construir uma relação de parceria com a escola *InspirAção*⁷, deslocando-nos do espaço da universidade para *vivenciar* a realidade cotidiana dessa escola. Os excertos a seguir, oriundos de Reflexões Iniciais (RI) com as professoras licenciandas Persona e Sílvia e o professor licenciando Weller sobre o estágio, ilustram algumas dessas reflexões:

Persona: Essa relação deve ser mesmo uma **parceria**, um **trabalho colaborativo**, uma **troca de conhecimentos**. A universidade precisa da escola porque nós precisamos fazer o estágio; a escola vai receber as nossas contribuições e vai contribuir para a nossa formação, então deve ser uma **parceria respeitosa, aberta a diálogos para que nossas práticas sejam repensadas, resignificadas e melhoradas** (RI, mar. 2017).

Sílvia: **A universidade tem que se adequar à escola parceira** para que seja produtivo tanto para nós, estagiários, quanto para os alunos e professor da escola (RI, mar. 2017).

Weller: Acredito que a relação escola parceira e universidade deve ser a mais **empática e dialógica** possível. Empática porque **não basta apenas abrir as portas e aceitar os professores estagiários**, é preciso manter uma boa relação, uma convivência amistosa, para que ao finalizar os trabalhos de estágio, bons frutos possam ser colhidos e mantidos ali nessa escola (RI, mar. 2017).

⁷ Desde 2017, nosso grupo de professores/as de estágio da universidade onde atuo optou por diminuir o número de escolas parceiras. Assim, cada professor/a acompanha seu grupo de estagiários/as em uma ou, no máximo, duas escolas. No meu caso, tenho optado por apenas uma escola para que eu possa contribuir com mais disponibilidade e dedicação.

As colocações de Persona, Sílvia e Weller chamam a atenção para a necessidade de a relação entre escola e universidade ser colaborativa e “dialógica”, ou seja, pautada por uma “uma troca de conhecimentos”. O posicionamento dos/as professores/as licenciandos/as se coaduna com o pensamento de Bakhtin (1992), retomado por Mateus (2009, p. 317), de que “em um encontro dialógico, as duas culturas não se fundem, nem se mesclam, cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, porém ambas se enriquecem mutuamente”. Uma relação construída na dialogia e na troca de saberes vai em direção contrária da concepção salvacionista e, por vezes, violenta, de que a universidade — colonizadora — precisa *catequizar e salvar* a escola — sempre primitiva —, como discutem criticamente Silvestre (2017), Mateus (2009, 2018) e Borelli (2018).

Nesse sentido, ao afirmar que “a universidade tem que se adequar à escola”, Sílvia (RI, mar. 2017) parece dismantlar a pretensa superioridade da universidade, justificada pelas colonialidades do poder, do saber e pela suposição de que a universidade teria sempre algo a ensinar, mas nunca a aprender com a escola, que, por sua vez, teria de abrir as portas e servir àquela. Na contramão desse pensamento colonial, as professoras licenciandas parecem defender que temos muito a aprender com o contexto escolar, por também ser um espaço de formação capaz de contribuir “para que nossas práticas sejam repensadas, ressignificadas e melhoradas”, como diz Persona (RI, 2017). O pensamento de Weller (RI, 2017) parece estar na mesma direção, quando ele diz: “[...] não basta apenas abrir as portas e aceitar os professores estagiários”. O professor licenciando parece reconhecer que o espaço escolar extrapola a ideia do espaço físico. Trata-se, portanto, de um espaço de relações e de aprendizagens para os/as agentes tanto da escola quanto da universidade.

Aprendemos com as professoras e com o professor licenciando que é preciso *co-significar* a relação escola-universidade. Desse modo, em nossas vivências do estágio, temos buscado nos *deslocar fisicamente e ontoepistemologicamente*, o que significa nos deslocar de nossa zona de conforto na universidade para o espaço escolar, com a intenção de nos aproximar das pessoas e das coisas que fazem parte daquele espaço, habitando-o, vivenciando-o, sentindo seus cheiros e gostos, dispostos a construir conhecimentos em colaboração. Trata-se de uma busca por relações com pessoas concretas, em lugares concretos e prenhes de vida.

Assim como Mastrella-de-Andrade (2018, p. 157), acredito que “uma formação encastelada nas universidades, sem diálogo e sem aproximação com os espaços escolares, é infrutífera do ponto de vista formativo e transformativo”. Dessa forma, procurei me *deslocar* do espaço universitário por acreditar na importância de *estar presente ali na escola*, junto com os/as professores/as licenciandos/as e com todos/as os/as agentes escolares. Por *estar presente* no espaço escolar, compreendo: envolver-se nas atividades de sala de aula; construir as aulas colaborativamente, a partir da realidade da escola; conversar com os/as alunos/as e, principalmente, escutá-los/as; conversar com os/as professores/as na sala de professores/as na hora do recreio; compartilhar angústias e vitórias com professores/as e gestores/as nos corredores, nos momentos coletivos e nos conselhos de classe; conversar com as merendeiras; visitar a biblioteca e conversar com a bibliotecária; ler as frases escritas nas paredes do banheiro e pensar que, ali, é um espaço onde as alunas compartilham seus segredos mais profundos; convidar professores/as e gestores/as da escola para proferir palestras na universidade e, também, aceitar seus convites para fazê-lo na escola; enfim, *vivenciar* a escola, onde a vida é pulsante.

Um dos argumentos basilares neste estudo é o de que, ao nos deslocarmos para o espaço escolar, precisamos reconhecer a legitimidade dos conhecimentos ali construídos, visibilizando quem os constrói — os/as agentes da escola —, bem como o lugar onde são construídos (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Nesse sentido, buscamos construir nossos projetos entrecruzando-os com a realidade do contexto escolar por meio de uma práxis colaborativa. Na próxima seção, discuto como essas questões foram se desenhando, ao longo de nossas vivências do estágio na escola *InspirAção*, em um dos projetos que desenvolvemos.

Movimentos decoloniais na práxis colaborativa da sala de aula

No início do ano de 2017, assim que começamos as vivências do estágio na escola *InspirAção*, nos deparamos com as seguintes mensagens no muro e no portão da escola:

Figura 1: Pichação no muro da escola.



Fonte: Acervo do professor licenciando Sam.

Figura 2: Pichação no portão da escola.



Fonte: Acervo do professor licenciando Sam.

Os/As professores/as licenciandos/as, o professor Rock e eu ficamos incomodados/as com aquelas mensagens. Em uma de nossas Rodas de Conversa, refletimos sobre os possíveis motivos de estarem ali, logo ali, no muro e no portão da escola, que, para muitos/as, significa acesso a possibilidades de uma vida melhor e mais digna, como discuti na introdução deste capítulo. Foi menos angustiante para nós pensar sobre a “realidade cruel”: por já trabalharmos com perspectivas críticas de educação linguística (PENNYCOOK, 2001; SILVESTRE, 2015; BROSSI; ROSA-DA-SILVA, 2016; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2017), já fazem parte de nossas aulas discussões quanto a essa “realidade cruel” em que vivemos, afinal, acreditamos que “o ambiente escolar deve levar os alunos a pensar o mundo como ele é — problemático e desigual” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2017, p. 60). Mas o “tempo perdido”, ainda com cheiro de tinta fresca, por ter sido pichado mais recentemente — talvez uma resposta à “realidade cruel” ou uma disputa de facções, como diziam os/as alunos/as à época —, nos deixou intrigados/as. Seria o tempo que passamos na escola um tempo perdido? Por quê? Quem pichou isso? Um/a aluno/a da escola? Um/a ex-aluno/a? Ou, talvez, alguém que nunca esteve na escola? Não sabemos. O que sabemos é que isso continuou a nos provocar diversos questionamentos, sobretudo acerca de nosso papel como docentes. Por que a escola (não) seria um tempo perdido? Como docentes, de que maneira nossas ações (não) contribuem para que a escola seja vista dessa forma?

As pichações no espaço escolar não passaram despercebidas aos/às alunos/as. Tendo como contexto uma aula em que se discutia sobre *street art* e movimento *hip-hop*, o professor Rock nos diz:

Rock: Surgiu no 1º B, nessa discussão sobre grafite e pichação, os lugares. A gente falou sobre os lugares que tem aqui na cidade. Aí o Fred lembrou que no muro da escola tem. Está escrito “realidade cruel” e alguém, recente, pichou naquele portão de lá “tempo perdido” (RC, mai. 2017).

Estávamos em fase de decisão sobre que projetos desenvolver com os/as alunos/a. Como já mencionei, desde o início de nossas vivências na escola, nossa preocupação foi construir um trabalho colaborativo, isto é, construir conhecimentos *com* as pessoas daquele espaço formativo. Assim, em nossa primeira Roda de Conversa (RC) com o professor Rock, em março de 2017, perguntamos como eram suas aulas e como ele gostaria que nosso trabalho fosse desenvolvido, ao que ele nos respondeu: “Eu procuro usar multiculturalismo de uma forma bastante multidisciplinar e interdisciplinar, relacionando vários tipos de conhecimentos, de áreas de conhecimento, focar nas questões que envolvem a realidade dos meninos” (RC, mar. 2017). Quanto a nossas propostas de contribuição com seu trabalho, Rock disse estar “aberto a qualquer tipo de colaboração e participação” (RC, mar. 2017). Assim, nossas ações — universitárias e escolares — foram se entrecruzando ao longo das vivências do estágio. Aprendemos com o professor Rock que nosso ponto de partida deveria ser a realidade dos/as alunos/as:

Valéria: [...] eu acho que a gente está aqui pra isso, né, gente? Se a gente não partir da problemática da escola, a gente não vai chegar a lugar nenhum, não vai fazer sentido (RC, mai. 2017).

Em nossas vivências do estágio na escola *InspirAção*, a tentativa de construir projetos colaborativos de formação docente, a partir do contexto local, significa, para nós, legitimar os conhecimentos construídos pelos/as agentes do espaço escolar, considerando suas subjetividades. Partindo dessa realidade escolar e das questões multiculturais e multi/interdisciplinares apontadas pelo professor Rock em nossa primeira Roda de Conversa (RC), nas aulas desenvolvidas pelos/as professores/as licenciandos/as em maio e junho⁸, decidimos pelo tema *13 reasons to be myself*, com o objetivo de discutir questões

⁸ De agosto a novembro de 2017, foram desenvolvidos outros dois projetos, com grupos diferentes de professores/as licenciandos/as.

identitárias em nossas aulas de inglês. O quadro 1 sintetiza as praxiologias desenvolvidas nesse projeto:

Quadro 1: Síntese do projeto *13 reasons to be myself*, 1ª série C.

Grupo de professores/as licenciandos/as: Persona, Sam, Sílvia e Weller.			
Tema do projeto	Objetivos	Aula	Principais atividades
<i>13 reasons to be myself</i>	PROBLEMATIZAR QUESTÕES IDENTITÁRIAS.	1 E 2	APRESENTAÇÃO DO TEMA DO PROJETO. ATIVIDADES SOBRE IDENTIDADES. MÚSICA: <i>Be myself</i> , de Charlie Brown Jr. Pichações no muro e no portão da escola.
		3 E 4	<i>Cartoon Spider Man. Cosplay Spider Man.</i>
		5 E 6	VÍDEO E <i>cartoon Spider Man.</i>
		7 E 8	VÍDEO E MANGÁ NARUTO.
		9 E 10	CARTA DE LEITOR. CARTA PARA HANNAH.
		11 E 12	ATIVIDADE DE COLAGENS INDIVIDUAIS: “OS MÚLTIPLOS EUS QUE NOS CONSTITUEM”. GRAVAÇÃO DE VÍDEO: “ <i>13 reasons to be myself</i> ”.
		13 E 14	ATIVIDADE DE COLAGENS EM GRUPOS: IDENTIDADES MÚLTIPLAS. EXIBIÇÃO DO VÍDEO GRAVADO NA AULA ANTERIOR.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da realidade dos/as estudantes, informada pelo cotidiano escolar, desenvolvemos nosso projeto com base em *temas vivenciais*, que são “temas da vida, mas, principalmente, são temas prenhes de vida” (REZENDE, 2017, p. 283). Resolvemos fazer de nosso incômodo com as pichações, e do relato do professor Rock sobre elas também terem chamado a atenção dos/alunos/as, material de discussão para nossas aulas de inglês. Além dessas motivações, o professor licenciando Sam já estava pesquisando sobre pichação e grafite para seu trabalho final de curso e trouxe significativas contribuições nesse sentido.

A professora licencianda Persona sugeriu que, no primeiro dia, discutíssemos a música *Be myself*, da banda Charlie Brown Jr. (CHORÃO, 2008), com que relacionamos as pichações:

Valéria: Já que você falou da pichação, Rock, acho que a gente pode fotografar, colocar nos *slides* e apresentar pelo menos parte da música do Charlie Brown [*Be myself*]. [...] Muito bom, gente. Eu acho que essa música, Persona, foi um achado.

Rock: O fato da realidade ser cruel não te obriga a desistir dos seus sonhos (RC, mai. 2017).

Em nossas praxiologias, apoiadas em perspectivas críticas, nosso intuito foi ir além das questões linguísticas e comunicativas do inglês. Como argumentamos em Veiga e Rosa-da-Silva (2017, p. 44), buscamos “promover o debate e a reflexão, conscientes do poder que as palavras têm para promover mudança social”. Desse modo, colaborativamente, fomos planejando e desenvolvendo nossas aulas na turma da 1ª série C. A frase encorajadora do professor Rock, disposta na epígrafe do capítulo, está relacionada à música *Be Myself* e à temática proposta sobre questões identitárias, mas, para além disso, nos ajudou a perceber que era preciso acreditar nos sonhos dos/as alunos/as. Não podemos negar que, como no documentário *Nunca me sonharam* (2017), os/as alunos/as da escola *Inspiração*, assim como os demais estudantes das escolas públicas brasileiras, têm motivos consideráveis para se sentirem *nunca sonhados*. Entre esses motivos está, principalmente, o descaso com as políticas públicas educacionais, materializado, nos últimos anos, no permanente corte de verbas para a educação. Por outro lado, sou professora, freireana e me inspiro em Rock (2017) para dizer que acredito nos sonhos e nos pequenos movimentos que implodem o sistema, desde o cotidiano das escolas. Penso que nós, professores/as (de inglês), provocamos esses movimentos quando valorizamos as subjetividades e os diferentes saberes dos/as estudantes, propiciando, por meio de nossas aulas, espaços de fala (SILVESTRE, 2017) para que possam se expressar e construir sentidos para seus mundos (JORDÃO, 2013). A fala da professora licencianda Persona (RC, 2017) em uma de nossas Rodas de Conversa expressa esse nosso desejo de legitimar os saberes dos/as alunos/as:

Persona: Este ano, fui para o estágio com a cabeça mais aberta e, naquela parte da semirregência que a gente tinha que ter uma postura proativa, a gente começou a observar e ver o que... **a ideia que a gente levou de aproveitar o que os meninos gostavam para as nossas aulas, por exemplo, pegar mangá, enfim, trazer o mundo dos alunos para a sala de aula**, começou ali. Eu vi o menino lendo mangá, pensei nisso e [...] vendo que era uma coisa que eles já gostavam, pensei por que não usar? Por que não fazer disso material para as nossas aulas,

algo bom para o ensino de língua inglesa? [...] **Fazer o aluno se sentir valorizado por aquilo que ele já faz, e não querer que ele faça alguma coisa porque a gente gosta ou quer que ele faça.** A partir do momento que a gente começou a valorizar as habilidades de cada aluno, eles se empenharam em fazer melhor as coisas (RC, dez. 2017).

Inspirados/as pelo professor Rock, aprendemos com a professora licencianda Persona (2017) que era preciso levar “o mundo dos alunos para a sala de aula”. O gênero mangá não fazia parte do currículo de referência, e sabíamos das exigências curriculares. No entanto, o professor Rock se mostrou aberto a essas possibilidades contextuais, nos disse já ter tratado do gênero história em quadrinhos no primeiro bimestre e que poderíamos relacionar o mangá, de algum modo, ao que ele já estava discutindo, por ser de interesse dos/as alunos/as e dos/as professores/as licenciandos/as.

Entendo que a *presença* do professor Rock — abrindo possibilidades e colaborando conosco nas atividades do estágio, sobretudo fora da sala de aula, em nossas inúmeras Rodas de Conversa — é também um *deslocamento*. Por mais que a escola seja o espaço próprio de atuação do/a professor/a de educação básica, há *deslocamento* quando ele/a decide ir além e se engajar nas ações do estágio, atuando como *coformador/a*, tal qual fez Rock em nossa práxis colaborativa.

Algumas considerações finais

Neste estudo, fiz breves problematizações sobre o paradoxo em que, a meu ver, nossas escolas e universidades estão imersas, por terem sido fundadas no sistema moderno/colonial, cujas desigualdades inerentes continuam a reproduzir, e, ao mesmo tempo, por terem de ser compreendidas como espaços privilegiados de enfrentamento das colonialidades. Como forma de *enfrentamento* dessas colonialidades, apresentei *movimentos decoloniais* que temos buscado empreender nas vivências do estágio de inglês de um curso de Letras-Português e Inglês de uma universidade pública goiana, em parceria com uma escola pública de educação básica. Esses *movimentos decoloniais*, no campo da formação docente, começam pelo *deslocamento físico e ontoepistemológico* da universidade para o espaço escolar. Dito de outro

modo, para além do deslocamento físico, acredito que precisamos *deslocar* nosso modo de *existir-pensar-agir-sentir-dizer* (REZENDE; GOMES, 2020) com o espaço escolar, compreendendo-o como um espaço formativo, aliado da universidade.

Existir-pensar-agir-sentir-dizer (REZENDE; GOMES, 2020) com o espaço escolar tem sido, para nós, um esforço decolonial (SILVESTRE, 2017), nesses pequenos *movimentos* em busca de legitimar os conhecimentos de agentes escolares em nossa práxis colaborativa do estágio. Em nossas praxiologias, informadas por perspectivas críticas de educação linguística (PESSOA, 2014), não ignoramos a “realidade cruel” em que vivemos — reconhecendo que, para algumas pessoas, essa realidade tem sido ainda *mais* cruel —, tampouco a possibilidade de a escola ser, para alguns, um “tempo perdido”, já que, sendo vítima de um sistema violento e opressor, por vezes ela reproduz as colonialidades desse sistema, cujo projeto é alienar estudantes da realidade. A alienação da juventude à realidade social da década de 1980 é um dos sentidos que atribuo à música *Tempo perdido* (1986), de Renato Russo. No entanto, como na música, penso que “nosso suor sagrado é bem mais belo que esse sangue amargo” (RUSSO, 1986). *Não, a escola não é tempo perdido!* O “suor sagrado” de agentes educacionais, incluindo aqui os/as alunos/as, tem construído essa escola pública, lugar de experiência e de sobrevivência, a despeito das colonialidades.

Por fim, retomo as epígrafes escolhidas para compor este capítulo e, com Rock (RC, 2017) e Russo (1986), aprendo que não devemos desistir de nossos sonhos nem ter medo do escuro, mas que é preciso desconfiar, deixar as luzes acesas. Com a sensibilidade poética desse jogo de palavras, que religa realidade e sonho, força e fragilidade, aprendo, enfim, sobre a *coexistência* dos opostos que a modernidade/colonialidade insistiu em separar. Talvez consigamos juntá-los um dia, afinal, somos tão jovens! Ou não.

Agradecimentos

Agradeço e dedico este trabalho aos/às agentes da Escola *InspirAção* e aos/às professores/as licenciandos/as da UEG, que o construíram junto comigo. Agradeço também às queridas professoras Giuliana Brossi e Rosane Rocha Pessoa, pela leitura cuidadosa, e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pelo apoio financeiro.

Referências

- BORELLI, Julma D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 222f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BROSSI, Giuliana C.; ROSA-DA-SILVA, Valéria. Ações pedagógicas voltadas para os letramentos críticos: uma proposta para o estágio supervisionado de Língua Inglesa. In: *Revelli*, v. 8, n. 3, p. 203-230, 2016.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 80-94.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-92.
- CHORÃO. *Be myself*. EMI, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3ztKxhz>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- GOMES, Nilma L. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.
- GROSFUGUEL, Ramón. The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. In: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*. n. XI, issue 1, p. 73-90, 2013.
- JORDÃO, Clarissa M. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo C. (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 77-91.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Vídeo. Programa Diálogos: desafios para a decolonialidade*. UnB, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/35rhkGh>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais — CLACSO, 2005, p. 8-20.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Ser crítica: uma história (sempre) incompleta. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores/as*

- universitários/as de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 149-162. Disponível em: <https://bit.ly/3xrPMfS>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2019.
- MATEUS, Elaine. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.
- MATEUS, Elaine. Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas. In: FREITAS, Carla C.; BROSSI, Giuliana C.; ROSA-DA-SILVA, Valéria; THE-REZA-JUNIOR, Alcides H. (org.). *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas*. Anápolis: Editora UEG, 2018, p. 23-50. Disponível em: <https://bit.ly/3iLE5wz>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. *Descolonizar a academia*: para uma metodologia de pesquisa decolonial. Roda de conversa. Goiânia, UFG, ago. 2019.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais — CLACSO, 2005, p. 107-130, p. 33-49.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 25-46.
- MIGNOLO, Walter D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. In: *Theory, Culture & Society*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage, v. 26 (7-8), p. 1-23, 2009.
- MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2*: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.
- Nunca me sonharam* (Documentário). Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Ud0KYr>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics*: A Critical Introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PESSOA, Rosane R. A Critical Approach to the Teaching of English: Pedagogical and Identity Engagement. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014.
- PESSOA, Rosane R.; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de (org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras*: princípios e práticas. Goiânia: Editora UFG, 2017, p. 59-80.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais — CLACSO, 2005, p. 107-130.
- REICHMANN, Carla L. *Letras e letramentos*: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial*: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia, 2010.

- REZENDE, Tânia F. Posfácio. In: SILVESTRE, Viviane P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 279-289.
- REZENDE, Tânia F.; GOMES, Letícia S. Uma canção pela vida: a decolonialidade está no seio da mãe terra. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida (org.). *América Latina e língua espanhola: perspectivas decoloniais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 229-254.
- ROSA-DA-SILVA, Valéria. Cossignificações para a relação escola-universidade: movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês. In: XV ENFOPLE, 2019, Inhumas. *Anais...* Inhumas, 2019, v. 5, p. 1-7. Disponível em: <https://bit.ly/2U1Ww5I>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- ROSA-DA-SILVA, Valéria; ROQUE, Henrique F. Uma conversa sobre movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês na escola pública. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). *(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 123-149.
- RUSSO, Renato. *Tempo perdido*. EMI, 1986. Disponível em: <https://bit.ly/3pXVzaH>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- SILVESTRE, Viviane P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015.
- SILVESTRE, Viviane P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- SOUZA, Ana Lúcia S. *Provocações para a Linguística Aplicada*. YouTube: Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB), ago. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/hyAU9](https://www.youtube.com/watch?v=hyAU9). Acesso em: 9 abr. 2021.
- SOUZA, Neusa S. de. *Torna-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Lebooks Editora. Edição do Kindle. 1983.
- VEIGA, Jaqueline F.; ROSA-DA-SILVA, Valéria. *13 reasons to be myself: estudos de identidade nas aulas de língua inglesa*. In: LUTERMAN, Luana. A.; POZZOBON, Maria M.; ROSA-DA-SILVA, Valéria; THEREZA JUNIOR, Alcides. H. (org.). *Educação linguística e formação docente: diferentes olhares epistemológicos*. Campinas, SP, 2017, p. 33-46.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. In: *Revista Educación y Pedagogía*, v. XIX, n. 48, p. 25-35, may.-ago. 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. In: *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, n. 9, p. 131-152, jul.-dic. 2008.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, ressurgir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.
- WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter. Introduction. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018, p. 1-12.

Movimentos de formação docente decolonial

A criação de três de grupos de estudos com professoras/es de línguas

JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS (UFR)

MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

GIULIANA CASTRO BROSSI
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

Pensar a formação docente é também pensar a construção de conhecimento envolvida no processo de promover possibilidades para que as pessoas revejam seus saberes, construam novos e se engajem no movimento contínuo de “nunca estarmos prontas/os” ou, como discutem Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019, p. 10), de nos desenvolvermos em uma “preparação despreparada”. Trabalhar com a formação envolve compartilhar saberes e princípios, o que inclui, inevitavelmente, sua vivência em sala de aula, ou seja, a formação requer a construção de um caminho coerente com as nossas próprias praxiologias. Nesse sentido, ao advogarmos por uma formação crítica de professoras/es de línguas, os princípios do que vem a ser criticidade precisam estar

na base das ações que propomos, indo desde a nossa postura até as nossas relações com as pessoas e com os conhecimentos que constroem a formação.

Como docentes que atuam na formação de professoras/es de línguas, temos sempre pensado sobre os saberes que são privilegiados nos movimentos de formação, expressos em perguntas como: quem sabe ensinar e quem sabe formar, afinal? A própria existência dessas perguntas, a nosso ver, já encerra em si uma ideia de saber como poder que se detém. Em nosso entendimento e esforços para participar dos processos de formação docente, entretanto, o saber se transforma sempre em plural, é sempre saberes, e não pode ser detido por uma instituição ou entidade somente, já que todo saber é relacional e aponta também ignorâncias (SANTOS, 2007). Não há saberes completos, compreensão que faz grande diferença para a democratização e ampliação de uma formação docente que se pretenda relevante para um mundo injusto e desigual, como o nosso. Nesse sentido, consideramos fundamental sempre problematizar nossas concepções no processo de formação. Para a discussão feita aqui, escolhemos problematizar os conhecimentos, ou seja, o que é construído e está em jogo na formação. Em nossa compreensão, essa problematização envolve também quem somos: nossas identidades, subjetividades, aquilo que ensinamos e nos constitui — língua/linguagem.

Entendemos que a formação que construímos se dá sempre em relação a quem somos e nos tornamos, influenciando e sendo influenciada por nossas identidades e subjetividades. A formação docente é, portanto, sempre feita na intersubjetividade — quem nos tornamos a partir do olhar do outro social, que confronta e constrói nosso olhar sobre nós mesmas/os (WEEDON, 1997). Assim, entendemos identidades não como fixas, mas como em constante construção, relacionais, sociais, discursivas, situadas (HALL, 2000; WOODWARD, 2000; KUMARAVADIVELU, 2012). Com isso, a formação docente é feita também por meio do corpo; não entendemos formação como processo exclusivamente cognitivo. Se nossas identidades estão em jogo na formação, também estão nossos corpos e nossas emoções (ARAGÃO, 2017; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). A formação docente é um processo de construção e contato/confronto identitário e de intersubjetividades, sempre associado com nossos corpos e emoções (TODD, 2014).

Outra concepção que acreditamos ser importante ressaltar, neste capítulo, diz respeito à língua e linguagem. Considerando formação de professoras/es de línguas, é importante ter sempre à vista — e abertos a questionamentos

e problematizações — nossos entendimentos sobre o que vem a ser língua. Embora comumente tomada como um código ou veículo de comunicação hermeticamente estruturado, por meio do qual seriam transmitidas mensagens entre falantes, para nós, língua é prática social, um sistema aberto que nos constitui e constrói o mundo (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; FERREIRA, 2018; JORDÃO, 2007; MENEZES DE SOUSA, 2011).

Essas concepções embasam nossas problematizações acerca do que é conhecimento ou de que conhecimentos são válidos ou legítimos. A nosso ver, toda forma de conhecer é social, cultural, histórica e contextualmente situada. Conhecimento, portanto, é uma construção sociocultural (KUMARAVADIVELU, 2012), perpassada por colonialidades (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GROSFUGUEL, 2010) e a serviço de determinados interesses. Além disso, conhecer algo é sempre conhecê-lo em uma dinâmica de desconhecer algo mais ou algo diferente. Como afirma Santos (2007), os saberes apontam as ignorâncias; conhecemos, invariavelmente, de modo incompleto, pois é da natureza da construção social ser contextualmente situada; uma sociedade conhece algo, necessariamente, a partir das limitações de seu próprio contexto. A colonialidade, entretanto, não nos permite apreender essa parcialidade, essa incompletude, ao alegar em nós e para nós que nossos conhecimentos, somente se cientificamente calcados nos rigores da modernidade euro-eua-centrada e em seus modos de viver, são de fato conhecimentos por si e em si. Nessa lógica epistêmica, reproduzimos modelos eurocêntricos e coloniais de educação linguística e de formação docente (BORELLI, 2018; MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019). Sendo uma construção sociocultural, o conhecimento — sempre localizado — precisa ser reconhecido como tal, pois os saberes não podem prescindir da dinâmica da troca e da partilha.

A reflexão sobre essas questões na universidade deve considerar que a vivência de uma formação docente como um projeto decolonial contraria princípios que historicamente orientam essa instituição: um local de saberes privilegiados, representados por um cânone que resguarda o conhecimento supostamente universal. A universidade ainda mantém uma estrutura moderna/colonial de conhecimento, conforme Grosfoguel (2013), e se fundamenta em uma epistemologia racista e sexista, presente também na formação docente.

Em nossos contextos locais, temos buscado confrontar colonialidades e engendrar esforços capazes de desafiar princípios historicamente consolida-

dos na formação docente. Somos três professoras de universidades públicas, responsáveis por disciplinas de estágio supervisionado de cursos de Letras. Nossas práxis são marcadas pela busca de diálogo com professoras/es da escola pública e nossos interesses de pesquisa estão pautados por perspectivas críticas e decoloniais. De maneira especial, o fato de participarmos de grupos de estudos com professoras/es de línguas, em nossos contextos locais, aproxima nossas ações e interesses, conforme descrevemos neste capítulo.

As discussões que desenvolvemos têm como base o pensamento decolonial (MIGNOLO, 2012, 2014; WALSH, 2013), que ressalta a importância do reconhecimento e da resignificação da estrutura moderna/colonial de poder que, até os dias de hoje, orienta as nossas vidas. Apesar de compreendermos as colonialidades como estruturas que funcionam conjuntamente, neste texto, priorizamos as discussões sobre a colonialidade do saber (CASTRO-GÓMEZ, 2007; QUIJANO, 2005; LANDER, 2005; GROSGOUEL, 2013) para chegarmos à problematização desse privilégio de conhecimentos na universidade e à importância da resignificação de concepções que orientam a formação docente.

Nosso principal objetivo é pensar formas de resignificar a formação docente na universidade, assumindo-a como um projeto decolonial e desafiando os princípios de colonialidade que constituem tal espaço. Para isso, seguimos com algumas considerações sobre a colonialidade do saber e sobre a construção de conhecimento na universidade. Em seguida, passamos às nossas experiências de criação de grupos de estudos com professoras/es de línguas, em nossos contextos locais, como parte de nosso engajamento em um projeto decolonial de formação.

Breves considerações sobre a colonialidade do saber

Pensar a formação docente como um projeto decolonial pressupõe a tomada de consciência de anos de história em que se estabeleceu a estrutura moderna/colonial de poder (QUIJANO, 2005), que até os dias de hoje organiza grande parte do nosso modo de vida. Temos defendido que precisamos partir do reconhecimento dessa lógica de colonialidades para podermos desafiá-la. Esse pensamento está em consonância com Mignolo (2012), segundo o qual para pensarmos a vida e a organização social em uma interpretação decolonial, precisamos, primeiramente, reconhecer que

por quinhentos anos, a história universal foi contada da perspectiva de uma história local, aquela da civilização ocidental, uma aberração, de fato, que se constituiu como verdade (MIGNOLO, 2012, p. ix).

Assumimos, então, que a história que tomamos por universal foi estabelecida pelo privilégio de um ponto de vista local que, propositalmente, se veste de uma neutralidade e objetividade a fim de normatizar todo o conhecimento científico, ou seja, todo o conhecimento válido (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Conforme Grosfoguel (2013), a mudança da fonte de conhecimento de Deus para o Homem, que constitui parte tão importante do estabelecimento da ciência na modernidade, criou um novo binarismo: entre mente e corpo. Isso mantém a separação como um importante princípio da ciência.

O conhecimento científico passa, então, a representar os saberes que não têm corpo nem espaço: elaborações de uma mente que, pelo caráter a ela conferido, assume o papel anteriormente atribuído a Deus (GROSFOGUEL, 2013). Assim, seria possível construir um conhecimento objetivo, imparcial e, conseqüentemente, universal:

Somente sobre a base dessas separações — base de um conhecimento descorporeizado e descontextualizado — é concebível esse tipo muito particular de conhecimento que pretende ser des-subjetivado (isto é, objetivo) e universal (LANDER, 2005, p. 9).

A definição e a imposição dos parâmetros de cientificidade não apenas privilegiam saberes, como também apagam outras epistemologias. Tais epistemologias carregam consigo modos de ser, de viver e de elaborar conhecimentos de mundo. Invisibilizar saberes significa excluir pessoas e, assim, impossibilitar a validação de suas práticas, inscritas em seus corpos e com raízes locais, que não se renderiam à universalidade. A esse respeito, concordamos com a seguinte reflexão de Maldonado Torres (2010, p. 398):

É minha convicção que este tipo de crença na imparcialidade tende, em última análise, a reproduzir uma cegueira, não a respeito do espaço enquanto tal, mas a respeito dos modos não europeus de pensar e da produção e reprodução da relação colonial/imperial.

Questionar essa universalidade excludente nos leva a advogar por conhecimentos geo e corpo-politicamente localizados, ou seja, conhecimentos que tragam consigo as singularidades do local e das pessoas que os elaboram. Segundo Mignolo (2012, p. xiv), “a geo e corpo-políticas criaram as condições para muitos se desprenderem, escaparem da gaiola de ferro do ‘conhecimento absoluto’ imperial”. Desafiar a suposta universalidade do conhecimento hegemônico nos permite reconhecer seu local de produção e questionar os interesses a que serve.

Conforme o pensamento decolonial tem nos ajudado a compreender, entre as diversas formas de dominação colonial, o conhecimento desempenhou um importante papel na separação entre os dois pólos do contínuo que separava os mais dos menos humanos, a europa da não europa (QUIJANO, 2005). Compreendendo que as colonialidades (QUIJANO, 2005) têm garantido, até os dias de hoje, a manutenção das lógicas coloniais, cabe-nos questionar que saberes contemplamos em nossas aulas e o que entendemos por conhecimento. O processo de nos reconhecer imersos em uma organização moderna/colonial envolve problematizar o que reproduzimos, em nossas praxiologias, e a que interesses temos servido.

A universidade como espaço de construção de conhecimento: que conhecimento?

As discussões apresentadas sobre a colonialidade do saber nos levam a reconhecer a universidade como uma instituição que, historicamente, reproduz práticas de manutenção de conhecimentos privilegiados. De acordo com Grosfoguel (2013), a existência de conhecimentos privilegiados pressupõe a existência do outro lado da moeda, constituído pelos conhecimentos inferiorizados, ou seja, que não compõem o cânone do pensamento.

A esse respeito, o autor destaca o fato de o cânone do pensamento nas ciências sociais e nas humanidades, em geral, ser formado por homens de cinco principais países — Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos. Nesse cânone, segundo o autor, estariam os saberes considerados superiores, que deveriam ser aprendidos por outros intelectuais e difundidos pela instituição que representa o saber dito científico.

Ao questionar o privilégio garantido a esses saberes a fim de alcançarem esse *status*, o autor ressalta que a estrutura de conhecimento que

serve de base para a universidade ocidentalizada é epistemicamente racista e sexista. Em outras palavras, é preciso reconhecer que o privilégio gera a inferiorização de outros saberes, invisibilizados juntamente com as pessoas que os representam. Isso significa dizer que um cânone formado por homens, brancos e do hemisfério norte exclui saberes e formas de vida, constituindo o que Santos, Nunes e Meneses (2007) consideram uma prática de epistemicídio.

Além disso, ao assumir a validade desse cânone, o papel da universidade passa a ser a aplicação desses conhecimentos em espaços, tempos e contextos completamente diversos daqueles de sua produção. Abre-se mão de conhecimentos localizados para privilegiar um suposto universal, que nada mais representa do que a universalização de saberes locais privilegiados.

Buscando alternativas para a ressignificação dessa estrutura moderna/colonial/patriarcal de conhecimentos, Grosfoguel (2013) argumenta, com base em Dussel (2008), que seriam necessárias ao menos três ações principais:

- (a) o reconhecimento dessa estrutura epistêmica racista e sexista, que fundamenta a universidade;
- (b) a ruptura com o uni-versalismo, que pressupõe uma única definição do que é válido;
- (c) a diversificação epistêmica do cânone, em que “muitos definiriam para muitos”, caracterizando o pluri-versalismo.

É nesse sentido que temos buscado esforços decoloniais para nossos grupos de estudos com professoras/es de línguas.

Ainda acerca do papel da universidade, Castro-Gómez (2007, p. 81) argumenta que a universidade é “concebida como uma instituição que estabelece as fronteiras entre o conhecimento útil e o inútil, entre a doxa e a episteme, entre o conhecimento legítimo (quer dizer, o que goza de “validade científica”) e o conhecimento ilegítimo”. O autor também critica a estrutura da universidade, que promove o agrupamento de conhecimentos especializados com fronteiras demarcadas em relação a outros conhecimentos:

As disciplinas materializam a ideia de que a realidade deve ser dividida em fragmentos e de que a certeza do conhecimento se alcança à medida que nos concentramos na análise de *uma* dessas partes, ignorando suas conexões com todas as demais (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83, grifo no original).

Para que isso seja possível, argumenta o autor, inventa-se a origem dessas disciplinas, atribui-se sua fundação a certos/as pensadores/as, ou seja, “as disciplinas constroem suas próprias mitologias” (p. 83).

É importante nos reconhecermos diante de invenções — o verbo “inventar” também é utilizado pelo autor —, criações que permitem o funcionamento de uma lógica que privilegia e, ao mesmo tempo, exclui. Na sequência, o autor afirma que são essas construções que permitem a consolidação do cânone: para cada disciplina, existe um corpo de conhecimentos indispensáveis, com seus representantes. Alinhado ao pensamento de Grosfoguel (2013, p. 84), Castro Gómez reflete: “Os cânones são dispositivos de poder que servem para fixar os conhecimentos a certos lugares, tornando-os facilmente identificáveis e manipuláveis”.

Além da organização dos saberes em disciplinas, Castro-Gómez (2007) chama a atenção para a estrutura arbórea da universidade — faculdades, departamentos, áreas, programas —, que separa não apenas os conhecimentos, mas também as pessoas que atuam em cada área: “As faculdades funcionam como uma espécie de refúgio para as epistemes” (p. 84). Segundo o pensamento desenvolvido por Castro-Gómez (2007), a universidade reproduz o modelo epistêmico, por ele denominado como “*hybris* do ponto zero”, que se apoia na proposta moderna/colonial de ciência.

Como vimos, historicamente a universidade tem constituído um espaço de manutenção de privilégios e, conseqüentemente, de reprodução de uma lógica de colonialidades, que exclui saberes e seres que não se conformam a seus princípios. Entendendo a necessidade de ressignificar o papel desse espaço, chegamos ao questionamento apresentado por Castro-Gómez (2007, p. 84): “Existe uma alternativa para decolonizar a universidade?”. Para o autor, uma das formas possíveis é a transdisciplinaridade e a compreensão de que saberes são complementares: “No conhecimento, assim como na vida, os contrários não podem se separar. Eles se complementam, se alimentam mutuamente; não pode existir um sem o outro, como quis a lógica excludente da ciência ocidental” (p. 86). Segundo ele, essa transdisciplinaridade conduziria a uma universidade transcultural, que abrigaria diferentes formas culturais de produção de conhecimento convivendo no espaço universitário, sem que houvesse o privilégio de saberes hegemônicos.

Por fim, Castro-Gómez (2007) justifica que decolonizar o conhecimento depende de abandonarmos um suposto ponto zero, para que possamos assumir o lugar de onde se constrói conhecimento. Além disso, outro desafio seria ultrapassarmos o ideal de distanciamento do sujeito: “Não é mais a distância, mas a aproximação o ideal que deve orientar o pesquisador dos fenômenos sociais e naturais” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 89).

Nessa busca por alternativas que resignifiquem os princípios que orientam a universidade, suas práticas e os saberes ali reconhecidos, passamos às reflexões sobre a formação de professoras/es de línguas. Ao discutirmos as reinterpretações que temos feito do pensamento decolonial para construir nossos projetos, problematizamos alguns conceitos que fazem parte dessa formação.

Formação como um projeto decolonial: a criação de três grupos de estudos de professoras/es de línguas

Viver a formação docente como um projeto decolonial (WALSH, 2013) significa nos abrir para um grande desafio, que se constitui pela disposição de uma vivência contrária a lógicas historicamente estabelecidas como naturais. Subverter a “naturalidade” é, certamente, dispor-se constantemente ao conflito, pois, como alerta Mignolo (2014), a decolonialidade é uma forma de estar no mundo, agindo e pensando sobre ele. Sendo assim, não se trata de algo eletivo, como a adoção ou não de um livro. Trata-se de uma vivência que inclui toda a compreensão do processo de construção de conhecimento e dos papéis das/os agentes nesse processo.

Seguindo essas concepções, relatamos aqui três experiências que temos desenvolvido, como participantes da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, em nossos contextos locais de atuação — nas cidades de Rondonópolis (UFR), Brasília (UnB) e Inhumas (UEG). As três ações de formação são organizadas por meio da criação de grupos de estudos com docentes da escola pública e docentes ou discentes da universidade. Alguns princípios importantes dessas ações são: a busca pela promoção de um ambiente de relações horizontalizadas, para a construção de conhecimento; o engajamento da universidade e da escola na formação docente; e a ruptura com modelos tradicionais em que universidade e escola se presumem ser, respectivamente, espaço único de construção de conhecimento e espaço de sua aplicação. Em

nossa proposta de formação, buscamos praxiologias que, de fato, assumam a escola como espaço igualmente formativo. Considerando que a colonialidade está em toda parte e nossa inserção nessa lógica de vida (MIGNOLO, 2014), não deixamos de admitir desafios, conflitos, tensões e contradições envolvidos em nossos esforços decoloniais. Nas próximas seções, assumimos vozes individuais, na ordem da autoria do capítulo, a fim de narrar nossas experiências na participação e na criação dos grupos de estudos de professoras/es de línguas.

O grupo em Rondonópolis-MT: movimentos decoloniais na formação docente e no estágio

Durante o desenvolvimento dos meus estudos de doutorado, orientados pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, tive a oportunidade de acompanhar a criação do Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Goiás (GEPLIGO), coordenado por ela e pela Profa. Dra. Viviane Pires Silvestre. Além disso, participei, durante o ano de 2017, do grupo Identidades, Letramentos e Emoções no Ensino-Aprendizagem de Línguas e na Formação Docente (ILEFEL), coordenado pela Profa. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. Ao retomar as minhas atividades na Universidade Federal de Rondonópolis, já integrando a Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, um de meus principais objetivos era promover as vivências do estágio na graduação como um projeto decolonial, tendo em vista as problematizações construídas com as/os participantes da minha tese — professoras/es da escola pública, da universidade e licenciandas/os.z

Com o desejo de desenvolver esse projeto, fui aos poucos conhecendo professoras/es das escolas que recebiam as/os licenciandas/os e tentando construir um trabalho em parceria. Na verdade, sinto que esse processo teve início desde o meu primeiro dia de aula, quando discuti com as/os professoras/es licenciandas/os sobre o papel do estágio, a importância dos saberes das/os professoras/es que nos recebem na escola e o reconhecimento da escola como espaço de construção de conhecimento. Dessas vivências, surgiu a proposta de criação do Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (GEPLIMIT).

O GEPLIMIT é formado hoje por dezessete professoras/es de escolas públicas de Rondonópolis e por mim. Nosso primeiro encontro aconteceu no

dia 14 de dezembro de 2019 e, com exceção do mês de janeiro, mantivemos encontros mensais até o mês de março de 2020. O grupo é uma das ações do projeto de pesquisa que coordeno: “A formação de professores/as de língua inglesa como um projeto decolonial: reflexões sobre o estágio e o trabalho docente”. Com o enfrentamento da pandemia de Covid-19, nossos encontros foram suspensos e voltamos a nos encontrar apenas em julho. Em agosto, as/os professoras/es iniciaram o ensino remoto e precisaram priorizar essas atividades, fazendo com que nossos encontros fossem interrompidos.

Apesar de ser uma proposta ainda em construção, alguns movimentos decoloniais compõem a base de formação desse grupo. Um ponto que poderia ser ressaltado é a criação de um grupo de estudos para compartilhar saberes. Não se trata de um curso, por exemplo, em que você espera alguém organizar, conduzir e até mesmo definir o que será trabalhado. A ideia principal do grupo é manter relações menos hierárquicas e possibilitar o compartilhamento de conhecimentos entre professoras/es.

Outro ponto importante é a possibilidade de construir as experiências de estágio juntamente com essas/es professoras/es, aprendendo com elas/es na e sobre a escola. Muitas vezes, o estágio em inglês se constitui mais como o cumprimento de obrigações burocráticas do que como o estabelecimento de parcerias e diálogo para a formação (BORELLI, 2018), mantendo a colonialidade da universidade sobre a escola. A fim de romper com essa lógica colonial de construção de conhecimento, o projeto do grupo é nos engajarmos em práxis formativas, a partir do entendimento de que estamos todas/os — professoras/es da universidade, da escola e licenciandas/os — em constante formação.

Em dezembro de 2020, conseguimos realizar um encontro virtual. Apenas cinco professoras/es participaram, mas foi um momento para refletirmos sobre o ano e sobre as dificuldades que nos impediram de manter a nossa proposta inicial. Consideramos os desafios e decidimos que o grupo continuará em 2021. Construimos uma proposta com datas dos encontros, que acontecerão no terceiro sábado de cada mês, no período da manhã, e acordamos que as discussões terão como foco as propostas de letramentos críticos.

Os passos podem parecer lentos e os caminhos, por vezes, muito desafiadores, mas a vontade de continuar ainda é maior. Como disse uma professora no último encontro: “Nós vamos ter que nos esforçar para conciliar com tudo o que temos para fazer”. Além da vontade dessas pessoas de permanecer no

grupo, há a busca por um espaço de compartilhamento de saberes, por um espaço de fala e escuta sensível de nossas vivências. Isso me faz acreditar que o GEPLIMT se fortalecerá cada vez mais e que a universidade e a escola, juntas, podem gerar importantes transformações para nossa atuação e para a formação de novas/os professoras/es.

O grupo em Brasília-DF: movimentos decoloniais para o desenvolvimento de saberes docentes locais

Este grupo de estudos, o GEPLIDF, teve início em 2013 e tem passado por várias transformações, à medida que, coletivamente, fortalece suas ações e relações. Inicialmente, o grupo foi registrado como Grupo de Estudos Identidades, Letramentos e Emoções na Formação Docente e na Educação Linguística. Depois, o nome foi alterado a fim de se abreviar em uma sigla fácil e em função das semelhanças de propósitos com outros grupos no país. Com encontros quinzenais, sediados na Universidade de Brasília (UnB) e posteriormente na sede da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, da Secretaria de Educação do Distrito Federal (EAPE), o grupo tem como objetivo discutir o ensino de línguas e a formação de professoras/es, a partir de uma perspectiva crítica, pensando a escola e a universidade como espaços igualmente formativos. Éramos um grupo de duas professoras e um professor da universidade, quatro professoras e três professores de línguas da escola pública e três alunas da graduação em Letras-Inglês da UnB. Ao longo do tempo, pessoas precisaram deixar o grupo e outras entraram. Atualmente, participam do grupo professoras/es de línguas (inglês, espanhol, francês, português) da escola pública, uma professora da educação pública infantil e também discentes da universidade. A partir de 2016, a professora Julma Borelli, coautora neste artigo, também passou a participar como coordenadora do grupo, trazendo importantes contribuições.

Elegemos temas anuais para nossas leituras e discussões quinzenais. Para dar uma rápida ideia dos temas escolhidos: em 2013, estudamos ensino crítico; em 2014, pós-modernidade e ensino-aprendizagem de línguas; em 2015, identidades e ensino de línguas; em 2016, decolonialidade; em 2017, letramentos e ensino de línguas; em 2018 e em 2019, optamos por discutir

nossas próprias práxis no ensino de línguas, em cada local de atuação. A ideia de discutir nossas práxis e nossas próprias salas de aula tomou o lugar de textos de autores/as específicas/os, que costumávamos sempre eleger para embasar nossas reuniões.

Penso que essa ideia adveio de nossos estudos e discussões coletivas dentro do universo de letramentos críticos e da decolonialidade. Buscamos colocar nossas próprias práxis em evidência, por entender o conhecimento como local e situado (QUIJANO, 2005; GROSFUGUEL, 2010) e a necessidade de nos apropriarmos de nossos saberes não como subalternos, mas como igualmente legítimos para nosso campo de atuação profissional (SANTOS, 2007). Isso porque somente nós, docentes, sabemos de fato o que é adentrar em uma sala de aula de línguas, em nossos contextos locais. As temáticas escolhidas pelo grupo deram os rumos para os textos que escolhemos ler e para as discussões nas quais nos engajamos em cada ano. Entendo que caminhamos em uma busca de olhar para nós mesmas/os como agentes da educação linguística e do letramento que pretendemos desenvolver em nossos contextos educacionais. Coletivamente, a partir das leituras dos textos críticos e decoloniais com que nos envolvemos, passamos a ver nossas práxis e nossos contextos como espaços nossos, isto é, como espaços onde temos assumido pequenos passos de agência local, ao desistirmos de prescrições prontas, externas, do Norte Global (refiro-me aqui ao eixo Europa-EUA), muito comumente impostas ao ensino de línguas e à formação docente no restante do mundo (KUMARAVADIVELU, 2012).

A meu ver, passamos a entender a importância de nossos saberes como indissociável de e para quem nós e as pessoas que constroem conosco nossos espaços docentes profissionais somos. Foi assim que, a partir do ano de 2018, em cada encontro as apresentações de nossas próprias praxiologias, com foco em nosso contexto e nas relações com nossas/os alunas/os, tornaram-se a motivação, o embasamento e o próprio conteúdo de nossas conversas em grupo.

Em 2020, iniciamos as reuniões do grupo ao final de março, quando a pandemia de Covid-19 levou o Governo do Distrito Federal a decretar o isolamento social e o trabalho remoto na educação. Ao nos reunirmos pela primeira vez em 2020, compartilhamos como estávamos naquele momento e discutimos qual seria a agenda do ano. Uma das professoras sugeriu,

apoiada pelas/os demais, que lêssemos algo sobre o que estávamos vivendo. Assim, elegemos o texto “A cruel pedagogia do vírus”, de Boaventura Sousa Santos (SANTOS, 2020), e, na quinzena posterior, discutimos dados — não exatamente textos — sobre acesso à tecnologia e inclusão/exclusão no Brasil durante a pandemia. Chama a atenção a maneira como temos deixado, aos poucos, a dependência exclusiva de textos como única fonte para legitimar o que discutimos ou dizemos.

Nesse sentido, no mês de junho, optamos — motivadas/os pela pergunta: “O que vamos fazer no grupo neste ano?” — por começar a escrever coletivamente sobre nossas práxis, a fim de fazermos circular o que temos vivido neste momento histórico na educação do país, devido à pandemia de Covid-19. Ficam a ressoar as palavras de um dos integrantes do grupo, professor de inglês da rede pública do Distrito Federal:

Penso que podíamos escrever sobre nós mesmos, nossa própria experiência, como estamos vivendo esse ano. Muitas vezes a gente não encontra textos que enfoquem o que queremos. Então vamos nós mesmos escrever esse texto.

Assim, combinamos os seguintes passos para o ano de 2020:

- (1) escrever narrativas de como temos vivenciado a docência nesta pandemia;
- (2) socializar essas narrativas entre nós;
- (3) identificar singularidades e recorrências nessas narrativas, que nos levarão a temas interessantes, que valham a pena desenvolver;
- (4) escrever coletivamente um artigo que ponha em circulação nossos saberes docentes dentro e fora da academia.

Busco enfatizar aqui a maneira como vimos tentando decolonizar nossa construção de conhecimento, entendendo que nossos saberes são significativos e têm a dizer sobre nossas vivências como professoras/es de línguas, em nossos contextos locais. Isso, porém, não se dá na ausência de conflitos. Manter a frequência de nossos encontros, cumprir as tarefas propostas e conciliar as decisões do grupo com nossas demandas profissionais e pessoais tem sido um grande desafio. Entretanto, ainda assim, a cada encontro nossas relações se fortalecem, à medida que compartilhamos sobre a profissão em nossos contextos locais, algo fundamental para criar e fortalecer conexões e identidades docentes.

O grupo em Inhumas-GO: movimentos decoloniais para a educação linguística na infância em ações de extensão

Esta vivência tem sido desenvolvida em uma ação de extensão, que reúne professoras/es de língua inglesa (LI) no ensino fundamental I da rede municipal, professoras/es de escolas privadas da região metropolitana de Goiânia, professoras/es em formação inicial do curso de Letras-Português e Inglês, e professoras/es formadoras/es do curso em questão, da UEG. A ação extensionista English for Kids faz parte do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professoras/es de Línguas (GEFOPLE/CNPq), ao qual me filio, e se constitui como uma das linhas de pesquisa deste grupo. Os encontros se realizam na UEG e nas dependências da Fundação de Assistência ao Menor Inhumense (FAMI). A forma de organização das discussões é um dos esforços empreendidos no sentido de amenizar as relações desiguais de poder entre professoras/es de língua inglesa para crianças (LIC) e professoras formadoras, para des-re-construir as percepções identitárias de todas/os as/os envolvidas/os nas discussões desta ação (BROSSI¹, no prelo). Nas conversas desses encontros, abordamos temas de interesse das/os professoras/es, cujos enunciados, ações e mudanças movimentam as políticas linguísticas locais.

A ação extensionista em questão tem atuado em três vertentes. A primeira visa ao ensino de inglês para crianças da comunidade, por meio de projetos transdisciplinares de educação linguística crítica (BROSSI, SILVA, FREITAS, 2020). A segunda vertente de atuação tem sido a parceria entre professoras/es de LIC e professoras/es graduandas/os (SILVA; MAGALHÃES; FREITAS, 2017). Nas conversas sobre suas praxiologias, as professoras de LIC da rede municipal têm fortalecido suas identidades e subjetividades, bem como reconhecido saberes locais e subalternizados na educação linguística na infância. Assim, os encontros mensais constituem a ação, em sua terceira vertente, com destaque para a resignificação da estrutura moderna/colonial/patriarcal de conhecimentos.

As políticas públicas direcionadas ao ensino fundamental I não contemplam o ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, os cursos de formação de professoras/es (*i.e.*, Letras e/ou Pedagogia) não preparam professoras/es para

¹ As discussões realizadas no âmbito da ação extensionista em questão são apresentadas na tese da coautora.

essa esfera (BROSSI, FURIO, TONELLI, 2020; TONELLI, CRISTÓVÃO, 2010). Quando o fazem, direcionam a formação para atender um mercado neoliberal, capitalista, composto por escolas de idiomas e escolas bilíngues privadas, em um cenário idealizado, distante da realidade da maioria das crianças brasileiras². Reconheço que o acréscimo da língua inglesa (LI) no currículo de escolas privadas é atrativo para os pais ou responsáveis das crianças, mas é, principalmente, lucrativo para *empreendedores da educação*, que flertam com fins mercadológicos evidentes. Nesse sentido, defendo a formação decolonial de professores de língua inglesa para crianças, com base nas praxiologias que emanam das discussões geo- e corpo-politicamente localizadas, evidenciando as singularidades do local. Ao questionar o conhecimento colonizado que polariza a escola e a universidade, desestabilizamos as lógicas coloniais (QUIJANO, 2005), ao mesmo tempo que o coletivo de professoras/es participantes enxerga suas limitações para, em seguida, reconhecer novas/outras possibilidades.

No decorrer das discussões, abordamos temas como as representações de ser professor/a de LIC, as políticas públicas e os documentos orientadores dessa esfera. A agência na implementação de novos olhares para a sala de aula, o palco do ensino de LIC e como ele se constitui — os saberes locais, a colaboração e a comunidade de prática — nos mostrou possibilidades de uma parceria de fato (BORELLI, 2018; MATEUS, 2009), com a aproximação entre as/os professoras/es em formação inicial e as professoras de LIC. Aponto, ainda, que as/os professoras/es que pisam o chão da escola pública constroem saberes praxiológicos que a universidade precisa reconhecer e valorizar. Considero que esse movimento causa a desestabilização do conhecimento privilegiado, dito universal, insurgindo como uma alternativa para “decolonizar a universidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

Outro movimento que considero decolonial, nessa ação, é a discussão que conduziu as/os professoras/es a se identificarem como parte desse coletivo de professoras/es de língua estrangeira para crianças (no caso, LI), em sua complexidade e singularidade, já que, oficialmente, essa profissão não existe. Em outras palavras, é um coletivo subalternizado, desde a formação inicial,

² Minha participação no grupo de pesquisa (Capes/CNPq) Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE) tem propiciado discussões frutíferas, que contribuíram para as presentes reflexões.

ignorado por não ser contemplado nas diretrizes, nos documentos ou nas políticas públicas. Vale ressaltar que as discussões realizadas sobre *ser professora de LIC* evidenciam que a identidade dessas/es professoras/es tem sido repensada e ressignificada (HALL, 2000; WOODWARD, 2000; KUMARAVADIVELU, 2012), conforme destaca Luíza, uma das professoras participantes do nosso grupo:

Formar uma identidade é de fundamental importância para quando eu me olhar no espelho, para quando eu estiver em sala de aula: “Quem sou eu? Eu sei quem sou eu! Eu sei onde eu atuo, eu sei que público eu atendo, eu tenho suporte”.

Agrupando saberes e reflexões

Procuramos mostrar como temos tentado pautar nossas ações formativas por aquilo que Dussel (2008) destaca ser o essencial para ressignificar a estrutura moderna/colonial/patriarcal de conhecimentos, especialmente em relação ao seu argumento sobre a ruptura com o uni-versalismo e a diversificação epistêmica do cânone através do pluri-versalismo. A nosso ver, não é possível promover oportunidades de formação docente para a democracia e justiça se a universidade não se engaja com a escola, como espaço igualmente formativo e de construção de saberes sobre a docência e a educação linguística.

Retomando o questionamento de Castro-Gómez (2007, p. 84): “Existe uma alternativa para decolonizar a universidade?”, respondemos que sim, e tais alternativas — sempre no plural — terão como base a coletividade. Em nossas experiências, essa coletividade tem sido construída por meio do agrupamento de diferentes saberes e por meio de reflexões críticas sobre nossas condições e ações contextuais. O processo de problematizar as colonialidades não pode prescindir de uma contínua conscientização das colonialidades presentes em nós, que atuamos na formação, já que, tradicionalmente, formar, coordenar e liderar são ações compreendidas como tomadas de decisões unilaterais.

As alternativas que temos buscado defendem os saberes locais, as relações horizontalizadas de poder, o caráter relacional das identidades construídas nas interações com a diversidade de existência do outro, além da construção de repertórios linguísticos que desnaturalizam conceitos hegemônicos centrados na colonialidade. As vivências em nossos grupos de estudos

têm ressignificado os espaços que ocupamos, valorizando as conquistas que a agência das/os professoras/es vêm possibilitando, ao contrário de seguir prescrições estabelecidas pelo Norte Global à formação de professoras/es e à educação linguística. Ressaltamos, assim, a coletividade e a resistência (desobediência) que juntas estamos construindo.

Não podemos deixar de dizer que tais alternativas são também desafiadoras e férteis em conflitos. Por vezes, as colonialidades persistem em nossas práxis, desafiando-nos a confrontar continuamente quem somos e aquilo que fazemos para promover uma formação docente crítica. Reconhecer a decolonialidade e vivenciá-la como um projeto exige disposição e abertura para confrontos e rupturas, bem como para o diálogo, a crítica, a revisão.

Como professoras universitárias, reconhecemos que é também desse espaço, apesar de seus fortes traços de colonialidades, que podem surgir propostas para desestabilizar os privilégios conferidos a alguns saberes, frente ao apagamento de outros. Entretanto, é importante pontuar que não reforçamos discursos que, principalmente na atualidade, insistem em desvalorizar a universidade pública. As pesquisas, as ações e os caminhos trilhados pelas universidades brasileiras têm construído perspectivas muito significativas para a área de formação docente e para a construção da educação pública de qualidade e com acesso a todos/as. Assim, defendemos que a universidade tem de se abrir para as diversidades de saberes e promover caminhos para, junto com a escola, vivenciar, coletiva e igualmente, múltiplas experiências, considerando as praxiologias emergentes do conhecimento local e situado como fundamentais para o processo formativo.

Referências

- ARAGÃO, Rodrigo C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 83-112, 2017.
- BLOMMAERT, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BORELLI, Julma D. V. P. O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BROSSI, Giuliana C.; FURIO, Mariana; TONELLI, Juliana R. A. Currículo e formação de professores de inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. In: *Reflexão e Ação* (versão eletrônica), v. 28, p. 96-112, 2020.

- BROSSI, Giuliana C.; SILVA, Marise P. da; FREITAS, Carla C. “*We can’t stop playing*”: peraltagens e esperanças na educação linguística na infância. In: *Via Litterae: revista de linguística e teoria literária*, v. 12, n. 1, 2020, p. 171-192.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROFOGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-91.
- FERREIRA, Fernanda C. da C. *Problematisando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa*. 2018. 159f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- GROFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura. S.; MENESES, Maria P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.
- GROFOGUEL, Ramón. The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. In: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge*, n. XI, issue 1, p. 73-90, outono 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3wvifl6>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- JORDÃO, Clarissa M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 46 (1), p. 19-29, 2007.
- KUMARAVADIVELU, Bala. Individual Identity, Cultural Globalization and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W. A.; HU, G.; MCKAY, S. (ed.). *Teaching English as an International Language: Principles and Practices*. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.
- LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Caracas, v. 6, n. 2, p. 53-72, mai.-ago. 2000.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005, p. 8-20.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2007.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 396-443.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Quem aprende e onde se ensina inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. In: *Signum: Estudos da Linguagem*, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 345-362, jun. 2011.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; PESSOA, Rosane R. A Critical, Decolonial Glance at Language Teacher Education in Brazil: On Being Prepared to Teach. In: *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 35, n. 3, 2019.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval F.; ARAUJO, Vanessa de A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011, p. 128-140.

- MIGNOLO, Walter D. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2012.
- MIGNOLO, Walter D. Educação y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender — Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. In: *Revista del IICE*, n. 35, p. 61-71, 2014 (Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso).
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005, p. 107-130.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.
- SANTOS, Boaventura de S.; NUNES, João A.; MENESES, Maria P. Opening up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference. In: SANTOS, Boaventura de S. (org.). *Another Knowledge is Possible: beyond Northern Epistemologies*. Londres: Verso, 2007, p. ix-lxii.
- SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 79, p. 71-94, 2007.
- SANTOS, Boaventura de S. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SILVA, Marise P.; MAGALHÃES, Cristiane R.; FREITAS, Carla C. Ensino de língua inglesa para crianças e tecnologia digital de informação e comunicação: uma parceria que deu certo. In: *Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias*, 2017, Anápolis. IV Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias. Anápolis: UEG, 2017, v. 4, p. 508-514.
- TODD, Sharon. Between Body and Spirit: the Liminality of Pedagogical Relationships. *Journal of Philosophy of Education*, v. 48, n. 2, 2014.
- TONELLI, Juliana R. A.; CRISTOVÃO, Vera L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. In: *Calidoscópio*, São Leopoldo/RS, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.
- VERONELLI, Gabriela A. Sobre la colonialidad del lenguaje. In: *Universitas Humanística*, Bogotá, n. 81, jan.-jun., p. 33-58. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3gynF82>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2013, p. 23-68.
- WEEDON, Chris. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. 2. ed. London: Basil Blackwell, 1997.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

Leitura do e no mundo digital

Multiletramentos na formação de professores de línguas

CARLA CONTI DE FREITAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

MICHELY GOMES AVELAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG) e UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

Exclamações

— *Eta mundo!* — *falou o seu Raimundo.*

— *Eta mundinho!* — *falou o seu Dinho.*

— *Eta mundão!* — *falou o seu João.*

— *Eta mundeco!* — *falou o seu Maneco.*

— *Eta mundaréu!* — *falou o seu Léo.*

(ELIAS JOSÉ, *UM JEITO BOM DE BRINCAR*, 2002).

Começamos o nosso exercício de escrever sobre leitura do e no mundo digital com essa provocação de Elias José, que nos adianta duas questões consideradas no decorrer deste texto: a nossa perplexidade diante desse mundo que nos sacudiu e paralisou em 2020 e a diversidade expressa no ponto de vista de cada personagem, marcando, para nós, as diferentes maneiras de ver e de ler o momento.

Quem é seu Raimundo, onde e como ele vive? Por que ele vê o mundo assim? Quem é o seu Dinho? Será que ele acha o mundo pequeno ou desprezível? E o seu João? Está se sentindo pequeno ou para ele o mundo anda doído mesmo? Será que seu Maneco já perdeu a paciência? E o seu Léo? Que leituras do e no mundo eles fazem? E se fosse Raimunda? Dinha? Joana? Maneca? Léo? Que leituras do e no mundo elas teriam para compartilhar conosco?

Queremos, neste capítulo, pensar a leitura do e no mundo digital na formação de professores de línguas, porque o contexto atual tem exigido multiletramentos cada vez mais necessários durante as experiências de formação. Neste ano, contrariando o nosso direito de escolha, a leitura do e no mundo digital invadiu as nossas casas e salas de aula, se tornando uma condição para realização das atividades escolares e universitárias.

O mundo digital, com todos os sufixos do poema de Elias José, nos pressiona a discutir, refletir e ressignificar a leitura neste contexto. Para isso, trazemos duas experiências com professores de línguas em formação para serem lidas de diferentes maneiras, pois “quanto mais formas para refletir, melhor para nós, para não gerar nada absoluto” (CHACON, 2020).

As concepções sobre os estudos de letramentos que têm motivado os estudos sobre a linguagem em ambiente virtual estão relacionadas à compreensão dos aspectos da multiplicidade de linguagem e de cultura discutidas por estudiosos de multiletramentos. O interesse nesses estudos se deve à proposta do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, ao qual estamos vinculadas, que nos provoca considerar o estudo da linguagem nos contextos onde é criada, usada e modificada, constituindo identidades, percepções, experiências e histórias (GARCÍA CANCLINI, 2015; LARROSA, 2002, 2018).

Nossos estudos e pesquisas são ações conectadas aos grupos de pesquisa de que participamos e que colaboram entre si, sendo elas: (i) os encontros semanais do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas (GEFOPLE), em especial a linha de pesquisa Letramentos e Multiletramentos; (ii) a nossa participação na Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, com a qual podemos relacionar os nossos estudos de letramentos aos estudos sobre formação crítica de professores de línguas; (iii) e a nossa participação no Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, que nos possibilita, além da interação com pesquisadores de lugares geográficos diferentes, a descoberta e a ampliação da nossa percepção com a troca de experiências culturais diversas.

Entre as diversas temáticas da linha de pesquisa Língua e Interculturalidade, escolhemos tratar dos estudos dos letramentos, a nossa base teórica principal, para discutir e compreender as rotinas da relação e da interação entre professores e alunos a partir da linguagem que os constituem. Os estudos dos letramentos possibilitam a comunicação entre eles e a construção

de sentidos no mundo, que é particular e única, mas, ao mesmo tempo, colaborativa e coletiva.

Com isso, entendemos que o nosso modo de fazer na universidade — nos cursos de formação de professores de línguas — e na escola — onde os nossos alunos atuam ou atuaram — mostra quem somos, quais as nossas escolhas, o nosso modo de ser, o que, de cada um, constitui a relação estabelecida nos contextos educativos, inclusive as nossas ações constantes e cotidianas. Assim, compreendemos como os elementos interculturais se articulam e se manifestam por meio do diálogo entre os diferentes modos de vida, de pensar e de agir numa mesma comunidade, materializado pelos letramentos.

Os multiletramentos têm sido a nossa escolha como área de estudo e em experiências com a formação de professores de línguas, que fundamentam as nossas praxiologias. Nossa escolha pelos multiletramentos, portanto, foi motivada não apenas por nossa compreensão das pluralidades que nos compõem e nos cercam, tais como as diversidades sociais, econômicas, linguísticas, culturais, mas também porque, nas nossas vivências e experiências cotidianas, interagimos com toda essa pluralidade para aprender, compartilhar, criar.

Entendemos praxiologias como a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências.

Para isso, recorremos aos estudos sobre interculturalidade (GARCÍA CANCELINI, 2015), multiletramentos na formação de professores (MONTE MÓR, 2017, 2019; FERRAZ; MATTOS, 2019; MENEZES DE SOUZA, 2011; ROJO, 2012; 2019; 2020) e educação linguística crítica (PESSOA, 2018).

De 2017 a 2019, as pesquisas que desenvolvemos estavam relacionadas às experiências de multiletramentos nas atividades de ensino propostas na formação inicial de professores (FREITAS, 2019). Com essas pesquisas, pudemos investigar as práticas de multiletramentos¹, ou a falta delas, ao longo do curso de Letras em uma universidade pública. Em 2019, nos propusemos

¹ Optamos pelo termo “práticas de multiletramentos”, porque queremos enfatizar o aspecto da multiplicidade de culturas e de linguagens que o termo envolve. Compreendemos que os multiletramentos compõem os estudos de letramentos.

analisar as práticas de letramentos nas atividades voltadas para a extensão universitária, no intuito de compreender como essas experiências podem se articular às de ensino, visando promover, nessa comunidade, a discussão sobre curricularização das ações de extensão (KOCHHANN; FREITAS, 2019; KOCHHANN, 2020). Duas dessas ações, descritas e analisadas neste capítulo, foram propostas e realizadas por egressas do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade e se constituíram no objeto de estudo de suas dissertações, defendidas em 2019, com os títulos: *Multiletramentos na formação de professoras/es de línguas* e *Game on: uma experiência com games na formação de professores de língua inglesa*.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos essas duas ações de extensão universitária, realizadas com e por professores em formação, como um espaço de experiências com a cibercultura, no intuito de (re)pensar a linguagem na contemporaneidade. O termo *cibercultura* compreende as manifestações nos ambientes virtuais — práticas socioculturais e dinâmicas — e

é a expressão da aspiração de construção de um laço social que não seria fundado nem sobre *links* territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração (LÉVY, 2010, p. 132).

O nosso objetivo é discutir o que percebemos, a partir da realização dessas pesquisas, com um olhar para além do que está nas dissertações. Para isso, analisamos em que sentido as práticas de multiletramentos propostas e realizadas com e pelos professores em formação: (i) possibilitaram novas reflexões sobre a atuação de professores de línguas, numa perspectiva crítica; (ii) apontaram para praxiologias capazes de romper com paradigmas tradicionais de compreensão da linguagem, em espaços virtuais, e de abrir as possibilidades de leitura do e no mundo atual.

Para compartilhar nossa leitura, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira seção, descrevemos e discutimos as práticas de multiletramentos propostas e realizadas com e pelos professores em formação em duas ações de extensão: a primeira foi realizada em 2018, durante um evento para formação de professores de línguas estrangeiras, e a segunda, em 2019, como

um curso de extensão para professores de língua inglesa. Na segunda seção, analisamos as ações de extensão, considerando as reflexões sobre a atuação de professores de línguas e as praxiologias vivenciadas e construídas por essa comunidade. Por fim, trazemos as nossas percepções sobre a linguagem em ambiente virtuais, que permitem novas possibilidades de leitura.

A formação de professores de línguas em ações de extensão universitária: experiências com práticas de multiletramentos

As ações de extensão na universidade podem ser classificadas como evento, projeto ou curso. A primeira ação de extensão, que identificamos como atividades de um evento, foi desenvolvida com e pelos participantes do XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE)², em 2018, e envolveu práticas de multiletramentos por meio de uma ferramenta denominada Padlet. A segunda ação foi o curso Jogos Digitais no Ensino de Língua Inglesa: Práticas de (Multi)Letramentos, em 2019, destinado para professores. Ambas as ações aconteceram na UEG, respectivamente, em Inhumas e em Goiás, no Câmpus Cora Coralina. Destacamos que os participantes eram professores de línguas em formação inicial e continuada, que interagiam nas plataformas escolhidas em cada caso. Participavam, assim, na organização e na realização das ações, o que as caracterizam como ação de extensão (KOCHANN, 2019, 2020).

Interação e colaboração como elementos de reconhecimento das praxiologias da comunidade

A primeira ação de extensão foi realizada no ENFOPLE, em 2018, como uma atividade do Programa de Imersão em Língua Inglesa para Professores, na qual “os professores participantes foram envolvidos na produção do mural *online* denominado Conexão Imersão 2018 no Padlet” (TAVARES, FREITAS, 2018, p. 69), que será descrito mais adiante.

O ENFOPLE é um evento promovido e realizado pela comunidade acadêmica da UEG da cidade de Inhumas, desde 2004, e é uma das atividades pro-

² Disponível em: www.observatorio.ueg.br. Acesso em: 17 mar. 2021.

movidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas (GEFOPLE). Ao longo desses anos, o evento foi se modificando e se adaptando às emergências das discussões sobre formação de professores de línguas. Assim, se tornou um momento importante para discussões e avaliações sobre a formação de professores de línguas, marcado por interações locais, nacionais e internacionais.



Quanto à sua estrutura, o evento abrange, em sua programação geral, palestras, mesas-redondas e rodas de conversa. Concomitantemente, promove o Programa de Imersão em Língua Inglesa para Professores — oficinas temáticas onde se reflete sobre a formação crítica de professores de inglês — e o English for Kids — uma série de atividades em língua inglesa com alunos do Ensino Fundamental I.

Essa ação, denominada Conexão Imersão 2018, foi planejada e se constituiu no contexto de uma dissertação (TAVARES, 2019) e foi realizada, de forma colaborativa, com os professores em formação (participantes das oficinas e monitores), os professores das oficinas (professores da universidade e da educação básica) e convidados de outras instituições nacionais e internacionais.

A interação com o mural Conexão Imersão 2018 foi considerada uma prática de multiletramentos para os participantes das oficinas, porque possibilitou o uso de textos, em diferentes modalidades, e da linguagem, em diferentes contextos. Além disso, porque o mural trouxe aquilo que é particular e, ao mesmo tempo, coletivo, possibilitando também emergirem temas que expressam emoções e percepções, como se pode ver na citação da autora sobre o uso de fotos e imagens:

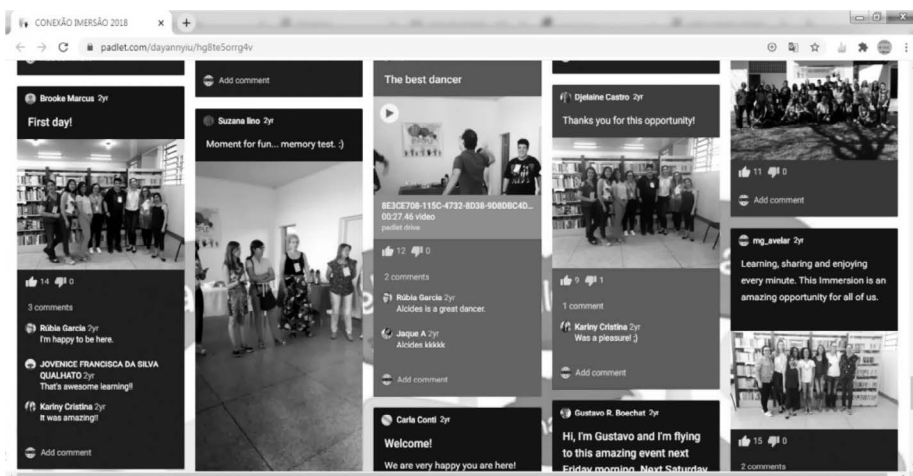
O mural Conexão Imersão 2018 se tornou uma “janela” de registros fotográficos pelo fato de a publicação de fotografias em redes sociais ser uma prática cotidiana na vida dos participantes da pesquisa. Suas experiências com essa modalidade de texto, que passa pelo viés da linguagem visual, refletiram na utilização do mural, cuja publicação de fotografias combinadas com texto alcançou o percentual de 52% e a publicação de fotografias sem texto chegou a 12%. É possível compreender que, mesmo que a fotografia se apresente como uma modalidade

mais interessante para o usuário pelo seu poder de expressar visualmente o momento vivido, há, ainda, a necessidade da expressão pela modalidade textual, como uma complete (TAVARES, 2018, p. 60).

Por meio do Padlet, os participantes interagiram e falaram de suas emoções e percepções, utilizando as multimodalidades disponíveis no meio digital, como mostra a figura 1. Além das interações por meio da publicação de fotografias, textos e áudio, foram postadas enquetes para os participantes se expressarem, usando os ícones “joinha” ou “não joinha”, quanto a seu envolvimento nas atividades do evento.

Por se tratar de um mural privado, apenas os participantes da imersão puderam visualizá-lo ou inserir os conteúdos e textos. Desse modo, buscou-se uma maior interação entre os participantes e, também, mais liberdade para registrarem suas experiências com as atividades da imersão. Os participantes podiam inserir seus registros conforme seus interesses, bem como personalizar os conteúdos com diferentes tipos de texto (áudio, imagens, *gifs* etc.), alterar a cor de fundo do *post* e interagir curtindo, descurtando ou comentando os registros realizados pelos demais.

Figura 1: Conexão Imersão 2018.



Fonte: Imagem do acervo pessoal.

Ao descrevermos o Padlet, rememoramos o que vivemos naqueles dias bastante diferentes dos dias atuais. Corredores e salas cheias e barulhentas,

celulares registrando tudo em imagens, sons, textos, figurinhas. Computadores e projetores compunham o cenário escolhido para aquela experiência que, na edição de 2020, foi realizada em uma modalidade totalmente *online*.

A escolha pelo Padlet pode ser justificada por três motivos: pelo recurso de criar murais *online*, familiar aos participantes, pois se assemelha a uma rede social; pela possibilidade de os participantes postarem uma diversidade de conteúdos, nos mais diferentes modos semióticos, o que nos interessa do ponto de vista dos multiletramentos; por seu uso tanto como arquivo pessoal quanto como quadro colaborativo, quando o criador adiciona participantes para administrarem o aplicativo em conjunto (TAVARES; FREITAS, 2019). A respeito da participação, destacamos que

[a] publicação de *posts* na modalidade texto/vídeo/áudio alcançou 16%, enquanto que a publicação de *posts* com somente texto chegou a 9%. Os *posts* com somente áudio/vídeo e os informativos alcançaram os 3% e as enquetes representaram 5%. É possível notar uma identificação dos participantes com modalidades de textos que se destacam pelas suas características visuais, pelo som e movimento, principalmente por serem modalidades frequentes em ambiente virtuais. Tal preferência reflete a presença dos multiletramentos em experiências vividas pelos participantes em seu dia a dia e em seu processo de formação acadêmica, de maneira consciente ou não (TAVARES, 2019, p. 60).

Ressaltamos que o Padlet foi utilizado, neste caso, “como ferramenta que disponibiliza um ambiente virtual capaz de proporcionar práticas de multiletramentos ao professor de línguas” (TAVARES; FREITAS, 2018), pois o aplicativo pode ser utilizado por qualquer grupo. Por isso, entendemos o Padlet como

um espaço de construção e de ampliação de sentidos, que, caracterizado pela multiplicidade de linguagens e pela possibilidade de lidar com a diversidade cultural de maneira crítica, pode proporcionar aos professores de línguas o envolvimento em práticas de multiletramentos, por intermédio das TDIC (TAVARES; FREITAS, 2018, p. 49).

Neste sentido, consideramos o Padlet não só como ferramenta, mas como propiciador de interação, comunicação e construção de sentidos. Observou-

-se, a partir das enquetes e das interações, que os participantes “reconhecem que as experiências com as tecnologias que promovem uma relação com a coletividade são mais significativas e estimulantes” (TAVARES, 2019, p. 63).

A maioria dos participantes demonstraram insatisfação em relação às suas experiências com tecnologias digitais, durante a formação docente, apontando-as como insuficientes ou inexistentes. Isso chama a nossa atenção para a necessidade de (re)pensar a formação dos professores de línguas e evidencia a importância de olhar as tecnologias para além de um suporte pedagógico.

A experiência como elemento de construção de praxiologias

A segunda ação de extensão foi o curso Jogos Digitais no Ensino de Língua Inglesa: Práticas de (Multi)Letramentos, desenvolvido no primeiro semestre de 2019, na UEG-Câmpus Cora Coralina. Uma das motivações para a oferta desse curso foi o fato de o currículo do curso de Letras da Universidade não viabilizar, aos futuros professores de línguas, uma formação tecnológica nem desenvolver percepções para as novas formas de ler, escrever e comunicar, considerando a cibercultura (FREITAS, 2019).

Quanto à organização do curso, foram realizados encontros presenciais e interações no ambiente virtual, por meio de um grupo no WhatsApp. Participaram do curso professores de língua inglesa em formação inicial e continuada do interior do Estado de Goiás. Também contamos com a participação de estudantes do curso de Letras e dois professores de língua inglesa já graduados, um especialista e o outro mestre. A proposta de trabalhar com os jogos digitais (ou *games*) levou em consideração que eles fazem parte do contexto de muitos alunos da educação básica e que, além de jogá-los, esses alunos utilizam vários outros canais de comunicação para discutir e falar sobre eles.

Os *games*, desde a década de 1990, vêm alcançando cada vez mais popularidade e se constituem como um espaço de interação, lazer e aprendizagem para pessoas de diferentes faixas etárias, gênero, etnia. Em 2019, a pesquisa Game Brasil apontou que 66% da população brasileira jogava algum tipo de *game*, e, em 2020, esse número subiu para 73,3%. Utilizamos o termo *games* para tratar de jogos digitais. Assim, foram considerados os jogos de computador, *videogames*, *smartphones*, consoles, fliperamas, ou seja, os jogos eletrônicos, independentemente da plataforma.

Pensando o *game* como um artefato cultural que se conecta ao contexto e às atividades de muitos estudantes da educação básica e que evidencia a multimodalidade da comunicação e da interação, concebemos um curso onde os participantes pudessem experienciar interações com diversos *games*, desde os clássicos como *Pacman* e *Sonic* aos jogos mais modernos como *Just Dance* e *Free Fire*, jogados em diferentes plataformas. A partir disso, refletimos sobre essas experiências numa perspectiva dos multiletramentos.

A escolha de diferentes plataformas teve o intuito de expandir as experiências, uma vez que jogos do tipo arcade (*Pacman*) são mais lineares, simples e intuitivos, já os jogos mais modernos trazem mais complexidade e interação. Para jogar o *Just Dance*, por exemplo, é preciso realizar movimentos que são captados por um sensor; além disso, o jogador consegue pontos extras se cantar enquanto dança. Já no *Free Fire*, durante a partida, os jogadores podem se comunicar por voz ou por mensagens de texto via *chat*.

Além de sua popularidade, os jogos digitais constituem um espaço onde jogadores de diferentes classes sociais, idades, gêneros, crenças e localizações geográficas interagem, entre si e com o jogo, construindo uma linguagem que combina sons, cores, imagens estáticas e em movimento, gestos. Assim,

[n]essas experiências com os jogos, o *gamer* precisa acionar diferentes letramentos, por exemplo, decodificar imagens e ações para decidir quais serão suas ações no jogo; algumas vezes, aprender como usar a plataforma para criar novos *designs* e modificar o jogo (GEE, 2015). E, para além do jogo, os *games* e os *gamers* discutem questões contemporâneas como *bullying*, gênero, racismo, saúde, esportes, dentre outros. Neste sentido, os (multi)letramentos estão integrados aos jogos, pois envolvem multimodalidades e novas manifestações de leitura e escrita (AVELAR, 2020, p. 29).

Nos primeiros encontros do grupo, alguns participantes destacaram que o interesse em participar do curso estava relacionado ao fato de que seus alunos jogavam e falavam dos *games* durante as aulas. Destacaram também que, embora já tivessem jogado antes, essa atividade era vista apenas como entretenimento e que a possibilidade de associá-la às práticas docentes lhes despertou curiosidade (AVELAR, 2020).

Inicialmente, por se tratar de jogos que não conheciam ou não jogavam há algum tempo, foram relatadas algumas dificuldades quanto aos aspec-

tos técnicos do jogo: como ligar, onde clicar, para onde ir, como entender a jogabilidade. Como aponta Monte Mór (2017, p. 278), “ao se defrontarem com *hardware*, *software*, aplicativos etc., isto é, recursos da linguagem digital cujos funcionamentos desconhecem, experimentam construir caminhos variados de tentativas, visando enfrentar e dar conta do desafio”. Para tanto, os participantes foram estimulados a ler os *games*, ou seja, ler as imagens, os sons, os movimentos, os textos escritos e outras semioses presentes na tela. À medida que iam descobrindo, compartilhavam o que haviam aprendido com os demais, ensinando-os e criando um espaço de troca e interação.

Após jogar, conversávamos sobre o *game*, sobre como foram suas interações, como se comunicaram com os outros jogadores, quais as dificuldades técnicas ou de jogabilidade e sobre qual seria temática do *game*. Os participantes relatavam suas experiências, sensações e emoções, e algumas questões eram problematizadas a fim de pensar propostas para as aulas de língua inglesa. No início, quando questionados sobre as propostas de relacionar os *games* às aulas de língua inglesa, na maioria das vezes, exemplificavam com atividades tradicionais, como ensino do vocabulário, gramática e estrutura da língua.

Além das experiências com os jogos, o curso propiciou espaço para refletir sobre práticas linguísticas que emergem das experiências com os *games* em outros ambientes virtuais, como *posts* em redes sociais, comentários, *chats*, vídeos, *blogs*, memes, entre outros. Os participantes refletiram sobre esses novos espaços de escrita, onde os *gamers* expressam suas opiniões e falam sobre os *games*. Por exemplo, os debates nas comunidades *gamers*, em especial dos jogadores de *Free Fire*, sobre a tragédia em Suzano, quando dois atiradores mataram alunos e servidores de um colégio em São Paulo; e o caso de assédio envolvendo a *gamer* Gabriela Cattuzzo, alvo de comentários machistas em uma de suas postagens, que repercutiu nas redes sociais, nos *chats* dos jogos e em diversos outros canais de notícias.

Também foram abordadas outras demandas sociais suscitadas pelos *games*, tal como a caracterização de personagens femininas no jogo *Mortal Kombat*, que eram hipersexualizadas e passaram, na 11ª versão do jogo, a ter um novo visual, agora com o corpo mais coberto, embora continuem sensualizadas, vestindo trajes que marcam seus corpos estereotipados, seguindo o que se define como “padrão de beleza”. Outra demanda, relacionada às questões de meio ambiente e urbanização, pode ser problematizada a partir

do *game SimCity*. Nele, o jogador é o prefeito da cidade e responsável por sua organização e construção, ou seja, é ele quem decide sobre a distribuição de áreas para uso residencial, comercial ou industrial, questões de saneamento, energia elétrica, orçamentos, entre outras. Dessa forma, a ascensão da cidade dependerá do seu bom gerenciamento de recursos e administrativo. Esses exemplos contribuem para pensarmos os *games* para além de um jogo, como um espaço para novas epistemologias, apontando diversas construções de linguagem, identidade, interação, colaboração, vivências.

As atividades assíncronas, isto é, quando os participantes puderam vivenciar e experienciar os *games* em contextos externos ao curso, ou seja, “fora da sala de aula”, foram extremamente relevantes. Acreditamos que essas atividades promoveram o desenvolvimento da autonomia desses participantes, que buscaram outras interações para entender os *games*. Nesse sentido, destacamos a opção de duas participantes por buscar a ajuda dos alunos para jogar *Free Fire*. Elas relataram que os alunos ajudaram na partida, sendo muito colaborativos ao ensinarem como jogar, o que fazer e como ler o jogo. Uma das participantes destacou que, em uma das partidas, apareceu na tela do celular a palavra BOOYAH!!!³ e ela precisou da ajuda do seu aluno para entender seu significado. Ambas acrescentaram terem percebido que seus alunos ficaram muito motivados para colaborar, ensinar e falar sobre os *games*, tão inseridos no cotidiano deles. Cabe destacar que o processo de experienciar essas epistemologias que emergem da relação com o mundo digital propicia ampliar espaços, a fim de que os participantes possam apreender

a flexibilidade e a riqueza da multimodalidade — linguagens dos/das imagens, sons, tons, cores, corpos, gestualidades, emoções — amplamente visibilizada pelos recursos digitais, podendo vivenciá-las em suas criações comunicativas, nas quais podem extrapolar o paradigma da ordem alfabética do letramento convencional (MONTE MÓR, 2017, p. 279).

Pudemos perceber a mudança de paradigma, durante o curso de extensão e mesmo após seu término, a partir dos relatos e das reflexões dos participantes. Uma delas destacou que, no primeiro encontro, ao ser noticiada que

³ A palavra BOOYAH aparece ao final da partida para a equipe vencedora, ou seja, aquela do último jogador que sobreviveu à partida. É uma palavra que indica a vitória, como uma comemoração.

jogariam *games*, achou que estaria perdendo seu tempo ali, mas, ao longo do curso, pôde repensar a língua(gem). O processo de experienciar e discutir, simultaneamente, questões próprias ou relacionadas aos *games*, multiletramentos e língua inglesa inverte toda lógica linear, uma vez que o processo deixa de seguir as tradicionais aulas padronizadas e bifurcadas entre teoria e prática, como também desconstrói a ideia da verticalização do ensino-aprendizagem, segundo a qual o professor fala e o aluno recebe, passivamente, todo o conteúdo.

Pensar o jogo na perspectiva dos multiletramentos propiciou, aos professores de língua inglesa participantes do curso, novos olhares acerca das multimodalidades na língua e das múltiplas culturas que emergem das relações com os jogos, (re)construindo uma concepção da língua(gem) que transcende o tradicional entendimento da escrita e da fala.

A formação de professores em ações de extensão como espaço para construção das praxiologias de uma comunidade

As duas ações que trouxemos para este capítulo compõem o nosso repertório de educadoras. O que desenvolvemos, nessas e em outras ações, revela como pensamos e construímos as nossas praxiologias diante das emergentes e urgentes mudanças pelas quais o mundo passa. As reflexões sobre os multiletramentos em situações de formação, afinal, possibilitam construir conceitos relacionados a contextos diferentes e ampliados.

A leitura do e no mundo digital aponta para epistemologias que compreendem não só o contexto tecnológico que constitui a sociedade em redes, mas também as relações estabelecidas entre as pessoas, que estão além do conhecer e utilizar ferramentas. Esse contexto se refere a uma concepção de linguagem por meio da tecnologia, seja a ilustrada no mural digital ou no jogo, como prática social; e de formação crítica de professores, a partir das problematizações possíveis em interações com temática diversa. As temáticas que surgem remetem à realidade daquele grupo e só as conhecemos se conhecermos os grupos, justamente porque emergem das interações possibilitadas e criadas em cada contexto, como, por exemplo, a discussão sobre questões de gênero no jogo ou de diferenças culturais no mural digital.

Ainda quanto às duas ações descritas, trazemos à reflexão a noção de expansão de perspectivas, conforme discute Monte Mór (2019). Isso porque as ações permitiram aos professores em formação revisar e ampliar “as perspectivas sobre linguagem, comunicação, cultura, diversidade, poder, construção de conhecimento, construção de sentidos, formas de participação e interação, agência, cidadania, língua, cultura e diversidade cultural (MONTE MÓR, 2019, p. 323).

Entendemos isso como um ponto de intersecção entre a experiência das duas ações e os estudos dos letramentos na perspectiva dos multiletramentos, pois há, nesse lugar, espaço para a problematização da linguagem e do contexto. Por isso, nos dedicamos a conhecer e a observar os ambientes digitais como espaço propício para ampliar a compreensão de elementos interculturais contidos nas interações promovidas pelas práticas de multiletramentos. Avelar e Freitas (2018, p. 187) argumentam que “o caráter intercultural se atrela às novas tecnologias possibilitando interações variadas e é um canal em que diferentes línguas predominam e coexistem espontaneamente”. Assim, os interagentes transitam entre diferentes línguas e linguagens, apropriando-se de elementos de diferentes culturas para se comunicar. As autoras acrescentam que, desse modo, a interculturalidade na cibercultura propicia novas formas de produção de sentido, construção de conhecimentos e espaços de aprendizagem (AVELAR; FREITAS, 2018a, 2018b, 2019).

Entendemos que as práticas de multiletramentos propostas aos professores em formação mobilizaram recursos para a produção de sentidos, em suas interações com os ambientes virtuais, estabelecendo novas práticas de linguagem provenientes do meio digital. Nas ações aqui descritas, os participantes, ao utilizarem outras linguagens para interagir com o Padlet, com os *games* e entre si, compreenderam que esse novo espaço não se limita às modalidades escrita e oral.

Essa comunicação que se expande de suas modalidades de escrita e oralidade para a integração com a linguagem que também se expressa culturalmente pela imagem, som, tom, cores, corpo, gestualidade e emoções, extrapola o paradigma da ordem alfabética, levando à percepção da existência de outras possibilidades de ler, interagir, ver, pensar, conviver com, diferentes dos padrões convencionais (MONTE MÓR, 2017, p. 276).

Os ambientes virtuais são espaços onde linguagens e pluralidades se conectam, interagem, compartilham e (re)criam novas possibilidades. Podemos perceber que experiências com os ambientes virtuais são importantes para nós, professores de línguas, compreendermos as diferentes práticas linguísticas e socioculturais nesses espaços. Contudo, há que se destacar que essas experiências deverão oportunizar reflexões críticas, que extrapolem a visão dos ambientes virtuais como recurso, evitando que elas sirvam como mero suporte para as formas tradicionais de ensino-aprendizagem ou para tornar as aulas mais atraentes.

Em relação às ações de extensão apresentadas, observamos que os participantes puderam (re)construir sentidos sobre linguagens e ambientes virtuais. A experiência foi um importante fator no curso, uma vez que, como destaca Larrosa (2012), ela não pode ser transmitida; a experiência precisa ser vivenciada, nos deixar marcas e trazer reflexões. Portanto, deve-se possibilitar espaços para que ela possa acontecer.

Os professores de língua inglesa foram desafiados a experimentar vários jogos; sentir as emoções propiciadas por eles; passar por suas fases; elaborar estratégias; cooperar e interagir com os colegas para descobrir como superar algumas adversidades encontradas, de jogabilidade ou técnicas; e aprender novos letramentos exigidos pelos jogos.

Foi possível perceber que os participantes se envolveram com as atividades propostas e refletiram sobre essas experiências, levando-os a transpor para a sala de aula as experiências vividas no curso. Uma das participantes relatou ter jogado e conversado sobre os *games* com seus alunos, relacionando-os às práticas docentes. Explicou que a atividade motivou os alunos e possibilitou um novo olhar para os *games*.

Antes, os participantes também viam os *games* com preconceito, achavam que era uma atividade para passar o tempo e que, dependendo do jogo, poderia incitar violência ou simplesmente distrair o foco do aluno durante as aulas. Outros participantes também relataram que jogar oportunizou reconhecer novos conhecimentos nos — e a partir dos — *games*, que trazem reflexões sobre identidade, língua, cultura, entre outras. Dessa forma, puderam descobrir aspectos que motivam seus alunos a jogar.

Isso foi possível porque eles experimentaram e permitiram sua própria transformação, por meio da reflexão. Portanto, estabeleceram uma relação

com a cibercultura, se envolvendo e interagindo com os elementos linguísticos e socioculturais provenientes do virtual e abrindo, ampliando as possibilidades de leitura do e no mundo atual.

Algumas considerações finais

Atualmente, vivemos uma situação pandêmica, causada pela Covid-19, que fez atividades presenciais nas escolas e universidades serem suspensas para evitar a propagação da doença. A pandemia teve um impacto muito grande na educação, pois muitos professores não estavam — e muitos ainda não estão — preparados para utilizar tecnologias digitais em suas aulas nem, principalmente, para percebê-las como uma prática social, como uma forma de linguagem que requer novas formas de ensinar e aprender. Muitos professores, numa tentativa de cumprir com as atividades de ensino, realizam as atividades *online*, replicando o modelo tradicional presencial, solicitando que os alunos copiem textos e videoaulas no caderno e enviem fotos dos conteúdos realizados.

A linguagem do e no mundo digital requer que aprendamos outros modos de ler e escrever, considerando as diversas semioses nesse ambiente, tais como imagens, vídeos, *emojis*, áudios, memes, que exigem de nós novas habilidades de leitura e escrita para uma comunicação efetiva.

Menezes de Souza (2011, p. 283) salienta:

Nós precisamos abrir os olhos para o fato de que estamos perante novas formas de aprender e ensinar, perante uma forma diferente de se relacionar [...]. São novas formas de construção de comunicação, de novos textos. Precisamos abrir os olhos para isso que nos traz novas formas de aprender, ensinar e formular, comunicar, registrar conhecimentos e saberes.

Deste modo, não é suficiente que as atividades presenciais sejam replicadas no ambiente digital, mas que sejam (re)pensadas e/ou (re)criadas para o mundo digital, considerando como os sentidos são construídos na cibercultura.

Construir sentidos na cibercultura é possibilitar a conexão entre as aulas de línguas com o contexto em que vivemos, considerando os filmes e séries que nossos alunos assistem; suas diferentes interações no e com os *games*; os aplicativos com que conversam com os amigos ou se entretêm; as músicas que

ouvem. Considerando, também, a multiplicidade de linguagem e de culturas que há no mundo e o fato de o que somos ou fazemos estar ligado também à língua. Portanto, perpassam sobre o ensino de língua as questões referentes ao gênero, à raça, aos aspectos sociais, culturais, digitais e às desigualdades.

Pensando as ações de extensão nesse cenário, podemos refletir o quanto as experiências com os ambientes digitais são necessárias e urgentes. Não só por considerar o contexto da pandemia, mas por possibilitar reflexões críticas sobre as tecnologias digitais, que, embora já estejam no dia a dia da sociedade contemporânea, ainda não foram integradas e percebidas, neste aspecto, pela escola. Entendemos que ter experiências com os ambientes digitais e refletir sobre elas criticamente provoca uma mudança de paradigma, ou seja, um novo olhar para as aulas de línguas.

Isso seria, nas palavras do poeta Elias José, a nossa forma de ler o mundo, no sentido freiriano, e a nossa forma de ler o mundo digital, que tem a dimensão que as nossas experiências possibilitam: um mundinho, se considerada a perspectiva local; um mundão, se a global; um mundaréu, se consideradas as possibilidades de leituras possíveis no ambiente digital; ou qualquer outra forma para a palavra mundo, escolhida pelos leitores que somos e formamos!

Referências

- AVELAR, Michely G.; FREITAS, Carla C. de. O uso de jogos digitais como prática de multiletramentos: desafio na formação de professores. In: FREITAS, Carla C. de; BROSSI, Giuliana C.; SILVA, Valéria R.; HERMES JR., Alcides T. (org.). *Diálogos entre a universidade e a escola na [trans]formação de professores de línguas*. Anápolis: Editora UEG, 2018a, p. 209-226.
- AVELAR, Michely G.; FREITAS, Carla C. de. *Gameplay, walkthrough e let's play*: um olhar para a cibercultura na educação. In: TEIXEIRA, Zenaide D.; KOCHHANN, Andréa; PORTO, Marcelo D. (org.). *Educação, gestão e tecnologias*: caminhos entrelaçados. Curitiba: CRV, 2018b, p. 189-200.
- AVELAR, Michely G.; FREITAS, Carla C. de. *Press play to start: games* na formação do professor de língua inglesa. In: *Revista UFG (online)*, v. 19, p. 1-12, 2019.
- AVELAR, Michely G. *Game on: uma experiência com games na formação de professores de língua inglesa*. 2019. 105f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) — Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020.
- CHACÓN, Juan C. *Língua e interculturalidade*. Palestra de abertura do II SIMPOSLI. Universidade Estadual de Goiás, 2020.
- CANCLINI, Néstor G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução: Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2015.

- FERRAZ, Daniel; MATTOS, Andrea. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos críticos. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (org.). *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 233-253.
- FREITAS, Carla C. de. Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. In: *Revista Coralina*, Cidade de Goiás, v. 1, n. 1, fev. 2019, p. 67-80. Disponível em: <https://bit.ly/2SEY9G7>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- KOCHHANN, Andrea; FREITAS, Carla C. de. *Formação docente e trabalho pedagógico: contextos atuais*. Goiânia: Editora Scotti, 2019.
- KOCHHANN, Andrea. *Formação docente e trabalho pedagógico: debates fecundos*. Goiânia: Editora Scotti, 2020.
- LAROSSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação (online)*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3iLB8MD>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 3. edição. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 279-303.
- MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, Nara; MONTE MÓR, Walkyria (orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 267-286.
- MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.
- MONTE MÓR, Walkyria (orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxan; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- TAVARES, Dayanny S. *Multiletramentos na formação de professoras/es de línguas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) — Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2019.
- TAVARES, Dayanny S.; FREITAS, Carla C. de. Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: *REVELLI*, Anápolis, v. 10, n. 3, p. 151-173, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3wvRpJx>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Internacionalização e políticas linguísticas

As percepções de professores de línguas de um instituto federal

LAURO SÉRGIO MACHADO PEREIRA
INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG)

SIMONE MARANHÃO COSTA
INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA)

KLEBER APARECIDO DA SILVA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

Introdução

A internacionalização da educação — doravante *internacionalização* — pode ser entendida como o processo de integração de dimensões globais, interculturais e internacionais nos propósitos, nas funções e nos serviços oferecidos por uma instituição de ensino. Desse modo, objetiva não apenas agregar qualidade à educação e à pesquisa, mas também contribuir com o desenvolvimento da sociedade (DE WIT *et al.*, 2015).

No cerne desse processo, pelo seu caráter político e ideológico, as línguas assumem um papel fundamental, o que tem impulsionado reflexões acerca da relação entre a internacionalização e as políticas linguísticas (PL) (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019). Para Rajagopalan (2014, p. 73), as PL tomam a língua em seu caráter inerentemente político e podem ser consideradas um conjunto de atividades referentes “à política, ao planejamento,

à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e [...] ao ensino da(s) língua(s) [...] de um povo”.

Embora a internacionalização e as PL possam ser impostas, a fim de oferecer respostas imediatas às exigências mercadológicas da educação, canceladas pela geopolítica do conhecimento, percebe-se um movimento epistemológico crítico quanto a ambos os processos.

Por sua vez, a internacionalização crítica é de natureza mais solidária (LIMA; CONTEL, 2011; THIENGO, 2013; VAVRUS; PEKOL, 2015; STEIN, 2019; LEAL, 2020). Conforme elucida Stein (2019), ela questiona percepções *neutras* que os atores institucionais desenvolvem a respeito da hegemonia¹ na produção de conhecimento e de abordagens que sustentam relações político-econômicas desiguais entre as instituições de ensino do Sul e do Norte Global².

Já as PL de viés crítico (RICENTO, 2006a, 2006b) desnaturalizam as práticas linguísticas, entendendo-as como a manifestação de relações assimétricas de poder, ancoradas na ideologia³ e nas estruturas sociais que hierarquizam os grupos sociais e suas línguas. Portanto, embora a natureza das PL seja intervencionista e prescritivista e envolva decisões tomadas nas altas esferas do poder do Estado, estratégias de agência⁴ (HORNBERGER, 2006; RAJAGOPALAN, 2013, 2014; RICENTO, 2006a, 2006b; SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2004; TOLLEFSON, 1991, 2006) possibilitam problematizar e ressignificar a gestão das línguas.

Tal como a internacionalização, as PL pautadas por princípios críticos auxiliam a comunidade educacional a analisar sua realidade histórica, social e cultural na condução de sua emancipação. Determinados agentes sociais podem romper com modelos ortodoxos de internacionalização e de PL, con-

¹ Gramsci (1971, p. 145, tradução nossa) define “hegemonia” como o “consentimento espontâneo dado pelas grandes massas da população à direção geral imposta à vida social pelo grupo fundamental dominante”.

² Divisões epistemológicas que se sobrepõem à geografia da Linha do Equador. O Sul Global é constituído por países e regiões submetidos ao colonialismo europeu e que não atingiram o desenvolvimento socioeconômico semelhante ao do Norte Global, responsável pela produção de ideologias. “Sul Global” e “Norte Global” são termos usados em estudos decoloniais para expressar uma relação desigual de saber-poder, que suprimiu muitas formas de conhecimento próprias dos povos e/ou nações colonizados (SANTOS; MENESES, 2010).

³ Concepção de mundo que se manifesta implicitamente na vida intelectual e coletiva (GRAMSCI, 2019 [1987]).

⁴ Entendida como uma ação diretamente relacionada às estruturas sociais dos sujeitos. De acordo com Rajagopalan (2013), o agente não é simplesmente o sujeito da linguagem, e sim aquele que pratica o agenciamento, desafiando os arcaísmos de poder existentes.

sequentemente, definindo a *real política* observada no seio dos mais diversos contextos sociais. Um agente em destaque é o professor de línguas, pois ele atua como um formulador de política na microesfera escolar (CÁCERES, 2016; MENKEN; GARCÍA, 2010), enfrentando as restrições impostas pelos sistemas educacionais.

Nesse sentido, compreender como o professor de línguas percebe a internacionalização e as PL, circunscritas no cenário institucional, torna-se crucial para pensar propostas críticas de formação docente, alinhadas a um projeto de mudança e de justiça social⁵ (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008). Além disso, estimula-se uma cultura institucional relativamente integrada e que promova uma educação multicultural.

A partir do exposto, nosso objetivo foi investigar como a internacionalização e as PL são percebidas por professores de línguas no contexto de um instituto federal de educação profissional e tecnológica. Nota-se que a *percepção*⁶ de professores tem sido abordada em estudos sobre internacionalização (ADEOYE; ANYIKWA; AVANT, 2012; JUMPAKATE; BOONMOH, 2017) e políticas linguísticas (CRAY, 1997; SU, 2006).

Na direção dessas investigações, este trabalho salienta a importância de realizar estudos que evidenciem atores institucionais que trabalham nas bases do processo de implementação de ações de internacionalização e de PL. Na verdade, quando se procura entender o que docentes de línguas pensam a respeito de tais temas, é possível estimular práticas que vão ao encontro das necessidades reais de cada contexto institucional, visto que o ato de fazer política é intrínseco à profissão docente.

Dito isso, o artigo está organizado da seguinte forma: (1) considerações teóricas sobre internacionalização e PL, a partir de orientações epistemológicas críticas; (2) discussão sobre a Linguística Aplicada Crítica (LAC) como orientação investigativa; (3) resultados e discussão da análise dos dados gerados: as percepções de professores de línguas sobre internacionalização e PL; e (4) considerações finais.

⁵ Significa formar professores “determinados e capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo” (ZEICHNER, 2008, p. 17).

⁶ Neste trabalho, é entendida como “uma habilidade física e intelectual usada nos processos mentais para reconhecer, interpretar e entender eventos, uma cognição ou julgamento intuitivo” (SILVA, 2003, p. 9, tradução nossa).

Internacionalização

O debate em torno da internacionalização é povoado por um conjunto de conceituações que apresentam nuances diversas, feitas em determinados períodos e contextos, orientando políticas e práticas institucionais.

Knight (2003, p. 2, tradução nossa) apresenta a internacionalização como o “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções ou serviços da educação superior”. Nessa mesma lógica, Hudzik (2011, p. 6) propõe o termo *internacionalização abrangente* (*comprehensive internationalization*) como um comprometimento, confirmado por ações, que moldem o *ethos* e os valores de toda a instituição, afetando não só a vida no câmpus, mas também seus quadros de referência, parcerias e relações.

Outra definição, atualmente bastante debatida, é a de *internacionalização em casa* (WACHTER, 2003), que envolve as ações que favorecem as compreensões culturais e internacionais nos processos educativos, nas atividades extracurriculares e na relação com a sociedade. Nesse escopo, encontra-se a internacionalização do currículo, que, segundo Leask (2014), consiste no processo de ensino e aprendizagem pautado por conteúdos internacionalmente informados e diversificados linguística e culturalmente, a fim de desenvolver dimensões interculturais nos estudantes. Desse modo, contribui-se para a formação de cidadãos globais por intermédio de práticas locais no câmpus.

A internacionalização pressupõe um enfoque mais integral, baseado em processos, visando à melhoria sustentável da qualidade do ensino e das competências de servidores e de estudantes, devendo ser uma construção transformadora da cultura de uma instituição. Contudo, é comum a prática das instituições educacionais ser orientada por atividades instrumentais, resultantes de ações individuais e desarticuladas, o que leva a grandes equívocos sobre a natureza desse processo (DE WIT, 2011). Para De Wit (*op. cit.*), internacionalizar não é: oferecer disciplinas ministradas em Língua Inglesa (LI) ou com conteúdo internacional; fazer da mobilidade acadêmica *in* (receptiva) ou *out* (emissiva) a atividade principal da internacionalização; dispensar a avaliação das competências internacionais e interculturais por acreditar que elas serão naturalmente adquiridas pela comunidade acadêmica; supor que quanto maior o número de parcerias, mais internacionalizada a instituição

será; nem compreender a internacionalização como um fim em si mesma, quando ela seria um meio para atingir um propósito.

Knight (2011, 2012) corrobora De Wit (2011) e acrescenta ainda outros aspectos relevantes, como a necessidade de aprimoramento e respeito ao contexto local, adaptando o processo às exigências de cada instituição, sem copiar modelos pré-fabricados; mensuração dos benefícios, riscos e consequências não intencionais, tais como a *fuga de cérebros* ou a precarização dos serviços; e, finalmente, compreensão de que, embora a globalização e a internacionalização sejam diferentes, elas estão associadas, podendo ser conduzidas como produto ou como agente uma da outra.

Por um lado, na perspectiva passiva, a internacionalização é produto da influência dos organismos, das regiões e dos países ricos, pautados pela globalização, e se torna refém da falta de subsídio público e dos elevados padrões de competitividade. Nessa trilha, a internacionalização é fruto da reestruturação do Estado e da necessidade de providenciar o autofinanciamento das instituições educacionais com ampliação de mercado e de serviços (LIMA; CONTEL, 2011). Já na perspectiva ativa, a internacionalização serve-se da globalização como um agente, em prol da educação crítica, da troca de conhecimentos, da aquisição de línguas, da pesquisa e do ensino baseados no desenvolvimento humano, remetendo-nos a uma visão mais solidária e ética do processo (DE WIT, 2013).

De forma geral, pensar em internacionalizar as instituições de ensino no Brasil tem se relacionado quase que naturalmente a aspectos positivos. O risco encontrado aqui é que, sem muitos questionamentos críticos, executam-se atividades de internacionalização como *commodity*, difundidas por organismos multilaterais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou o Banco Mundial, sem reflexão sobre os ganhos para a qualidade educacional e sua democratização (BRANDENBURG; DE WIT, 2011).

Brandenburg e De Wit (2011) escreveram sobre o fim da internacionalização no formato atual, fazendo um convite para repensarmos abordagens e redefinirmos processos socialmente mais justos. Knight (2011) também publicou um artigo questionando se a internacionalização havia *perdido seu caminho* (no original, *“lost its way”*). Nele, a autora indicou que muitas instituições, ao se internacionalizarem, perderam seu propósito inicial de coope-

ração, equidade e trocas, passando a visar *status* e reconhecimento, ou ainda, buscando recrutar o capital estrangeiro.

Stein (2019) pontua que essa guinada crítica das discussões sobre internacionalização foi um marco da defesa de ações mais éticas e democráticas. O propósito da internacionalização crítica é problematizar perspectivas despolitizadas, que perpetuam padrões eurocêntricos de produção intelectual e estabelecem relações neocoloniais ou inequidades de acesso aos recursos. Os estudos sobre internacionalização crítica analisam as ideologias políticas, sociais e econômicas por trás da relação de marginalização ou de exclusão, que funda desigualdades entre o Norte e o Sul Global (VAVRUS; PEKOL, 2015). Ainda de acordo com Stein (2019), precisamos perseguir uma abordagem de internacionalização voltada para o bem público, a formação humana e a solidariedade global.

No contexto brasileiro, algumas pesquisas, de cunho crítico, tem fornecido evidências sobre a ecologia do processo de internacionalização em diferentes instituições educacionais. Pazello (2019), por exemplo, investigou como o conceito de internacionalização é percebido em uma universidade federal e como ele reflete na instituição, enfocando a emergência do contexto linguístico-pedagógico docente e suas características. Os resultados revelaram uma internacionalização passiva, que focaliza a mobilidade acadêmica, incorpora o sentido de educação como serviço prestado para atender às demandas do mercado neoliberal e reconhece a LI, juntamente com o professor, como essenciais para a realização das ações.

Leal (2020) buscou compreender as bases epistemológicas dos discursos de internacionalização no Brasil. A análise dos dados gerados, também no contexto de uma universidade federal, sugere que a internacionalização é substantiva na instituição, devido ao seu papel estratégico e institucionalizado, legitimando uma racionalidade funcional alicerçada em percepções e interesses previamente fixados. Nesse trabalho, constatou-se uma perspectiva reducionista de internacionalização, que não reconhece o âmbito regional e local, e reforça a dicotomia Norte-Sul e os problemas sociais latentes. A investigação possibilitou identificar uma dimensão hegemônica colonial, em torno da internacionalização, e problematizar abordagens convencionais.

Em nosso entendimento, em contextos educacionais de países em desenvolvimento, como o Brasil, a internacionalização crítica apresenta-se como

uma estratégia de mudança e de justiça social. Para tanto, uma vez que a linguagem possibilita ao indivíduo estabelecer relações interculturais, bem como exercer o seu poder de agência diante de situações opressoras naturalizadas, as línguas e suas respectivas PL assumem papel determinante para esse fim.

Política(s) linguística(s)

Cientes do histórico e das diversas conceituações disponíveis, propomos compreender o que seja *política linguística*, partindo de abordagens críticas, e considerando temas que emergem das PL, como: língua nacional, ensino de língua materna, línguas minoritárias e línguas estrangeiras no currículo, que, por direito e dever, interessam aos cidadãos (RAJAGOPALAN, 2013). Para isso, é fundamental considerarmos que as ideologias sobre as línguas “têm efeitos reais nas políticas e práticas linguísticas e delimitam em grande parte o que é e o que não é possível no domínio do planejamento e elaboração de políticas” (RICENTO, 2006a, p. 9, tradução nossa).

Johnson (2013) sintetiza cinco definições de PL, a partir de diferentes autores (KAPLAN; BALDAUF, 1997; SCHIFFMAN, 1996; SPOLSKY, 2004; McCARTY, 2011; TOLLEFSON, 1991):

- (a) um conjunto de leis e práticas que objetivam transformar a sociedade;
- (b) políticas materializadas explicitamente em regulações governamentais, ancoradas em uma cultura linguística que se evidencia nas experiências dos falantes;
- (c) em uma abordagem ecológica, concebida em crenças, ideologias, práticas e gestão das línguas;
- (d) em uma abordagem sociocultural, percebida de maneira complexa e produzida por relações de poder, manifestadas nas interações humanas;
- (e) na Teoria Crítica⁷, tomada como mecanismo de poder que distingue as classes sociais, podendo ser usado por grupos dominantes para estabelecer hegemonias acerca do uso das línguas.

Considerando a síntese conceitual de Johnson (2013, p. 9, tradução nossa), uma PL, então, se constitui em “um mecanismo de política que impacta a estrutura, a função, o uso ou a aquisição de uma língua”, incluindo: as re-

⁷ De acordo com Tollefson (2006), a Teoria Crítica investiga os processos pelos quais a desigualdade social é construída e sustentada.

gulações oficiais (documentos escritos); as práticas não oficiais (mecanismos implícitos de poder sobre a língua em uso); os processos (de criação, interpretação, apropriação e representação) realizados pelos agentes que fazem política; bem como os textos e os discursos, influenciados por ideologias, que circulam em múltiplos contextos da atividade política.

Shohamy (2006), com base em Spolsky (2004), observa as PL de maneira ampliada, propondo um esquema que posiciona alguns *mecanismos* (leis, educação linguística, testes de língua, a língua no espaço público, mitos, propagandas etc.) entre a ideologia e a prática. Shohamy (*op. cit.*) considera que, para além das políticas oficiais, a “política linguística real” acontece na sociedade, mediada por mecanismos implícitos e explícitos, os quais atuam a partir de uma “agenda escondida”, que se refere aos modos como a língua é manipulada e aos efeitos das PL nos indivíduos.

Além dessas conceituações, convém abordar, ainda que sucintamente, o raciocínio de Tollefson (2006), ao apresentar a Política Linguística Crítica (PLC) como campo de investigação em crescimento na LAC. Na pesquisa em PLC, três sentidos de *crítica* se inter-relacionam: o primeiro problematiza as abordagens tradicionais de pesquisa em PL (trata de questões técnicas da língua e desenvolve terminologias); o segundo está voltado para a mudança social (examina o papel das PL nas desigualdades sociais e econômicas); o terceiro é influenciado pela Teoria Crítica (perscruta os processos que sustentam o sistema de desigualdades sociais).

Seguindo os postulados de Tollefson (1991), Silva (2013, p. 304) assevera que embora a PL possa ser “vista como um mecanismo de preservação dos interesses dos grupos hegemônicos [...] acredita-se que, subvertidos, eles podem se transformar em mecanismos de mudança social”.

Para Silva (2013), os fatores históricos, sociais e econômicos estão na base das instituições que fazem PL, de modo que é importante compreender a influência das PL sobre as escolhas dos indivíduos. Para tanto, a promoção de estratégias de agência, por intermédio da linguagem, constitui a possibilidade de redirecionar práticas sociais unilaterais e impositivas.

A questão da escolha está presente na operacionalidade das PL, o que demanda um agente dotado de autonomia para a tomada de decisões quanto a elas. No campo da PL educacional, o professor de línguas, cujo papel é eminentemente político, pode ser considerado um agente, ou seja, “um sujeito

que conseguiu furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia sua autonomia [...] [e] teve relativo êxito neste esforço” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 35).

O professor de línguas atua na microesfera escolar, seja pela sua forma de avaliar o ensino, seja pelos materiais que escolhe. Assim, refletimos que nem toda PL é a execução local daquilo que foi linearmente planejado por autoridades governamentais em níveis mais elevados.

As PL, portanto, também são realizadas de uma perspectiva *bottom-up* (de baixo para cima), muitas vezes explicitada, por exemplo, quando um professor exige que seus alunos usem apenas a LI para se comunicar na sala de aula ou quando ele aceita apenas uma variedade linguística como a única ensinada e aprendida na escola, sem nada inerente a ela que justifique essa escolha. Em vista disso, considerando a agenda escondida da PL, algumas escolhas e exigências precisam ser revistas criticamente pelo professor de línguas, pois elas podem promover exclusões.

Nesse sentido, práticas sociais que materializam a real PL são determinantes na maneira como os indivíduos percebem, escolhem e usam uma língua específica (SHOHAMY, 2006). A própria realidade linguística é um fato percebido pelo docente, que, dependendo do seu viés interpretativo, tomará certas decisões, e não outras, no processo de ensino e aprendizagem. Isso, portanto, indica a necessidade de realizar investigações no campo das percepções de docentes de línguas, com o intuito de compreender as forças evidentes no contexto educacional, contribuindo para estimular orientações críticas e práticas de resistência.

Ressaltamos que a *política linguística* é um construto complexo, constituído por uma miríade de acepções. Porém, a LAC, por sua orientação transdisciplinar, torna possível concebê-la de maneira problematizada e ampliada, para além de um conjunto de mecanismos que se manifestam implícita ou explicitamente, formalizados por instâncias governamentais ou naturalizados nas práticas sociais de linguagem.

Dito isso, a PL consiste em uma confluência de forças, ações, estratégias e mecanismos que surgem das práticas de linguagem, controladas ideologicamente por instituições sociais, ou das percepções dos indivíduos em relação a determinado fato ou fenômeno linguístico, de modo que há sempre uma possibilidade de redimensioná-la com objetivos localmente situados. Nessa nova organicidade, os atores sociais passam a se constituir como agentes de PL,

tanto na base quanto nas altas esferas sociais. Em decorrência disso, alternativas muito mais voltadas para a construção de sentidos, e não restritas ao código linguístico, ganham força enquanto possibilidade de fazer justiça social.

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) como orientação investigativa

Com o propósito de perseguir o objetivo geral do estudo, revelar as percepções de professores de línguas quanto à internacionalização e às PL, propôs-se a seguinte pergunta de pesquisa: *Como os professores de línguas de um instituto federal percebem a internacionalização da educação e as políticas linguísticas?*

As percepções dos professores de línguas foram analisadas a fim de discutirmos se a internacionalização e as PL praticadas na instituição investigada são entendidas como estratégias hegemônicas, alinhadas a uma perspectiva eminentemente mercadológica de educação, pautada pela égide da geopolítica do conhecimento, ou como estratégias contra-hegemônicas de desenvolvimento e justiça social, orientadas por práticas mais solidárias.

Trata-se de uma proposta ancorada no paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa, que tem ganhado espaço no campo da Educação e da Linguística Aplicada (LA). Segundo Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista pode contribuir de maneira mais reveladora, pois não visa verificar hipóteses previamente estabelecidas, mas sim investigar como se dá o processo pelo qual o indivíduo, usando a linguagem, significa e ressignifica o mundo através das relações sociais. Desse modo, na posição interpretativista,

não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Considerando que, segundo Gil (2019), a análise feita com base em alguma teoria enriquece a interpretação, os dados gerados foram tratados à luz da LAC⁸ (PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003, 2006), tomada neste

⁸ Como a LAC se propõe a encaminhar questões que envolvem a linguagem e que emergem das práticas sociais, a fim de transformá-las e produzir novas teorias, entendemos que o cientista da linguagem não

trabalho como um método constituído por uma lupa, que possibilita revelar categorias analíticas mais próximas do fenômeno pesquisado e dos estudos sobre internacionalização e PL.

Para Rajagopalan (2003, p. 112), o caráter *crítico* da LAC está relacionado à rejeição de teorizações *in vitro*, advindas da Linguística Teórica, no sentido de que a LAC formula “propostas alternativas oriundas da vida vivida e moldadas pelas exigências práticas nela verificadas”. Ao se comportar desta maneira e valendo-se de métodos nunca neutros, a LAC está interessada em construir suas teorizações a partir daquilo que os dados gerados sinalizam para ela, e não o contrário, pois assim é possível transformar a realidade pesquisada. Além disso, procura se orientar pela lógica da interdisciplinaridade, que, por possibilitar o diálogo com outras áreas do conhecimento, gera “configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência” (SIGNORINI, 1998, p. 13).

A fim de gerar os dados para o estudo, utilizamos um questionário *online* semiestruturado, acompanhado por uma declaração de participação voluntária na pesquisa. O questionário era composto por 25 questões, divididas em duas partes: uma enfocando informações quanto ao sexo, à faixa etária, à formação e à(s) língua(s) que ensinam; e outra relacionada às experiências, perspectivas e concepções sobre a internacionalização e as PL.

Apesar do número de perguntas do questionário, para os propósitos deste capítulo, consideramos apenas um breve perfil dos respondentes e duas das principais perguntas, a saber: (21) *O que você entende por internacionalização da educação?* e (23) *O que você entende por política(s) linguística(s)?*. Após o levantamento do número de professores de línguas — tanto efetivos, quanto contratados — em exercício em um instituto federal da Região Sudeste do Brasil, um *e-mail* com o *link* do questionário foi enviado a 64 professores de línguas, no segundo semestre de 2019. Obtivemos respostas de 27 docentes, sendo 70,4% do sexo feminino e 19,6% do sexo masculino. Os respondentes ensinam: inglês (44,4%), português e espanhol (22,2%), somente português (22,2%) ou somente espanhol (11,1%).

pode apenas descrever o seu objeto de estudo, mas sim romper com a noção de “neutralidade” científica, herdada do positivismo, pois as conotações político-ideológicas estão naturalmente presentes nas falas das pessoas (RAJAGOPALAN, 2003).

Resultados e discussão

As respostas fornecidas pelos professores de línguas foram transcritas literalmente do formulário *online* para os Quadros 1 e 2, a seguir, sendo os participantes identificados pela numeração de 1 a 27. Na sequência, os dados gerados foram minuciosamente analisados, de modo que, em um primeiro momento, realizamos várias leituras com o objetivo de construirmos sentidos que fornecessem pistas para temas-chave que, por sua vez, possibilitassem a construção do nosso referencial teórico. Isso é fortemente respaldado pela LAC, na medida em que orienta que os dados empíricos informem a teoria. Num segundo momento, levantamos algumas categorias que nos permitissem realizar a discussão e, com isso, tornassem possível respondermos à nossa pergunta de pesquisa. Num terceiro momento, compilamos as categorias e estabelecemos conexões com as transcrições e com o referencial teórico. Por fim, retornamos aos dados transcritos para conferirmos se alguma questão importante havia sido ignorada, bem como aproveitamos para refletir sobre interpretações alternativas.

Questões de *ideologia* e de *agência* se destacaram tanto nos dados, quanto nas discussões apresentadas pelos teóricos críticos da internacionalização e das PL. Em decorrência disso, discutiremos as evidências no material empírico gerado, a fim de relacioná-las com a percepção dos professores. Cabe frisar que, no âmbito da internacionalização, segundo Pazello (2019), a percepção do docente em relação a este fenômeno tem implicações em seu fazer pedagógico, o que se reflete, conseqüentemente, em dimensões de internacionalização variáveis nos currículos. Tratando das PL, Ricento (2006a) explica que a forma de os falantes perceberem uma língua tem implicações diretas no valor dado a ela, assim como a prática do professor de línguas quanto às PL depende de como as percebem.

As percepções dos professores sobre internacionalização da educação

Tendo como norte desta investigação a LAC, buscamos compreender a assimilação de pressupostos amplamente propagados sobre internacionalização na percepção dos docentes pesquisados. Explicitar tais apropriações faz parte da urgência de trazer à tona alternativas contra-hegemônicas, por meio da reflexão crítica

sobre as concepções de internacionalização adotadas em nossas práticas docentes. Algumas delas podem ser percebidas e estudadas a partir do quadro a seguir:

Quadro 1: Respostas à pergunta – “O que você entende por internacionalização da educação?”.

1	“Troca de experiências fora do país no auxílio da educação (no meu caso, ensino da língua inglesa).”
2	Não respondeu.
3	“Acesso mútuo a conhecimentos entre nações diferentes que bebem de conhecimentos sejam por meio da mobilidade ou não.”
4	“Promover oportunidade de intercâmbios para servidores, professores e alunos.”
5	“Buscar um novo conhecimento em outro país.”
6	“É quando você troca experiências com professores do mundo inteiro. Nesse caso você vai para estudar e, além de aprender, troca experiência com o outro.”
7	“Acredito que seja fazer com que a educação ultrapasse os obstáculos e passe a ter relação direta e real com o mundo.”
8	“Intercâmbio de alunos e professores.”
9	“Troca de experiências entre docentes de práticas exitosas e intercâmbio cultural entre discentes.”
10	“Acredito que esteja ligado ao fomento de parcerias com instituições de outros países a fim de que torne possível o intercâmbio dos estudantes, tanto para receber alunos de outros países bem como para que alunos brasileiros frequentem instituições de ensino de outros países.”
11	“Troca de experiências de ensino-aprendizagem de uma língua em contexto de países diferentes.”
12	“Entendo que, com a internacionalização, podemos compartilhar nossos conhecimentos socioculturais e vivenciar experiências únicas, que podem agregar entusiasmo ao falar do povo, da língua e cultura de um outro país. A Internacionalização da educação contribui muito para a prática pedagógica.”
13	Não respondeu.
14	“É uma troca de experiências educacionais com outros países.”
15	“Não estou segura em responder essa questão. Penso que internacionalização da educação é a troca de conhecimento/saberes entre profissionais de diversos países.”
16	“Expansão da aprendizagem de língua estrangeira e conexão com o mundo.”
17	“A possibilidade de ampliar seu currículo, bagagem cultural e vivência humana, vivendo em outro país.”
18	“A internacionalização da educação envolve o estabelecimento de parcerias e intercâmbio de professores, alunos e gestores com vistas à troca de experiências e desenvolvimento de ações de forma cooperada.”

19	“Oportunidade para ampliar conhecimentos”.
20	“É quando ultrapassamos fronteiras para capacitação.”
21	“Parece-me uma temática bastante ampla e complexa, mas entendo que um dos vieses da internacionalização da educação seria a oportunidade de refletir sobre as características, a qualidade do ensino e pesquisa do ensino superior, considerando experiências socioculturais diferentes das nossas.”
22	“Compreendo a internacionalização como uma forma de aprimoramento da educação por meio de trocas com outras culturas. Ao entrar em contato com outra cultura, podemos perceber o que há de bom na nossa e na do outro e o que há de ruim entre ambas para produzir algo melhor. É uma forma de expandir nossos horizontes e ver outras possibilidades de mundo além das nossas.”
23	“Promoção da convivência entre culturas, troca de experiências e enriquecimento de pontos de vista, desconstrução de estereótipos e promoção do indivíduo como cidadão do mundo.”
24	Não respondeu.
25	“Relações e práticas bilaterais que envolvam pesquisa, extensão e intercâmbio de diálogos entre profissionais, instituições e discentes.”
26	“Sugere uma integração de culturas, entre o que é considerado global e o local, a fim de proporcionar o aprimoramento do ensino e da pesquisa.”
27	“Entendo como o processo de intercâmbio entre instituições em diferentes níveis com o propósito de troca de saberes e experiências.”

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Primeiramente, chama-nos a atenção a totalidade dos respondentes referir-se à internacionalização como positiva, conferindo vantagens para trocas de experiências e saberes (participantes 1, 6, 9, 11, 14, 15, 18 e 27), melhorias na qualidade educacional (participante 22) e acesso a novos conhecimentos (participantes 3, 5 e 12). Apesar de outras pesquisas indicarem resultados similares (JUMPAKATE; BOONMOH, 2017; PICCIN; FINARDI, 2019), a naturalização dos benefícios da internacionalização encontrada nos dados gerados pode ser perigosa, porque submete as instituições e seus membros a critérios externos, sem necessariamente debater sua identidade ante o contexto local. Ela geralmente aparece relacionada ao atendimento das demandas da globalização, da sociedade do conhecimento e dos padrões internacionais hegemônicos e homogeneizantes (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Pode-se, então, constatar uma forte construção simbólica da internacionalização, que deixa de ser percebida como um meio e passa a prevalecer como um fim em si mesma (DE WIT, 2011), nomeando uma série de atributos susceptíveis

de serem classificados como vantajosos e imprescindíveis ao avanço das instituições de ensino. Contudo, o campo acadêmico-científico não é naturalmente internacional. Não é fácil entrar no círculo fechado dos países desenvolvidos — que esperam, muitas vezes, países como o Brasil se posicionarem como consumidores do conhecimento (LIMA; CONTEL, 2011) —, superando o pressuposto de necessidades globais ou da existência de somente um centro onde o conhecimento é produzido para solucionar os problemas de todos (LEAL, 2020).

Na elaboração de um consenso, o processo de internacionalização como a necessária integração das práticas educativas a uma dimensão global, os discursos ou documentos oficiais nacionais e internacionais naturalizam uma ideologia dominante tradicional, conforme a visão de mundo de alguns indivíduos. A construção de um senso comum, em Gramsci (1999), é um espaço de disputa de hegemonia, em que todos os grupos podem se manifestar, mas nem todos têm a mesma força para instalar seus interesses no que diz respeito às políticas governamentais e à formação da opinião pública.

Esse caráter velado da internacionalização pode conduzir os atores políticos e educativos a responderem aos interesses de certas organizações e países, que colocam sob pressão o ensino, impondo a ele, entre outras coisas, servir para ultrapassar obstáculos (como indicado pelo participante 7), para capacitar (participante 20), para qualificar (participante 22) e para ampliar o currículo profissional ou acadêmico (participantes 17 e 19). Esses termos situam a justificativa da internacionalização em um pano de fundo de constantes transformações do setor educacional para garantir mais preparo e qualificação dos indivíduos como força de trabalho global. Thiengo (2013) analisa que, em grande parte, as mesmas expressões são utilizadas nos documentos internacionais analisados em sua tese e alerta que esse tom consensual vem sendo estabelecido pelo governo brasileiro em suas políticas de internacionalização.

Também há muito a ser percebido na ausência. Os docentes não relacionaram internacionalização a termos constantemente direcionados ao negócio educacional, indicados na pesquisa de Thiengo (*op. cit.*), tais como: inovação, ciência aplicada, tecnologia ou mercado de trabalho. Talvez, tais expressões estejam mais próximas do universo das ciências exatas, por exemplo. Há lacunas, também, nas referências ao aprendizado de línguas no processo de internacionalização (somente os participantes 1, 12 e 16), mas são enfatizados, sobretudo, os ganhos culturais ou a possível desconstrução de estereótipos.

Sobre isso, Pazello (2019) indica que o professor, especialmente de línguas estrangeiras, tem a sua *expertise* e o seu fazer pedagógico valorizados na internacionalização. A agência docente pode ser potencializada nas zonas de contato intercultural em sala de aula, a partir da epistemologia do pluralismo e do processo de construção de outros (novos) sentidos em diferentes espaços de ensino e aprendizagem. Todavia, alertamos que os professores aqui investigados parecem não se colocar como agentes ativos na preparação sociocultural, linguística e política de seus estudantes, naturalizando as trocas culturais feitas pelo intercâmbio no exterior. A falta desse posicionamento docente a favor de uma internacionalização mais crítica pode dar margem para que jovens estudantes sejam bombardeados com concepções fabricadas, inclusive pela mídia, criando uma impressão despolitizada de que a produção de conhecimento e cultura dos países ricos de destino é melhor que a local. Essa construção de influências das relações internacionais por meio da educação e da cultura, ou *soft power*⁹, é notoriamente usada para garantir a segurança nacional dos Estados Unidos há anos.

Por fim, notou-se, ainda, que ações como acordos de cooperação, projetos bilaterais e mobilidade acadêmica *in* e *out*, mencionadas pelos sujeitos investigados, são enumeradas como atividades isoladas, sem conexão com uma política institucional ou mesmo estatal, mas apenas como um auxílio à educação, quase como uma etapa secundária, e à parte, do todo educacional. Portanto, os dados gerados também demonstram que o conceito de internacionalização percebido pelos participantes segue uma *abordagem de atividades* (KNIGHT, 2004), modelo fragmentado, em que o corpo científico e acadêmico é contemplado por editais e verbas para fins específicos, por exemplo, numa perspectiva reducionista da internacionalização, como indica De Wit (2011).

As percepções dos professores sobre política(s) linguística(s)

As PL são expressivamente políticas e ideológicas, de modo que podem ser aplicadas, em determinado contexto social, para promover a manutenção de práticas hegemônicas e excludentes de linguagem, bem como, por outro

⁹ *Soft power* (poder de persuasão e atração) e *hard power* (poder obtido por coerção, força e pagamento) são conceitos elaborados por Joseph Nye Jr., em 2004. Eles se relacionam à concepção de Estado de Gramsci, para quem o Estado não se impõe somente pela força, mas também pela ideologia e pela cultura, fenômenos sociais que se utilizam da escola como vetor na criação do consenso.

lado, para estimular movimentos de transformação social nos grupos aliados do processo. Isso posto, e de posse das evidências sinalizadas por alguns teóricos sobre a importância de pesquisas que enfocam dados empíricos quanto às práticas e percepções dos atores sociais, observemos o quadro a seguir:

Quadro 2: Respostas à pergunta – “O que você entende por política(s) linguística(s)?”.

1	Não respondeu.
2	“Refere-se às relações de poder praticadas por meio do uso da linguagem.”
3	“É a postura e o compromisso que a instituição assume para as demandas relacionadas ao acesso das línguas e à política de internacionalização. Deve ser realizada com propostas exequíveis a partir de estratégias e metas estabelecidas.”
4	“Ações institucionais voltadas para a área de linguagens.”
5	“Nada.”
6	“Acredito que está ligado ao ensino e aprendizagem de línguas.”
7	“É pensar e regulamentar ações e programas que possibilitem o progresso do ensino, aprendizagem e uso da língua.”
8	“Decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade.”
9	“Ações dentro das instituições que promovam a aquisição de segunda língua. Currículo sistematizado de forma que oportunize práticas pedagógicas nas quais as linguagens atuais sejam experienciadas pelos discentes.”
10	“Política linguística está relacionada às iniciativas do governo (poder público) em desenvolver e fornecer condições de aprendizagem de idiomas.”
11	“São as possibilidades de uso da língua para diversas funções e em contextos diversos.”
12	“Acredito que política linguística tem a ver com o uso da língua na sociedade, seja em situações formais e informais, ou mesmo a relação de poder da língua, que define línguas como sendo ou não oficiais em determinada região ou país, preocupando-se ainda com a manutenção e preservação de línguas minoritárias.”
13	Não respondeu.
14	“As diversas práticas de linguagem existentes, nos diversos contextos e adequações linguísticas.”
15	“Penso que Política Linguística são decisões políticas sobre a língua falada em um determinado país.”
16	“Estão relacionadas com todo o universo de uma língua, povo e cultura.”
17	“Não entendo.”
18	“A política linguística envolve as definições e compromissos institucionais relacionados às práticas de linguagem e ensino de línguas.”

19	“Uma forma de democratizar e inovar o ensino de línguas.”
20	“Tudo que diz respeito às inovações e mudanças dentro do estudo das línguas.”
21	“De modo geral, acredito que as políticas linguísticas são instrumentos e espaços de relações de poder e de conflitos de interesses.”
22	“Política linguística, em amplas palavras, é o modo como regemos o uso das línguas. Por exemplo, qual língua é permitida em um determinado país, qual língua deve ser usada para comunicação em um determinado lugar, qual língua deve ser usada globalmente. Isso tudo é política linguística. Mais que isso, políticas linguísticas são invenções sociais que podem partir de desejos e conflitos, mas que possuem efeitos reais na vida das pessoas. Por exemplo, a exigência do inglês como língua de comunicação global faz com que as pessoas tenham portas abertas para circular em determinados espaços, mas essas portas também podem ser fechadas para corpos que não falam essas línguas. Política linguística também pode ser utilizada para reger quais pessoas/quais corpos podem circular em determinados espaços. Por exemplo, ao exigir altos padrões linguísticos de imigrantes para que fiquem em um país, não está se exigindo somente padrões linguísticos, mas que essas pessoas não fiquem em um país.”
23	“São ações de promoção, esforços conjuntos para atender de forma ampla e efetiva as demandas linguísticas.”
24	“O conhecimento do universo cultural, social e propriamente linguístico de um povo.”
25	“Iniciativas desenvolvidas e/ou apoiadas pelo Governo em prol de uma unidade na educação.
26	“Ações e/ou estratégias relacionadas às normalizações em relação às línguas e seus usos na sociedade.”
27	“Não sei ao certo como responder. Seria, talvez a valorização das línguas hegemônicas no meio acadêmico.”

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Amparados pela perspectiva de ideologia como percepção de mundo amplamente aceita e presente, implícita ou explicitamente, em todas as atividades humanas, e considerando as reflexões dos teóricos que tratam das PL, foi possível verificar, a partir da análise qualitativa dos dados, que a maior parte dos professores de línguas participantes percebe as PL de uma ótica hegemônica, enquanto outra parte sinaliza algumas orientações contra-hegemônicas em suas respostas. Tais evidências encontram ecos nas colocações de Hornberger (2006), sobre o fato de que falar em PL implica levar em consideração a ideologia, a ecologia linguística e a agência, bem como nas reflexões de Johnson (2013), ao salientar que as PL são expressamente ideológicas e políticas, no sentido de lhes ser subjacente servir aos interesses dos grupos dominantes. A esse respeito, Shohamy (2006) explicita que as entidades políticas, ao tomarem decisões sobre as línguas e seus usos na sociedade,

fazem com que as PL funcionem como instrumentos de manipulação na luta contínua entre diferentes ideologias.

Rajagopalan (2013) considera que as PL são concebidas não nos fatos, mas sim a partir daquilo que se percebe sobre eles. Desse modo, as PL são percepções das práticas sociais, o que significa que elas têm a ver com valores de juízo. Podemos então dizer que, na percepção dos professores participantes, as PL estão relacionadas com planejamento linguístico, no sentido de ação intervencionista, e se trata de decisões tomadas em nível macrosociológico, de uma lógica *top-down* (de cima para baixo), pelas instituições sociais com poder instituído para esse propósito. Geralmente, com base no que já foi discutido até aqui, as instituições que estão no topo da sociedade costumam tomar decisões políticas visando atender a interesses hegemônicos das classes dominantes.

No âmbito da hegemonia, as PL foram percebidas como: ações institucionais para orientar questões linguísticas na sociedade (participantes 8, 12, 15, 22, 23 e 26); ações institucionais para dar acesso ao ensino-aprendizagem de línguas (participantes 3, 7, 9, 10, 18 e 25); valorização das línguas hegemônicas no meio acadêmico (participante 27). De uma perspectiva *bottom-up* (de baixo para cima), ou seja, partindo dos fatos que se realizam nas práticas sociais de linguagem empreendidas pelos indivíduos na base da sociedade, as PL foram percebidas como: instrumentos de poder disponíveis à sociedade (participantes 2 e 21); práticas/usos/conhecimentos de língua(gem) em determinada cultura (participantes 11, 14, 16, 22 e 24); democratização/estudo/ensino-aprendizagem de línguas (participantes 6, 19 e 20).

Ressaltamos que, em meio às concepções de PL apresentadas pelos participantes, algumas palavras e frases, como internacionalização (participante 3), currículo sistematizado (participante 9), preservação de línguas minoritárias (participante 12) e inglês como língua de comunicação global (participante 22), chamaram consideravelmente a nossa atenção por tornar possível também notar que, para os professores de línguas do instituto federal em questão, as PL estão diretamente relacionadas ou são demandadas por outros eixos institucionais. A partir disso, depreendemos que os participantes de nosso estudo percebem as PL como um eixo institucional, que promove um currículo orientado pelo ensino-aprendizagem de LI e a aplicação de testes de proficiência nessa língua, a fim de promover a internacionalização. Essa

constatação também foi evidenciada na pesquisa de Pazello (2019), ao informar que os contextos de internacionalização no Brasil posicionam a LI no comando desse processo, reconhecendo ela e o professor como fundamentais para ações de internacionalização bem-sucedidas.

A LI passa a ocupar um papel hegemônico de instrução no contexto linguístico-intercultural da internacionalização e ela própria se torna, assim, sinônimo de PL. Essa hegemonia resulta de uma questão geopolítica e, segundo Rajagopalan (2015), pouco se pode fazer para impedir o seu avanço, pois nada indica que isso será revertido em curto prazo. Rajagopalan ainda assevera que admitir o poder de influência da LI é uma questão de prudência, e não significa se subjugar às suas pretensões hegemônicas. Dessa forma, podem-se encarar os fatos como eles realmente se apresentam e, conseqüentemente, tirar proveito deles. Nessa direção, Shohamy (2006) explica que, apesar de algumas pessoas temerem que a LI domine o mundo e crie um código monolíngue, não há evidências para esse fenômeno. Conforme essa pesquisadora, no futuro, o padrão dominante será uma variedade de código múltiplo com línguas nacionais e locais que acompanharão a LI. Isso porque “o inglês usado em diferentes partes do mundo é contextualmente dependente e varia de um local para outro” (SHOHAMY, 2006, p. 13, tradução nossa).

Uma vez que a LI ocupa lugar de destaque, como uma PL que viabiliza processos de internacionalização educacional, refletimos que o professor de LI pode se valer estrategicamente disso para problematizar hegemonias, por intermédio de estratégias de agência, seja fomentando o multilinguismo, seja desconstruindo estereótipos linguísticos. A prática docente do professor de línguas se torna, assim, espaço onde as PL podem ser executadas de uma lógica *bottom-up*, em que se faz política nas bases sociais locais.

No tocante às percepções dos professores participantes, embora algumas respostas tenham sinalizado uma perspectiva *bottom-up* de PL, correspondendo, portanto, à “agência” enquanto estratégia de intervenção e de justiça social nas práticas sociais de linguagem, não foi possível perceber, explicitamente, enunciados em que os participantes se projetassem como “formuladores de políticas” (CÁCERES, 2016; MENKEN; GARCÍA, 2010) ou se referissem a atores sociais como tal.

Diante dos dados analisados, entendemos ser fundamental aos professores participantes desta pesquisa o desenvolvimento de estratégias críticas,

no tocante à maneira como percebem a cultura linguística local (dentro ou fora do ambiente institucional), assumindo uma postura profissional genuinamente política, que tome os mecanismos de PL (SHOHAMY, 2006) como arenas e instrumentos, onde se negociem essas políticas em prol da democracia, da inclusão, da justiça social e dos direitos pessoais, por meio da conscientização e do ativismo político crítico.

Considerações finais

Este estudo investigou as percepções dos professores de línguas de um instituto federal de educação profissional e tecnológica em relação à internacionalização e às políticas linguísticas, a fim de compreender se essas percepções se orientavam por uma lógica mercadológica de educação ou por uma perspectiva solidária, de transformação e justiça social. A partir da pergunta de pesquisa, tanto a internacionalização quanto as políticas linguísticas, de modo geral, são percebidas pelos professores participantes desta pesquisa como possuidora de um caráter eminentemente hegemônico e que visa atender as demandas do mercado educacional. Por outro lado, ressaltamos que, no caso das percepções sobre as políticas linguísticas, ainda que de maneira indireta, os participantes sinalizaram ser possível se valer de estratégias de *agência* com o intuito de promover mudanças nas práticas sociais de linguagem.

Mais especificamente, a internacionalização foi percebida como um fenômeno naturalmente positivo e vantajoso, pautado por: (1) trocas de experiências e saberes; (2) melhorias na qualidade educacional; (3) acesso a novos conhecimentos; (4) superação de obstáculos; (5) capacitação; (6) qualificação; (7) ampliação do currículo profissional e acadêmico. Observou-se também que os participantes pouco se referiram ao processo de ensino-aprendizagem de línguas como um aspecto importante para a internacionalização, mas ressaltaram, sobretudo, os ganhos culturais e a desconstrução de estereótipos. Considerando que os entrevistados eram docentes de línguas, seu papel como agente ativo e crítico no processo de internacionalização ficou secundarizado.

Já as políticas linguísticas foram percebidas como: (1) ações institucionais que orientam questões linguísticas na sociedade; (2) ações institucionais que fornecem acesso ao ensino-aprendizagem de línguas; (3) valorização das

línguas hegemônicas no meio acadêmico. Outras percepções, como: (4) instrumentos de poder disponíveis à sociedade; (5) práticas/usos/conhecimentos de língua(gem) em determinada cultura; (6) democratização/estudo/ensino-aprendizagem de línguas, sinalizaram possíveis movimentos de *agência* por parte dos professores. Ressaltamos ainda que as políticas linguísticas também foram relacionadas: (7) à internacionalização; (8) ao currículo sistematizado; (9) à preservação de línguas minoritárias; e (10) ao inglês como língua de comunicação global.

Os resultados sugerem que os professores de línguas participantes precisam desenvolver um olhar crítico, a fim de desconstruir certas ideologias naturalizadas na ecologia institucional de internacionalização e de políticas linguísticas. Isso é importante porque, a partir do que salientaram os estudiosos, a real internacionalização e a real política linguística praticadas nas instituições educacionais são o reflexo das percepções individuais dos fenômenos por cada um dos atores institucionais. Lembramos que, no caso do contexto brasileiro, onde a educação é instrumento de ascensão social, práticas opressoras que replicam modelos unilaterais e impositivos de ensino-aprendizagem podem contribuir para que diferenças sociais e econômicas sejam ainda mais acentuadas.

Agradecimentos

O primeiro autor agradece ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) pela concessão de bolsas de iniciação científica aos orientandos Caio Alberto L. Santos e Ana Júlia C. Reis, que trabalharam na execução do projeto de pesquisa Letramento de Internacionalização: Mobilidade Docente e Formação Crítica de Professores de Línguas Adicionais. Este capítulo é resultante de um recorte dos dados gerados a partir do referido projeto. Agradece ainda ao professor Daniel Augusto de Oliveira pela leitura cuidadosa e atenta.

Referências

ADEOYE, Blessing F.; ANYIKWA, Blessing E.; AVANT, Deneca W. Teachers and Students Perceptions of Internationalisation of Higher Education in Nigeria. In: *European Scientific Journal*, ESJ, v. 8, n. 19, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3c007JE>. Acesso em: 12 abr. 2021.

- BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. The End of Internationalization. In: *International Higher Education*, n. 62, p. 15-16, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3iRONSp>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, estado-nação e formas de intermediação política. In: *Lua Nova*, s/v, n. 100, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3wwpjh3>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- CÁCERES, Glenda H. O professor como um *policy-maker*: o contexto da produção de texto em um projeto de internacionalização do conhecimento para alunos de ensino médio de uma escola tecnológica. In: *Matraga*, v. 23, n. 38, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2TAWkdJ>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- CRAY, Ellen. Teachers' Perceptions of a Language Policy: "Teaching LINC." In: *TESL Canada Journal*, v. 15, n. 1, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3gtdJOo>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- DE WIT, Hans. *et al.* (eds.), *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate General for Internal Policies, 2015.
- DE WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. In: *International Higher Education*. n. 64, p. 1-6, 2011.
- DE WIT, Hans. Misconceptions About (the End of) Internationalization. *IN: University World News*, 18 July 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3q0RXEO>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. *Justiça Social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere (v. 1)*. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2019 [1987].
- GRAMSCI, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. London, UK: The Electric Book Company, 1999 [1971].
- GUIMARÃES, Felipe F.; FINARDI, Kyria R.; CASOTTI, Janayna B. C. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship? *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 19, n. 2, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3xpvELj>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- HORNBERGER, Nancy H. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In: RICENTO, Thomas (ed.). *Language Policy*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.
- HUDZIK, John. *Comprehensive Internationalization: from Concept to Action*. Washington, D.C.: NAFSA (Association of International Educators), 2011.
- JOHNSON, David C. *Language Policy*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2013.
- JUMPAKATE, Thidaporn; BOONMOH, Atipat. Teachers' Perceptions of Internationalization. In: The 13th International Conference on Humanities & Social Sciences "People, Culture, Digital Connectivity and Social Changes, 1, 2017, Khon Kaen. *Anais...* Khon Kaen: 2017, p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/3gs55zI>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização. 06 nov. 2012. In: *Revista Ensino Superior*. São Paulo: Unicamp, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3q0UuPk>. Acesso em: 12 abr. 2014 (Entrevista).
- KNIGHT, Jane. Has Internationalization Lost its Way? *Borderless*, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2TAmM03>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. In: *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3ztb1jk>. Acesso em: 12 abr. 2021.

- KNIGHT, Jane. Updated Internationalization Definition. In: *International Higher Education*, s/v, n. 33, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3gH5PzA>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- LEAL, Fernanda G. *Bases epistemológicas dos discursos dominantes de “internacionalização da educação superior” no Brasil*. 2020. Tese (Doutorado em Administração) — Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- LEASK, Betty. Internationalizing the Curriculum and All Students’ Learning. In: *International Higher Education*, v. esp., n. 78, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2TwC4tz>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- LIMA, Manolita C.; CONTEL, Fabio B. *Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo, SP: Alameda, 2011.
- LIMA, Manolita; MARANHÃO, Carolina. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3xsowOk>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- MACIEL, Ruberval F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, Christiane; SILVA, Kléber Aparecido; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia H. (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- McCARTY, Teresa. L. Introducing Ethnography and Language Policy. In: McCARTY, Teresa. L. (ed). *Ethnography and Language Policy*. London: Routledge, 2011.
- MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia (eds.). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York, NY: Routledge, 2010.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3wwgXWN>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- NYE, Joseph S. *Soft Power: the Means to Success in World Politics*. New York, Public Affairs, 2004.
- PAZELLO, Elizabeth. *Internacionalização na UTFPR-CT: da cereja do bolo às duas pontas do iceberg*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) — Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PICCIN, Gabriela; FINARDI, Kyria. A internacionalização a partir de diferentes *loci* de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. (58.1), p. 313-340, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3iPA0HE>. Acesso em: 12 abr. 2021
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christiane; SILVA, Kléber Aparecido; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia H. (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

- RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane A. (org.). *Política Linguística e Ensino de Língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: ROCHA, Cláudia H.; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (org.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- RICENTO, Thomas. Theoretical Perspectives in Language Policy: An Overview. In: RICENTO, Thomas (ed.). *Language Policy*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.
- RICENTO, Thomas. Language Policy: Theory and Practice — an Introduction. In: RICENTO, Thomas (ed.). *Language Policy*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006b.
- SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula A. (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010
- SCHIFFMAN, Harold. F. *Linguistic Culture and Language Policy*. London/New York: Routledge, 1996.
- SHOHAMY, Elana. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. New York, USA: Routledge Publishers, 2006.
- SIGNORINI, Inês. Introdução. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, Elias R. da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. In: *Trab. Linguíst. Apl.*, Campinas, v. 52, n. 2, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2RZN1TY>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- SILVA, Marimar. *Constructing the Teaching Process from inside out: How Preservice Teachers Make Sense of Their Perceptions of the Teaching of the 4 Skills*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) — Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- SPOLSKY, Bernard. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- STEIN, Sharon. Critical Internationalization Studies at an Impasse: Making Space for Complexity, Uncertainty, and Complicity in a Time of Global Challenges. In: *Studies in Higher Education*, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3xsruSY>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- SU, Ya-Chen. EFL Teachers' Perceptions of English Language Policy at the Elementary Level in Taiwan. In: *Educational Studies*, v. 32, n. 3, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3xsFOLc>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- THIENGO, Lara C. *As tendências internacionais e a universidade brasileira na primeira década dos anos 2000: ensino superior e a produção de consenso*. Viçosa, MG, 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.
- TOLLEFSON, James W. Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO, Thomas (ed.). *Language Policy*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.
- TOLLEFSON, James W. *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. London: Longman, 1991. 248p (ISBN 978-05-82074-54-5).
- VAVRUS, Frances; PEKOL, Amy. Critical Internationalization: Moving from Theory to Practice. In: *FIRE — Forum for International Research in Education*, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3gw2Mvy>. Acesso em: 12 abr. 2021.

WACHTER, Bernd. An Introduction: Internationalization at Home in Context. In: *Journal of Studies in International Education*, v. 7, n. 1, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3vthyat>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ZEICHNER, Keneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. *Justiça social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

Repensando o ensino de língua inglesa por meio do letramento crítico sob o viés da afetividade

RAQUEL ROSA DE SOUZA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

ARIOVALDO LOPES PEREIRA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

Introdução

As mudanças socioeconômicas vividas com a globalização afetam toda a sociedade, seja no contexto acadêmico, seja no profissional. As pessoas estão cada dia mais expostas a diferentes culturas, línguas e influências advindas do mundo globalizado. O sistema capitalista — base e fundamento da globalização — se encarrega de induzir e gerar a necessidade de o indivíduo dominar mais de uma língua. Paradoxalmente a essa demanda, são perceptíveis problemas na educação linguística de língua estrangeira/adicional — no escopo deste capítulo, da língua inglesa —, tais como práticas pedagógicas que compartimentalizam os saberes, aulas descontextualizadas e alunos/as de graduação e pós-graduação que, após todos os anos no ensino básico e superior, não se sentem seguros/as no domínio dessa língua e, assim, continuam desmotivados/as.

Em face desse descompasso, surge a necessidade de refletir sobre educação, especialmente a linguística. Entretanto, refletir sobre educação é tarefa complexa, pois tal ação passa pelas complexidades multidimensionais dos indivíduos que participam, ao mesmo tempo, de diferentes contextos da sociedade. Essa reflexão esclarece diversas disfuncionalidades nos processos educacionais, que incomodam o indivíduo, levando-o a uma posição de transgressor, desejoso de criar o que hooks (2013, p. 226) chama de “solidariedade política para resistir”. Nesse sentido, faz-se necessário compreender a educação linguística sob a perspectiva do letramento crítico, para que, de forma consciente, professores/as de língua inglesa não se tornem cúmplices da cultura de dominação, mas busquem meios de propiciar, em sua ação docente, que o/a aluno/a exerça sua agência na sociedade. Isso porque

[a] língua é fundante e estruturante de nossa identidade, o que nos remete à complexidade do processo de aprendizagem, especialmente de língua estrangeira, em que buscamos, nessa mesma língua, relações com nós mesmos, com os outros e com o saber (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 31).

Neste capítulo, apresentamos reflexões que consideramos relevantes ao alicerce do ensino de língua inglesa numa perspectiva crítica. Elegemos, como ponto pendular de nossa discussão, a interpelação de sujeitos aprendizes por praxiologias pedagógicas, ressignificadas pela perspectiva crítica e emolduradas pela afetividade. Isso só é possível por meio de uma prática docente arraigada na alteridade ética, que gere transformações nos/as alunos/as e professores/as, em micro- e macroespaços na sociedade. Essas reflexões e seus desdobramentos reforçam a necessidade de repensar a educação linguística e os constantes insucessos observados nesse processo, propondo, como uma possível saída, o ensino de língua inglesa sob o viés da afetividade, entendida como um espectro de sentimentos e emoções que nos envolvem e arraigada no âmago do nosso ser, influenciando como sentimos o mundo ao nosso redor (JORDÃO, 2019). A afetividade está imbricada em nossas experiências cotidianas e modulam as relações internas e externas dos seres humanos (ARAGÃO, 2011).

Consideramos também a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, vista como pensamentos e emoções conscientes e inconscien-

tes que formam nossa concepção de quem somos, de como nos vemos e como vemos os outros, através dos discursos e das culturas (WOODWARD, 2000). Ou seja, afetividade e subjetividade se entrelaçam e, por meio do letramento crítico, se fazem presentes nas nossas ações educativas, contribuindo para gerar transformações dentro e fora da sala de aula.

A discussão reflexiva proposta neste capítulo é ilustrada com dados de uma pesquisa conduzida por Raquel Rosa de Souza, sob orientação de Ariovaldo Lopes Pereira (autora e autor deste capítulo), no período de 2018 a 2020, em curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG, na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais. A autora e o autor deste capítulo são membros do grupo de estudos Integra — Perspectivas Críticas em Educação Linguística, sediado na mesma universidade e vinculado ao grupo de pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (CNPq).

Trata-se de pesquisa qualitativa participante, cujo campo foi o Programa Idiomas sem Fronteiras na UEG, em Anápolis-GO, em turma de língua inglesa da referida professora, composta por quatro alunas e um aluno, sendo, portanto, uma investigação da própria prática da pesquisadora. As participantes e o participante da pesquisa foram nomeadas/o com pseudônimos de cores primárias, porque a pesquisadora optou por usar a metáfora da aquarela em sua escrita, numa analogia entre a diversidade de cores e a diversidade de subjetividades presentes em uma sala de aula.

Foram investigadas as respostas das alunas e do aluno às praxiologias propostas pela professora, com o objetivo de compreender como opera a afetividade em ambiente de educação linguística. O planejamento do curso se deu numa perspectiva crítica, com foco nas multifaces dos possíveis influenciadores da aprendizagem de língua inglesa: afetividade, cultura, subjetividade e contextos sociais e locais. Os dados foram gerados por meio de técnicas como observação, questionário, entrevista e, principalmente, roda de conversa, espaço que possibilita a troca de experiências vividas entre os/as participantes e onde, “ao mesmo tempo em que as pessoas falam suas histórias, buscam compreendê-las por meio do exercício de pensar compartilhado, o qual possibilita a significação dos acontecimentos” (FIGUEIRÊDO; QUEIROZ, 2012, p. 1). A escolha das ferramentas tecnológicas digitais usadas considerou a individualidade dos/as aprendizes, os objetivos

das aulas e os processos afetivos e subjetivos que influenciam a motivação para a aprendizagem.

A pesquisa em questão evidenciou que uma educação linguística crítica, com foco na subjetividade e afetividade, pode transformar como os sujeitos exercem suas agências, como se veem e como veem os outros, proporcionando o fortalecimento das subjetividades e o desenvolvimento da alteridade no ambiente da sala de aula.

Identidade, subjetividade e agência nos processos de educação linguística crítica

A discussão sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa passa pela sua relação direta com a identidade dos/as aprendizes, da cultura e dos construtos que se entrelaçam nos discursos. O eu, o outro, as identidades sociais e culturais, diretamente relacionadas com a afetividade, influenciam o processo de aprendizagem de línguas. Como Moita Lopes (1998, p. 326) afirma, “a conscientização da natureza socioconstrucionista do discurso e a identidade social é um ponto relevante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas”. Em face dessa indissociabilidade entre a identidade e o discurso, urge instaurar um letramento crítico, que engaje os/as alunos/as em discussões críticas, levando ao exercício de sua agência na sociedade. Entretanto, a formação da subjetividade acontece na interação entre as estruturas de autorrepresentação e os processos regulatórios que moldam o tipo de vida das pessoas e como elas se consideram.

Esse processo de formação da subjetividade pessoal é multifacetado, sofre transformações com o tempo e nos diferentes âmbitos. A subjetividade do sujeito é parcialmente construída por sua identidade social, como reflexo do tratamento recebido por outros que ele considera significante. Assim, a língua é uma força constitutiva, criando uma visão particular da realidade do próprio eu. Essa definição se alinha com o sentido de língua dado por Weedon (1997, p. 21): “[O] lugar onde formas possíveis e reais de organização social e suas prováveis consequências políticas e sociais são definidas e contestadas”.

É nesse sentido que a compreensão da subjetividade faz perceber tantos problemas na educação e na sociedade. Portanto, é necessário um olhar para além da sala de aula e do ambiente escolar, que leve ao entendimento de

que a vida é multidimensional em seu próprio acontecer. Assim, o aprender e o ensinar devem ir além da letra, do método, do material didático, pois acontecem de forma multidimensional, ou seja, “é um conjunto sistêmico no qual o organismo vivo, com cognição, afetividade, intuição e espiritualidade, é transversalizado, (interage) pelos saberes culturais” (ALVES, 2015, p. 842). Mais ainda, os processos educativos operam na relação entre o eu e o outro, uma das concepções mais relativas e complexas, porque interage com a natureza humana e as construções sociais. Como Costa e Diez (2012, p. 2) apontam, “processos educativos [...] acontecem na provisoriedade, conflitividade e pluralidade de movimentos”. Nesse sentido, a educação é um grande desafio, afinal, as escolas e outras agências de formação estão repletas dos “eus” mesmos e de sua bagagem cultural.

No que se refere à motivação para estudar língua inglesa, os discursos podem penetrar profundamente, até a formação da própria identidade do indivíduo, pois “as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso — no seu próprio e nos discursos dos outros” (SHOTTER; GERGEN, 1989 *apud* MOITA LOPES, 1998, p. 306).

Repensar o ser professora/professor de inglês e a ação de ensinar

Enquanto para alguns/as aprendizes a língua é estrangeira, mas não estranha, para outros/as ela é estrangeira e inimiga, pois pesa sobre eles/as toda a carga cultural e social inerente a uma língua hegemônica, difundida como *commodity*. A dificuldade de aprender uma língua está relacionada a diversos fatores, mas, no recorte deste trabalho, vale ressaltar que a redefinição da identidade é, talvez, um dos grandes obstáculos no ensino e aprendizagem da língua estrangeira/adicional. Isso porque o/a aprendiz de língua estrangeira/adicional vivencia uma crise de ressignificação, que, para ele/a, “implica em um fazer, acompanhado de um sentir e indissociável de um vir a ser, ou seja, um tornar-se de maneiras distintas, no ambiente da sala de aula” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 17). Dessa maneira, a língua estrangeira/adicional na sala de aula pode ser rejeitada como uma autodefesa à ansiedade ou à baixa autoestima, devido a desigualdades sociais intensificadas pelos discursos.

Repensar a docência de língua inglesa na sociedade contemporânea implica viver uma transgressão pautada pela coragem e pelo desejo de ver transformações nas famílias, nas escolas, na sociedade. Para hooks, em diálogo com a noção de capital cultural de Bourdieu (1998): “Não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela” (2013, p. 224). Como cidadã estadunidense, negra e falante nativa da língua inglesa, hooks vivenciou os preconceitos sobre variação linguística do vernáculo negro e a opressão do inglês padrão. Opressão que não vem da língua em si, mas da forma “como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define” (*loc. cit.*).

Do mesmo modo, na sociedade brasileira, vemos os discursos opressores ecoando no silêncio das ações, reforçando a continuidade do sistema, dizendo que estudantes de escolas públicas nunca terão chance de usar a língua inglesa — por não terem condição de viajar, como se a língua fosse moeda do capitalismo, uma *commodity* a ser negociada — e parecem estar condenados/as a reproduzir o capital social. Isso é agravado pela desvalorização da língua inglesa como disciplina, pois, em muitas escolas públicas, os alunos não precisam fazer avaliação nem mesmo podem ser reprovados nesse componente curricular, mostrando que a língua inglesa não é vista com a mesma importância que as demais disciplinas (TAVARES; STELLA, 2014).

Repensar a docência é assumir o que hooks (2013) propõe como transgressão. Ela não aceitou que a supremacia branca fizesse uso do inglês para silenciar e censurar; ela se atreveu a ser diferente, a ter sua própria identidade, e assegura que a língua pode ser ensinada como resistência, um meio para recriar sua identidade, não mais de oprimido/a, mas de resiliente.

Ensinar a transgredir começa pela própria transgressão ao repensar a prática docente; é ter um olhar que contemple a individualidade do sujeito e sua agência; é questionar as imposições e reproduções do capital, da herança e do privilégio cultural, da escola e do ensino; é ser empoderado/a, e não oprimido/a pela língua, resistindo e criando com ela novos discursos que transformem como os indivíduos se veem, resistem e constroem novos paradigmas.

Considerando toda a gama de conhecimentos, conceitos e valores ensinada em aulas de língua inglesa, o letramento deve ser crítico, e não mantenedor do discurso opressor. Deve dar asas, e não aprisionar. Ao indagar sobre quem, hoje, no Brasil, consegue estudar inglês em escolas de línguas,

fazer intercâmbios ou até mesmo ter acesso à cultura relacionada à língua inglesa, nos vem à mente o capital cultural apresentado por Bourdieu (1998). Essa indagação também nos remete às palavras e vivências inspiradoras de hooks (2013), que questiona o uso da língua para a opressão e acusa a escola como sistema mantenedor das desigualdades: “Todos/as nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados/as a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais” (hooks, 2013, p. 50).

Nessa perspectiva de renovar a mente e, por conseguinte, as praxiologias no ensino de língua inglesa, percebe-se a necessidade de ir além do “quadro e giz”. O processo de educação linguística é agora um ciclo de interações entre o/a professor/a, alunos/as e textos, sendo papel do/a professor/a redimensionar suas ações dentro dos múltiplos contextos. Neste processo, há a necessidade de ensinar considerando a afetividade, como afirma Gardner (2005). Como a cultura e o ambiente também podem influenciar a aquisição de língua estrangeira/adicional e a motivação (esforço, desejo e afeto) do indivíduo em aprendê-la, este modelo socioeducacional sugere a necessidade de buscar estratégias que motivem os/as estudantes, reforçando a importância do/a professor/a e direcionando para outro fator relevante: o que acontece na sala de aula.

Considerando o ambiente de ensino e suas relações, faz-se necessário ter a alteridade como um valor determinante da praxiologia docente, sensível ao que acontece em sala de aula, ao que é falado ou silenciado. Também é preciso reconhecer o papel essencial do/a professor/a mediador/a na construção da educação. Como Costa e Diez (2012, p. 9) destacam:

Por sua vez, o professor mediador precisa colocar-se no processo de aprendizagem como ponte-passagem, e não como barreira. Nesse movimento da experiência de aprendizagem mediada, a ação relacional conduz à transcendência, quando vem precedida da responsabilidade pelo outro enquanto outro, instaurando um agir ético como alteridade. Este não é outro acontecimento, senão o encontro que faz cada pessoa ser mais humana e que vai se constituindo à medida que se abre ao infinito do outro.

A partir disso, pode-se gerar um momento de desconstrução e reconstrução de uma nova sociedade, onde será cada vez mais necessário repensar

quem somos, qual o papel do/a professor/a e como ele/a favorece ou dificulta a reconsideração da alteridade nas relações humanas. Tanta responsabilidade é concebida por Costa e Diez (2012, p. 5) como uma recriação de conceitos “que desafia o sujeito a responder em cada nova situação às solicitações concretas do outro”. Com essa preocupação, as autoras apontam a imposição da cultura ocidental, por exemplo, do individualismo, como uma das raízes do encobrimento do outro. Ou seja, a educação tem sido mantenedora do pensamento egocêntrico, que não pensa a partir do outro, reduzindo a possibilidade da alteridade. Desse modo, nos indagamos: quem sou eu como professor, professora? Qual minha responsabilidade? A partir dessa reflexão, é possível trabalhar em prol de uma educação que se diferencie por sua alteridade ética, em que os/as professores/as sejam uma “ponte-passagem” (COSTA; DIEZ, 2012, p. 9), com uma postura aberta que se deixe interpelar pelo outro.

Ser professor/a de língua inglesa, sob a ótica da alteridade ética, é ter uma visão ampla que abrace o/a aluno/a em seu cotidiano, suas vivências, mediando seus conhecimentos prévios com o novo e produzindo, assim, novos significados, pois “na sala de língua estrangeira, as interações produzem as identidades de quem fala como aqueles que estão ou não autorizados a fazer uso da palavra” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 27). Segundo Suan-no *et al.* (2010), ser professor ou professora também é estar em constante reflexão sobre as práticas pedagógicas, com uma visão ampla para perceber o aprendizado como uma dimensão interna do ser humano e promover uma educação a partir de aspectos internos e externos, das vivências e experiências do/a aprendiz. Repensar o ser professor ou professora de inglês nesse contexto é mediar a aprendizagem com uma prática relevante e intencional, que abarque a influência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, bem como questione as práticas, a cultura e o ambiente escolar, através da lente da alteridade ética.

É mister que o professor, a professora de língua estrangeira/adicional — no nosso caso, língua inglesa — atue com sensibilidade e flexibilidade para perceber os pontos de conflito e os fatores que influenciam o processo educativo ou constituem barreiras para ele.

A proposta pedagógica desenvolvida durante a pesquisa teve como meta possibilitar a resignificação da língua estrangeira/adicional por parte do/as aprendizes, através de seu agenciamento, a fim de que essa língua encon-

se sentido e fosse apropriada por ele/as. Constituiu-se, assim, em um convite para que exercessem suas agências, participassem do processo de reconstrução de suas identidades, deixassem para trás aquilo que foi construído por um discurso hegemônico e fossem capazes de avançar por meio de uma autorreflexão.

Um caminho escolhido pela professora pesquisadora foi compartilhar com o/as aluno/as a trajetória de sua própria relação com a língua inglesa, com ressignificações, emoções, confrontos identitários de sua própria subjetividade. Isso propiciou ao/às aluno/as um olhar diferente sobre seus processos de aprendizagem e sua própria arte de aprender. Tal atitude da professora, mais do que uma mera estratégia de ensino, provocou mudanças no comportamento do/as aluno/as, que passaram a interagir mais, sentindo-se mais motivado/as a se expressar em sala de aula, fazendo uso livre tanto da língua portuguesa quanto da inglesa, embora a professora se expressasse apenas nesta última. Os excertos a seguir, que demonstram essas mudanças, são respostas à pergunta feita ao final do curso: “Como você se sentiu nas aulas deste curso?”

Branca: O curso foi bastante proveitoso para mim, pois pude aprender e praticar a segunda língua, assim como perder alguns medos/vergonhas, pois o ambiente de aula se tornou cada vez mais confortável.

Vermelha: No começo, tive muita dificuldade e medo de falar e me expressar na língua inglesa. Mas com a ajuda da professora Raquel, eu consegui falar aos poucos. Me sinto feliz por ter quebrado essa barreira pessoal e pretendo praticar mais e continuar nos cursos do programa (Questionário, 23/05/2018).

Mastrella-de-Andrade (2011, p. 42) argumenta que “medo, vergonha e apreensão, apesar de sentidos internamente, são construídos numa relação complexa entre o sujeito e o contexto”. Tais sentimentos e emoções também podem ser desconstruídos em um contexto favorável, onde se considerem as subjetividades dos sujeitos; um ambiente onde o/a aprendiz se sinta livre para errar e aprender. Ou seja, pela linguagem e sua multiplicidade de sentidos, “o sujeito constrói o meio no qual se insere ao mesmo tempo em que está a constituir a si mesmo” (FORTES, 2019, p. 77). Desse modo, a possibilidade de usar a língua portuguesa na aula de inglês proporcionou avanços na comuni-

cação oral e encorajou os/as aprendizes a assumirem suas próprias agências nos processos de educação linguística.

Entendendo que um dos grandes obstáculos que precisam ser transpostos na educação linguística é a crise de resignificação da subjetividade, foi proposto, em uma roda de conversa, uma reflexão sobre a experiência no curso, como os/as aprendizes se sentiam e se notaram mudanças quanto à sua relação com a língua inglesa. Algumas respostas são transcritas a seguir:

Vermelha: Mas se tudo isso aqui, esses três meses só pra gente ter coragem de dar a cara a tapa já serve muito porque a gente, no meio de pessoas que fala inglês, a gente fica assim retraído e numa fala nada, nem *Hi* num sai, né. Mas se três meses servir pra gente chegar no meio das pessoas e tentar falar alguma coisa, acho que já valeu.

Preto: Eu acho que, o bom assim que, da sua parte o principal foco não foi assim a avaliação, e sim o aprendizado que a gente foi construindo com as aulas, então, assim, não é esse método tradicional numa sala de aula que você tem que aprender pra poder fazer uma avaliação no final e sair bem nela, tanto é que a prova de hoje foi uma coisa que a gente já tava acostumado, a gente já tinha feito antes, então, assim, é esse processo da gente, do dia, mais do dia a dia mesmo.

Preto: Mas dá pra gente ver que progrediu um pouco, igual, por exemplo: Eu escuto uma rádio, uma rádio internacional, aí eles têm assim, o cara sempre, por exemplo, essa rádio, quando tá na introdução da música fala alguma coisa e começa tocar a música. Então, assim, antes eu escutava essa rádio e tinha muitas lacunas, assim, do que ele falava, então, assim, escutando com mais frequência, agora, depois dessas aulas, a gente consegue (Roda de conversa, 29/06/2018).

Nessas manifestações, percebemos a resignificação do ensinar e do aprender, visto que a maneira de enxergar o processo de aprendizagem e a própria relação com a língua inglesa mudou. Essas pessoas não são mais as mesmas: avançaram e sentiram que aprenderam, mesmo quando o foco não estava na avaliação. Ainda que não tivessem aprendido nada, agora “vão dar a cara a tapa”, ou seja, a aluna Vermelha compreendeu que não precisa ter medo de errar e que deveria interagir com falantes da língua inglesa apesar de suas limitações. O que antes parecia risco foi resignificado. Isso corrobora nossa crença de que praxiologias com base no letramento crítico possibilitam

a aprendizagem da língua em um contexto onde todos os domínios da educação, qualificação e subjetivação podem acontecer em sinergia (BIESTA, 2015).

A partir da colisão entre contextos, discursos, língua e subjetividades, antigos paradigmas são quebrados e novas identidades são formadas, atribuindo novos sentidos para a educação linguística.

O interpelar da afetividade e do letramento crítico

Pensar o letramento crítico na educação linguística de língua estrangeira é muito mais que trabalhar as quatro habilidades linguísticas, saber as regras gramaticais ou interpretar textos. Letramento crítico prepara e instiga os sujeitos envolvidos a construir significado em interação com os vários tipos de textos, mas com múltiplas lentes, recriando os sentidos. Como afirma Menezes de Souza (2011, p. 137):

Letramento crítico situa a produção de significado sempre em termos do pertencimento sócio-histórico dos produtores de significação, e postula tanto leitores quanto autores como igualmente produtores de significação; como tal, ela recusa a normatividade universal e a crença em verdades universais, e não sócio-históricas, que sirvam para fundamentar de forma “objetiva” (isso é, atemporal, e não social) leituras “certas” ou “erradas”.

O letramento crítico é mais que uma metodologia, é uma prática social de construção reflexiva, permeada pela problematização, de direito e liberdade de discordar e ser diferente, através de construtos próprios de cada indivíduo em seus contextos. O letramento crítico respeita a singularidade na diversidade, pois, como Jordão (2016) argumenta, os conflitos são percebidos como possibilidades de construção; por isso, a importância de compreender a sala de aula como um ambiente plural, onde conflitos e desequilíbrios são necessários para a construção de novos sentidos. Em relação ao campo da educação linguística, “é permitir que o aluno utilize a língua como meio de construção de conhecimento para si e para os outros” (TAVARES; STELLA, 2014, p. 87).

O uso do letramento crítico como paradigma de ensino de língua estrangeira/adicional requer que o/a professor/a tenha flexibilidade, ética e consciência de que ensinar é também aprender, porque a construção de sentido

se dá nos diferentes contextos e de modo semelhante, mas nunca igual. Ela pode variar de acordo com seus/suas leitores/as e autores/as, haja vista o fato de serem todos/as produtores/as de significação — que, por sua vez, só acontece ao passar pela complexidade humana, sendo a afetividade parte essencial dessa complexidade.

Costa e Diez (2012) ressaltam que o conhecimento do/a professor/a ganha sentido ao encontrar com o outro, por lentes da alteridade. As autoras questionam as práticas docentes e suas significações — para o/a professor/a e para o/a aluno/a — e também questionam os estereótipos mencionados por Fleuri (2006), em sua crítica aos conceitos rigidamente definidos sobre o outro. Ele se preocupa em reconhecer as diferenças no “outro”, quanto às contraposições sociais, às diferenças culturais e étnicas, e ainda discute como elas emergem na educação, causando a necessidade de desenvolver novas estratégias de comunicação, múltiplas linguagens e técnicas didáticas. Essa preocupação remete à necessidade de um letramento crítico na educação, de modo geral. Na educação linguística, pode-se dizer que a estratégia de um letramento crítico interage com a necessidade de o/a aluno/a e o/a professor/a vivenciarem um ambiente de aprendizagem significativo. De acordo com Jordão (2016, p. 52), “a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola”.

Portanto, um pré-requisito para o letramento crítico é a compreensão de alteridade, entendida por Fleuri (2006) como a implicação de acolher sua absoluta heterogeneidade, sua absoluta diferença no que diz respeito ao mundo adulto, reconhecendo a importância de construir um novo modo de organização institucional, capaz de acolher e elaborar o inesperado, através de uma percepção das múltiplas linguagens pelas quais os indivíduos se expressam. Para Costa e Diez (2012), isso só é possível com uma mediação docente intencional, o que remete aos questionamentos de Skliar (2003) sobre a educação nos dias de hoje. Em meio a tantas perguntas sobre a escola e o outro, é necessário refletir sobre nós mesmos/as e sobre como temos visto o outro. Para o autor, “o outro não é uma pura identidade nem uma mera diferença”, mas um confronto à mesmice, uma quebra de máscaras e a própria criação do nosso ser outro. Cada vez mais, é a identidade do outro que reforça a minha e o eu que redescubro ao me colocar no lugar do outro, na alteridade. A crítica do autor é direcionada à pedagogia do outro, que o nega, o que Skliar (2003)

chama de “negação colonial”. Nesse viés, ele questiona a pedagogia do “nós” e a pedagogia da diversidade, por serem ambas dicotômicas e negarem o outro, sendo a pedagogia que reverbera aquela que aceita a diferença e a pluralidade da diferença.

Finalmente, toda essa discussão sobre o eu, o outro, a escola e a mediação docente só faz sentido se levarmos em conta nossas próprias praxiologias, nossas vivências. Como Furtado (2012, p. 1) assevera, a alteridade é um “pré-requisito do cidadão em estabelecer suas relações pacíficas”. Para ele, é necessário observar a prática docente, na perspectiva de alteridade, como meio da construção do ambiente escolar e da sociedade. Isso só é possível se considerarmos a constituição da identidade profissional como um processo de construção e reconstrução, segundo Furtado (2012), complexo e dinâmico, pois a própria imagem do/a professor/a se interrelaciona com aspectos sociais, pessoais e cognitivos.

Contudo, o autor argumenta ser tempo de concretizar os discursos, trazendo a alteridade para as relações sociais na escola, pois o “outro me ameaça e me liberta” (FURTADO, 2012, p. 1). Ele aponta a necessidade de intencionalmente quebrar as mesmices, as concepções colonialistas e hegemônicas, repensando as relações entre o eu e o outro em todas as esferas, redefinindo o papel do/a professor/a e sua atuação dentro da pedagogia da alteridade: não aquela que impede o outro de ser quem é, mas a que aceita a diferença como parte do eu, fazendo assim uma sociedade e uma educação para além de nós mesmos/as.

Nesse sentido, um letramento crítico interpela a multidimensionalidade dos seres humanos que dividem o ambiente de aprendizagem:

No Letramento Crítico, os seres humanos são movidos por emoções que se organizam em redes abertas, capazes de integrar novos elementos constantemente [...] assim, a cada novo acontecimento, a rede se altera, a cada conteúdo trabalhado em sala de aula, a cada olhar trocado com o professor, a cada nova experiência vivida, a rede de emoções se modifica, em graus de intensidade variáveis de acordo com a força da experiência que se agrega à rede (JORDÃO, 2016, p. 52).

Portanto, podemos afirmar que o letramento crítico não pode desconsiderar a afetividade, sendo ela um espectro de amplitudes, intensidades e suas variantes.

Fatores afetivos não devem ser considerados apenas como aqueles com foco em meras questões individuais, as quais seriam supostamente então menos importantes num processo de ensino e aprendizagem de línguas. Antes, essas dão mostra sobre a necessidade de se considerar que, de fato, ensinar e aprender uma nova língua envolve uma complexidade de fatores que não podem ser isolados em si mesmos, mas que estão todos imbricados e atuam de forma diferente em diferentes sujeitos, grupos e contextos (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 12).

Ao pensar em letramento crítico no ensino de língua inglesa, é pertinente considerar a afetividade do/a aprendiz, o ambiente da sala de aula, as questões socioculturais e toda a complexidade que envolve o processo de educação linguística de língua estrangeira/adicional. Para Brown (2000), entender como os seres humanos sentem, respondem, acreditam e valorizam é um aspecto extremamente importante na teoria de aquisição de língua estrangeira/ adicional.

Assim, o ensino de língua inglesa, fundado nas bases epistemológicas do letramento crítico, inevitavelmente contempla o contexto, formado por questões socioculturais que envolvem a afetividade do/a aprendiz, sua subjetividade, o ambiente da sala de aula e toda a complexidade do processo de educação linguística, pensado para além de estruturas e do conteúdo.

Essa discussão nos remete à pesquisa aqui referida. Questionadas/o se as praxiologias eleitas na condução do curso foram importantes para facilitar o aprendizado, tratando especificamente da discussão subsequente à apresentação de um vídeo em sala de aula, as alunas e o aluno expressaram suas diferentes visões de mundo, como evidenciam os excertos a seguir:

Azul: Tive dificuldade em aprender (...). O tempo dedicado para os alunos falarem foi grande. Eu não consigo aprender ouvindo os alunos falarem tanto (porque nós alunos temos muita dificuldade em falar e isso atrapalhou muito meu entendimento). É importante ressaltar que o fato da professora nos proporcionar um ambiente seguro e harmônico, ajuda muito os alunos a aprender inglês (ênfase adicionada).

Branca: Fugiu da ideia de aula “padrão”, conseqüentemente foi possível praticar a língua inglesa de uma maneira mais descontraída e sem pressão, nos deixando livres para tentar (Questionário, 23/05/2018).

Praxiologias preocupadas com a afetividade e a subjetividade dos/as aprendizes são vistas, com razão, como “fora do padrão”, uma vez que não fazem uso da “pressão” tão comum em práticas tradicionais, mas adotam a “liberdade” para que os sujeitos se expressem sem medos, conforme atesta a resposta da aluna Branca. A resposta da aluna Azul nos traz sua sensação de um ambiente de aprendizagem “seguro e harmônico”, garantido não apenas pela professora, mas também pelos/as colegas, onde a alteridade promovia o apoio mútuo, oferecendo a oportunidade de ajustes emocionais necessários para os/as alunos/as ocuparem o lugar de agente de sua própria aprendizagem. “Essa articulação, por sua vez, opera a construção de identidades de quem pode ou não ter voz e vez na sala de aula, uma vez que as relações estabelecidas por meio do saber e do poder na sala de aula não são igualitárias” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 34).

A menção a um ambiente seguro e harmônico na resposta da aluna Azul tem relação com o fortalecimento da subjetividade, resultante de praxiologias docentes críticas que oportunizam e valorizam a expressão da afetividade em contexto de educação linguística. Em contrapartida, a aluna verbaliza a necessidade que sentiu de um maior protagonismo da professora e de menos tempo dedicado a suas colegas e seu colega, dando-lhe a sensação de não estar aprendendo. Ressaltamos que a atividade foi planejada com o propósito de obter uma participação ativa das alunas e do aluno, com o intuito de quebrar possíveis barreiras em relação à língua inglesa, dando-lhes oportunidade de se manifestar sobre diferentes temas de maneira crítica.

Na resposta da aluna Azul estão presentes suas pressuposições sobre o que é ensinar e aprender, advindas de uma educação tradicional, em que o/a aluno/a “recebe ouvindo e responde tomando notas para depois regurgitar essas informações em avaliações” (SANT’ANA *et al.*, 2017, p. 167). Seguindo uma abordagem crítica, as aulas do curso em análise transgrediam o formato “normal” de ensino de língua inglesa, ao qual a aluna estava habituada.

De modo geral, todos os estudos com foco no domínio afetivo consideram emoções, motivação e identidade. Fuhrman (2011) acredita que esses núcleos interagem e impactam na maneira como os indivíduos adquirem uma língua estrangeira/ adicional. Quando se fala em domínio afetivo, logo, consideram-se as emoções positivas e negativas que os/as estudantes experimentam enquanto se engajam em tarefas acadêmicas. Elas influenciam os

alvos e os processos de aprendizagem; portanto, devem ser consideradas e analisadas. Daí a importância do letramento crítico na perspectiva apontada por Jordão (2016), uma vez que a rede de construção de significados é volátil e sofre influência de todas as dimensionalidades dos indivíduos e suas relações. Portanto, cabe ao professor, à professora, a sensibilidade e a preparação para lidar com questões de afetividade em sala de aula.

Considerações finais

A pesquisa referida neste capítulo demonstrou que o letramento crítico proporciona aos indivíduos compreender a aprendizagem de língua estrangeira/adicional como ferramenta de resistência e empoderamento no exercício de sua própria agência, enquanto cidadão ou cidadã do mundo globalizado. Isso independe de suas condições sociais, haja vista o fato de que o discurso opressor do uso da língua não é a função da língua. Ao contrário, a língua é uma prática social de “construção de sentidos e assim informa nossas identidades e nossos saberes” (JORDÃO, 2016, p. 48). Limitar a língua ao uso que o capitalismo faz dela é reforçar o discurso de exclusão, bem como a mentira que engessa e limita quem poderia conquistar seu próprio espaço de resistência, ao usar a língua para comunicar seus pensamentos, se posicionar politicamente ou redefinir sua identidade.

Diante das reflexões aqui apresentadas, nossa convicção é de que o letramento crítico deve ser o alicerce das práticas docentes no ensino de língua inglesa. O professor, a professora, ao repensar a educação linguística, o ensino de língua inglesa e seu papel como mediador, mediadora, devem viver transformações em seus conceitos, estruturados ao longo da vida, se livrando de toda bagagem que os impede de avançar, tendo uma mente transformada e disposição para ações libertadoras. Também, faz-se premente que esse professor ou professora pratiquem a reflexão sobre si mesmo/a, buscando sua agência como ser humano, em meio às influências sociais, históricas, culturais, e em contraposição ao imperialismo, à visão de superioridade do norte europeu, que sustenta relações de poder nas quais a sociedade ocidental se fundamenta.

Finalmente, reafirmamos nossa convicção de que, se houver um repensar da educação linguística por meio do letramento crítico, sob o viés da afetividade, essa interrelação causará um *momentum* em sala de aula. Isso

gerará tamanha sinergia entre o eu e o outro, que o “nós” já não se limitará a uma unidade simples, mas se expandirá em um espectro diverso, difícil de determinar onde começa ou termina, sem limites, com potencial imensurável de transformar o ensino e redefinir o valor da língua inglesa em um contexto de alteridade, sabendo que o próprio entendimento de significado cultural e histórico muda de indivíduo para indivíduo. Tudo isso parte da compreensão de que, na sala de aula, a diversidade se constitui na riqueza das múltiplas construções e diferentes jornadas vividas.

Referências

- ALVES, Maria Dolores F. Reflexões sobre a aprendizagem: de Piaget a Maturana. *Revista e-Curriculum*, v. 13, n. 4, São Paulo, p. 838-862, out./dez. 2015, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo — PUC-SP.
- ARAGÃO, Rodrigo. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64. Disponível em: <https://bit.ly/2TICZaf>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2000.
- COSTA, Wanderleia D.; DIEZ, Carmen L. F. A relação do eu-outro na educação: abertura à alteridade. In: *IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/35u99Jl>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- FIGUEIRÊDO, Alessandra; QUEIROZ, Tacinara. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis, 2012.
- FLEURI, Reinaldo M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In: *Educ. Soc. Campinas*, v. 27, n. 95, p. 495-520, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/35uJiB3>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- FORTES, Lívia. Educação linguística em LI: identidade, subjetividade e complexidade. In: FERRAZ, Daniel de M.; KAWACHI-FURLAN, Claudia J. (org.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
- FURTADO, Júlio. Docência e alteridade. In: *Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo*. COEB, 2012.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2TJHrpy>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- JORDÃO, Clarissa. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, Dánie M.; CARBONIERI, Divanize (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016, p.41-53.

- JORDÃO, Clarissa. O lugar da emoção na criticidade do letramento. In: FERRAZ, Daniel de M.; KAWACHI-FURLAN, Claudia J. (org.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval F.; ARAUJO, Vanessa de A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí-SP: Paco, 2011, p. 128-140.
- MOITA LOPES, Luiz P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 303-332.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. In: *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3cJwhYr>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- SOUZA, Raquel R. *Educação linguística com foco na afetividade: práticas pedagógicas críticas no Programa Idiomas sem Fronteiras*. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) — Universidade Estadual de Goiás. 93 p. Anápolis-GO, 2020.
- SUANNO, João Henrique *et al.* Estratégias criativas na educação superior: relação entre criatividade e transdisciplinaridade. In: PUJOL MAURA, María Antónia; TORRE, Saturnino de la (org.). *Creatividad y Innovación: enseñar con otra conciencia*. Madrid: Editorial Universitas S.A., 2010.
- TAVARES, Roseanne R.; STELLA, Paulo R. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: ZACCHI, Vanderlei I.; STELLA, Paulo Rogério (org.). *Novos letramentos e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014.
- WEEDON, Chris. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. 2. ed. London: Basil Blackwell, 1997.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

Para além de “certo” ou “errado”

Educação linguística crítica em um cursinho popular

MICHAEL DOUGLAS RODRIGUES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

MARIA EUGÊNIA SEBBA FERREIRA DE ANDRADE
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG)

VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

Os espaços marginais, bem como o modo de focalizá-los, seriam um lócus de ocorrência do novo, e com eles poderíamos aprender a “ver com outros olhos”.

(FABRÍCIO, 2006, p. 52).

Considerações iniciais

Este capítulo nasceu das nossas inquietações como educador/as e pesquisador/as crítico/as, no momento em que nossas trajetórias de formação acadêmica e pessoal se entrelaçaram: Michael foi orientado, em iniciação científica, na graduação em Letras-Português e Inglês, e é orientado, no mestrado interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG (PPG IELT/

UEG), por Viviane; ele também foi aluno e orientando de Maria Eugênia, no curso de especialização *lato sensu* em Linguística Aplicada da UFG, que concluiu em 2020. Por sua vez, as trajetórias de Viviane e Maria Eugênia se cruzaram ainda quando elas cursavam doutorado, sendo egressas da turma de pós-graduação em Letras e Linguística da UFG de 2013. Desde então, temos nos envolvido em processos dialógicos de (trans)formações contínuas e materializado — algumas vezes, colaborativamente — as teorizações oriundas de nossas práxis.

Este capítulo é um dos resultados desse movimento. As reflexões que tecemos se pautam pela práxis docente de Michael, como professor de inglês em um cursinho popular — projeto de extensão da UEG —, ofertado para jovens de classe baixa que almeja(va)m ingressar no ensino superior. Tanto seu projeto de iniciação científica (2017-2018) quanto seu trabalho de conclusão da especialização *lato sensu* (2019-2020) foram desenvolvidos nesse contexto. Neste capítulo, discutimos parte do material empírico gerado no segundo estudo. Portanto, delimitamos como objetivo refletir sobre as práxis de educação linguística em aulas de inglês no contexto social de um curso preparatório para o ENEM/vestibular¹. Ou seja, muito mais do que responder às questões de múltipla escolha, os/as discentes e o docente se envolveram em movimentos dialógicos de problematização de suas próprias subjetividades e vivências.

Como opção metodológica, enfatizamos “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o[a] pesquisador[a] e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenci[ar]am a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Assim, acreditamos ter desenvolvido uma experiência de pesquisa qualitativa voltada para a ação, participação e percepção de que novos sentidos podem ser construídos e transformados. Compõem as fontes de material empírico consideradas no recorte para este texto: a transcrição dos áudios das aulas e o questionário final, respondido pelos/as discentes no último encontro do curso. De 22 discentes inicialmente matriculados/as, oito permaneceram até o final e aceitaram participar da pesquisa,

¹ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio — sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) — avalia o desempenho do/a estudante e colabora para o acesso à educação superior e ao financiamento e apoio estudantil (cf. <https://enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 31 mar. 2021). Há Instituições de Ensino Superior no país que ainda mantêm seus exames próprios (vestibulares) no processo seletivo de estudantes.

tendo de 15 a 26 anos de idade. As aulas² ocorreram de agosto a novembro de 2019, sempre às quartas-feiras, das 17h40 às 18h50, nas dependências da UEG/UnU Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

A partir dessa experiência, sistematizamos o presente capítulo, que contempla: (a) uma discussão voltada para reflexões sobre educação linguística crítica; (b) um apanhado sobre o papel insurgente dos cursinhos populares no cenário educacional; (c) uma análise das experiências vivenciadas no curso; e (d) nossas considerações finais.

Educação linguística crítica: algumas reflexões

Antes de nos atermos ao conceito de *educação linguística crítica*, como uma unidade semântica, acreditamos ser pertinente apresentar, separadamente, o que entendemos por educação, língua e crítica.

O conceito de educação é plural e pode seguir diversas escolas teóricas. Aqui, atentamos para a acepção de educação associada à escola pós-moderna, porque ela prioriza a inclusão das diferenças e o reconhecimento das diversidades, em que as transformações se dão no nível de macro e/ou microrrelações de poder. Além disso, a noção freiriana de práxis educativa, ou seja, a intrínseca relação entre reflexão e ação docente e discente sobre o mundo, a fim de transformá-lo (FREIRE, 2013), se mostra fulcral.

A língua também é um conceito com múltiplas acepções e, dependendo da que for adotada, as noções de educação e de crítica podem mudar. Aqui, damos realce à língua como uma prática social e discursiva, necessariamente considerando o seu contexto de interlocução e as produções ideológicas nas construções dialógicas de sentidos. Quando a língua(gem) é concebida como uma prática social discursiva, e não como um conjunto de códigos ou um meio que liga o sujeito ao objeto, destacamos sua forma de atribuição de significados às realidades, em que o sujeito é tanto produtor de sentidos quanto produzido por eles.

Já nosso entendimento de crítica se alinha à noção de prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001), que busca questionar, por meio da linguagem,

² O curso específico de língua inglesa, oferecido pelo cursinho popular em foco, se intitulava *English Reading Comprehension for the National High School Exam* e tinha por objetivo preparar estudantes ou egressos/as da rede pública de educação, a partir de uma visão crítica, para a prova de língua inglesa dos vestibulares.

as categorias de verdades naturalizadas, com vistas a confrontar diversas desigualdades. Além disso, apoiamo-nos na acepção de crítica como constante exercício da suspeita e como expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2013).

Uma vez apresentado o que entendemos por cada entidade conceitual, atemo-nos agora à unidade semântica do termo “educação linguística crítica”. De acordo com Mattos (2018), a educação linguística crítica teve seu marco como um conceito-ação em 2006, com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio — Línguas Estrangeiras. Contudo, podemos dizer que a educação linguística crítica é um conceito-ação ainda em construção. Assumindo lentes problematizadoras, pesquisadores/as brasileiros/as dos letramentos (novos, multi, críticos, visuais, digitais etc.), da pedagogia crítica e/ou da Linguística Aplicada Crítica³ questionam a natureza ideológica e hegemônica das dinâmicas sociais, bem como consideram a educação crítica de línguas um meio de ação no mundo contemporâneo. Entre as várias conceituações disponíveis, elegemos as contribuições seguintes:

A educação linguística é, entre outras coisas, promover o uso de língua e linguagens para que o sujeito questione o lugar, privilegiado ou não, que ele[/a] e os grupos a que pertence ocupam na sociedade (ZACCHI, 2018, p. 244).

Educação linguística crítica: implicação dos sujeitos no mundo. Necessariamente reflexiva, no sentido de demandar que o[/a] educador[/a] se veja implicado em suas práticas, perceba de onde elas vêm e aonde podem levar; seja capaz de reconhecer possíveis pressupostos e implicações de suas concepções-ações (JORDÃO, 2018, p. 78, ênfase no original).

Trata-se de trabalhar realidades sociais que estão presentes em todas as salas de aula, já que elas são microcosmos da sociedade. Essas realidades se reproduzem na escola e em sala de aula por meio das identidades discentes e docentes, das escolhas pedagógicas (conteúdos, materiais, processos instrucionais, uso de repertórios linguísticos), das relações, das interações, das interpretações, dos posicionamentos e das ações de todas/os as/os suas/seus agentes (PESSOA, 2018, p. 193).

³ Uma parcela significativa desses/as pesquisadores/as participa do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, com sede na Universidade de São Paulo (USP). Este capítulo parte do grupo de pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (CNPq), que integra o projeto.

Essa polifonia apenas ressalta a diversidade social e discursiva de sentidos que podem ser criados pela linguagem, considerando as correntes e os contextos socioculturais em que os sujeitos se encontram. Essa diversidade de vozes enfatiza a intenção de situar este estudo em um espaço plural de perspectivas críticas de educação linguística. Estamos convencido/as de que essa visão plural de educação linguística tem implicações para a confecção epistemológica de nossos currículos ou materiais e para a concepção ou performance de nossas práxis, em diferentes contextos educacionais. Na sequência, discutimos as especificidades do espaço escolar em foco neste capítulo.

Cursinhos populares como espaços insurgentes de educação

Abordar os cursinhos populares na atual conjuntura brasileira significa retomar a problemática secular das camadas sociais menos favorecidas em nossa sociedade (CASTRO, 2005). Essa é uma questão construída e reproduzida historicamente por instituições brasileiras, inclusive, pela educação, enquanto um dispositivo institucional regulado pelo Estado. A invenção do vestibular e do ENEM, em nossa cultura educacional, por exemplo, estimula a seleção de estudantes com mais condições de acesso aos repertórios culturais exigidos por esses exames. A natureza excludente desse processo se agrava quando tratamos das classes populares, que, sem os mesmos direitos de acesso aos dispositivos culturais de outras classes, enfrentam dificuldades não só de ingresso, como também de permanência no ensino superior. Esses fatores, com as suas forças históricas e expressivas, dificultaram o exercício da cidadania nas classes desfavorecidas, principalmente no que se refere ao acesso à educação, nos seus diversos níveis.

Em contraposição a esse quadro histórico, e buscando alternativas, surgem os cursinhos populares no Brasil, a partir da década de 1980, com o amparo de diversos movimentos sociais que lutavam pelo direito à educação e também com uma forte referência das ideias político-pedagógicas de Paulo Freire. Esses cursinhos almejam, sobretudo, impulsionar o acesso das classes populares (negros/as, pobres, residentes de bairros populares, egressos/as de escolas públicas, entre outros segmentos) ao ensino superior, em um período pós-ditadura, quando as vagas são ocupadas, majoritariamente, pelos/

as filhas/as da classe média ou da elite (ZAGO, 2008). Assim, os cursinhos populares, peculiares à cultura brasileira, se fixaram na história da educação como alternativas de acesso das classes populares aos capitais culturais (BOURDIEU, 1998) que, historicamente, lhes foram negados.

Quando nos referimos a “cursinho popular”, é válido ressaltar que cada um pode ter características, formatos e públicos diferentes; não há um padrão no seu modo de funcionamento nem de organização, como há na educação básica ou no ensino superior, porque os cursinhos, via de regra não são dispositivos institucionais regulados pelo Estado. Alguns cursinhos podem surgir de movimentos estudantis, comunitários, urbanos, partidários, religiosos ou até mesmo de demandas específicas de gênero e raça, como o cursinho *Prepara Trans*, na UFG, ou a rede *Educafro*, em vários estados⁴. A única característica convergente entre todos os exemplos, portanto, é a luta pelo acesso das classes mais baixas da sociedade ao ensino superior.

O Projeto Educação Aberta (PrEA), cursinho popular gratuito onde este estudo foi realizado, esteve ativo de 2011 a 2019, por meio da iniciativa voluntária de estudantes de várias licenciaturas em Anápolis-GO, em especial da UEG⁵. O projeto funcionava de segunda a sexta, no horário noturno, e também nas tardes de sábado. O público-alvo do projeto eram pessoas de baixa renda, sem condições socioeconômicas de pagar um cursinho privado, que frequentavam o 3º ano do Ensino Médio (EM) em escolas públicas estaduais convencionais ou que concluíram o EM na rede pública. Ou seja, estudantes ou egressos/as da rede privada, conveniada, militar ou federal de educação básica não faziam parte do público-alvo. O modo de seleção era por ordem de inscrição, mas o cursinho também dispunha de um sistema de seleção específica por cotas raciais e socioeconômicas.

É indubitável o impacto e a contribuição do PrEA na vida das pessoas que passaram pelo projeto, seja como alunos/as, seja como colaboradores/as. Estima-se que, durante esses nove anos de atividade, mais de 2.100 alunos/as tenham sido atendidos/as. Como bem relata Silva (2015, p. 76), uma das

⁴ Cf.: www.fb.com/preparatrans e www.educafro.org.br. Acesso em: 31 mar. 2021.

⁵ Em 2020, o projeto foi extinto devido à falta de salas para o desenvolvimento de suas atividades, após a instituição ter passado a ofertar um novo curso. Isso vai ao encontro da percepção de Zago (2008, p. 161) de que os cursinhos populares costumam ter “lacunas decorrentes das condições reais de funcionamento (trabalho voluntário, estrutura física e financeira), tornando sua existência instável”. Evidenciamos, assim, a relevância social deste texto como registro dessa ação.

precursoras do projeto, o cursinho era “bastante agradável, cheio de ideias de mudança, com muita disposição em encontrar meios de ajudar os[as] alunos[as] a superarem dificuldades”. Nota-se, assim, que o PrEA exercia uma ação afirmativa de diálogo entre a educação básica e o ensino superior, principalmente quanto à inserção das classes populares nas universidades.

No entanto, ao chamar a atenção para o papel social desses cursinhos, Whitaker (2010) menciona que a presença deles pode ser considerada uma “anomalia”, isto é, um paradoxo, uma desconformidade no sistema educacional. A autora utiliza o termo “anomalia” partindo de dois argumentos principais: (a) a presença marginal que um cursinho pré-vestibular representa, porque, de certa forma, desestabiliza e contesta a qualidade de ensino no sistema educacional, perante as necessidades específicas de vestibulares e o preparo para exames nacionais de ingresso ao ensino superior; (b) o usual foco em certas práticas e perspectivas de ensino consideradas antipedagógicas, porque fomentam atividades “ligadas à memorização pura e simples, como a aula-*show* e a repetição de fórmulas químicas em ritmos populares, sem tempo para debates, reflexões, críticas e mobilização dos esquemas de assimilação” (WHITAKER, 2010, p. 290). A constituição da “anomalia”, nesse sentido, seria tanto externa quanto interna aos cursinhos.

Em contraposição ao paradoxo apontado por Whitaker (2010), argumentamos a favor de sua superação e de possibilidades de atuação crítica, ao menos na perspectiva interna. Compreendemos que os cursinhos populares, por trazerem em sua gênese uma ação de insurgência, podem subverter essa lógica “instrumentalizada”, apresentada por Whitaker (2010), a partir da ação crítica de seus/suas docentes, em colaboração com os/as estudantes. Balizado/as por esse entendimento, na seção seguinte, discutimos uma experiência com educação linguística crítica em aulas de inglês de um cursinho popular.

Problematizando subjetividades e vivências em aulas de inglês de um cursinho popular

Os exames para ingresso na educação superior são compostos por uma coletânea de questões de múltipla escolha, organizadas por esta estrutura sequencial: apresentação de um texto (verbal ou não verbal); de um problema; e de algumas alternativas para resolvê-lo (em geral, cinco), sendo apenas uma delas

correta. Cada questão objetiva exige, portanto, que o/a candidato/a seja capaz de encontrar a alternativa correta para o problema, a partir do texto apresentado.

No entanto, como endossam Silvestre, Silva e Sabota (2019, p. 62), “todo material que envolve linguagem é passível de ser questionado, abrindo, assim, várias possibilidades de (re)interpretação e construção de sentidos”; e isso não seria diferente no caso das questões de língua inglesa do ENEM/ vestibular. Considerando essa perspectiva, neste estudo, assumimos e defendemos a possibilidade de um trabalho crítico frente às demandas impostas pela “preparação” para esses exames, subvertendo uma lógica supostamente objetiva de “certo” e “errado”, em questões de múltipla escolha, e abrindo espaço para (auto)problematizações e ampliação de perspectivas acerca de diferentes facetas de nossas vidas.

Nesta seção, nos propomos a analisar como essas problematizações foram possíveis. Para tanto, consideramos⁶ as questões de língua inglesa nos moldes desses exames como textos/discursos, acrescentando a possibilidade de dar significado ao mundo, a partir dos enunciados dispostos em sua materialidade. Nesse sentido, discutimos possibilidades de alterar o modo de conceber tais questões, e não necessariamente sua estrutura.

O curso English Reading Comprehension for the National High School Exam teve como objetivo oportunizar um espaço de preparação crítica para exames nacionais de acesso ao ensino superior. As aulas foram organizadas por três eixos temáticos e diferentes atividades foram propostas, além das questões similares às exigidas nos exames, com vistas à expansão de perspectivas em torno das temáticas⁷. Vale ressaltar que os/as docentes do cursinho tinham liberdade pedagógica para construir as aulas com base na Matriz de Referência do ENEM (INEP, 2009). Assim, para cada eixo temático, foi construído um material didático específico, a fim de tencionar as construções de sentidos nas aulas. O quadro a seguir apresenta uma visão geral da proposta:

⁶ Cabe ressaltar que o material empírico, gerado a partir das aulas ministradas por Michael, foi revisitado por nós três e, a partir disso, delinhamos colaborativamente as análises a seguir. Como já explicitado na introdução, Viviane e Maria Eugênia atuaram, em momentos distintos, como orientadoras do trabalho realizado por Michael, o que justifica o uso da primeira pessoa do plural ao longo do texto, inclusive quando nos referimos às decisões tomadas quanto ao trabalho em sala de aula.

⁷ O curso foi composto por doze encontros: os três primeiros focalizaram a introdução à proposta do curso e a apresentação/integração do docente e dos/as discentes; os demais focalizaram os eixos temáticos, sendo três aulas para cada eixo.

Quadro 1: Síntese das atividades propostas.

Eixo temático	Atividades
<i>Fake news and digital technologies</i>	<p>Discussão sobre mídia e <i>fake news</i>, a partir de um <i>brainstorming</i>. Trabalho com os vídeos: “<i>Are You Living an Insta Lie?</i>” (https://www.youtube.com/watch?v=0EFHbruKEmw) e “<i>Helga</i>” (https://www.youtube.com/watch?v=ZK9UNoDIOII). Discussão de questões de exames prévios (ENEM/vestibulares) ou elaboradas pelo docente. Debate das questões: “<i>How do fake news affect us?</i>”, “<i>What is your role when you read non-real information? What could you do?</i>”, “<i>Is checking the information you get in social media important for our democracy?</i>” <i>Homework:</i> Agir contra <i>fake news</i> no espaço virtual e relatar a experiência.</p>
<i>Identity and difference</i>	<p>Produção de um mapa conceitual com o tema “<i>Identity</i>”. Estudo do poema “<i>An Introduction</i>”, de Kamala Das. Discussão de questões de exames prévios (ENEM/vestibulares) ou elaboradas pelo docente. Trabalho com a música: “<i>Just the way you are</i>”, de Bruno Mars. Discussão da questão: “<i>How do you define yourself?</i>”. Desenho de como as pessoas te veem e como você se vê. Debate das questões: “<i>How much do we dictate our identities and how much does society determine them?</i>” <i>Homework:</i> Produção de uma colagem com características identitárias.</p>
<i>Prejudice and social campaign</i>	<p>Discussão sobre as fotografias da campanha #<i>StopTheBeautyMadness</i> (https://www.stopthebeautymadness.com/). Trabalho com o vídeo: “<i>You’re more beautiful than you think</i>” (https://www.youtube.com/watch?v=litXW91UauE). Estudo dos falsos cognatos. Discussão de questões de exames prévios (ENEM/vestibulares) ou elaboradas pelo docente. Trabalho com o quadro: “<i>Forms and examples of prejudice</i>” (http://www.planetpals.com/IKC/prejudice.html). Debate das questões: “<i>Have you ever experienced any form of prejudice?</i>”, “<i>Did it help you (re)think your attitude towards people?</i>”, “<i>Which types of prejudice would you like to know more about?</i>”. Resposta ao questionário final sobre o curso.</p>

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2020, p. 36-37).

Ao invés de trabalhar com questões aleatórias de exames prévios, optamos por transversalizar o trabalho com temas vivenciais, ou seja, temas “contextualizados na vida e no mundo das pessoas [...] porque promovem a reconfiguração ou ressignificação identitária” (REZENDE, 2017, p. 283). Além disso, a percepção dessas questões como texto/discurso também altera o modo de conceber a leitura e a interpretação. Conforme argumenta Zac-

chi (2018, p. 244), “a ideia de interpretação de textos foi também, por muito tempo, vinculada à proposta de encontrar as intenções do/[a] autor/[a], ao passo que ler criticamente significaria adotar um distanciamento do texto”. Na visão do autor, essa atitude implica em uma concepção racional do ato de interpretação, segundo a qual supostamente “o sentido já estaria no texto, restando ao/[à] leitor/[a] apenas encontrá-lo” (ZACCHI, 2018, p. 244).

Não desconsideramos o objetivo de os/as agentes interpretarem os textos para encontrar a alternativa “correta”, mas adicionamos a possibilidade de construirmos, de forma colaborativa e crítica, nossos entendimentos sobre os textos/discursos materializados no conteúdo estudado. Mais do que buscar de imediato a alternativa “certa”, descartar as “erradas” e dar por encerrada a leitura da questão, o trabalho nessas aulas compreendia construir sentidos colaborativamente e expandir perspectivas com aqueles textos/discursos. Para além de identificar a alternativa “certa” ou “errada”, os/as discentes foram instigados/as a entender os pressupostos pelos quais escolhiam determinada alternativa. Nesse sentido, trata-se de uma tentativa de os/as agentes *lerem se lendo* (MENEZES DE SOUZA, 2011) no processo de resolução das questões.

O excerto a seguir, transcrito de uma das aulas do eixo *Fake news and digital technologies*, exemplifica esse exercício de (auto)problematização:

Michael: So do you usually believe in everything you read on the internet?

Veronica⁸: No.

Karlita: Não.

Agnes: Não.

Michael: Por que não?

Veronica: Something may be false...

Michael: Yes, and may not be the truth... Do you think it's important to check the information?

Veronica: Yeah!

Michael: But do you usually check all the information that you read on the web?

[...]

Karlita: Não todas as coisas.

⁸ Todos/as os/as discentes consentiram a participação neste estudo, por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e escolheram seus pseudônimos.

Shark: Não.

Michael: Até porque nem tudo que está na internet é falso. Há notícias que realmente informam... Well, what do you think about people that don't check any information on social medias?

Agnes: Ah... são ignorantes [risos]. Mas não no sentido ruim da palavra, e sim de não ter conhecimento sobre as estratégias que são usadas nessas notícias, principalmente as que são publicadas nas redes sociais. Por exemplo, se alguém conhecido publica algo, a chance dessa pessoa acreditar na informação aumenta, porque alguém conhecido acreditou. Então digo "ignorância" no sentido de inocência ou desconhecimento, e não porque a pessoa é cabeça dura.

Michael: Sim... entendi.

Catharina: Também é preguiça, né?

Agnes: É, né?

Catharina: Pode ser que a pessoa não quer ir a fundo e considerar somente o que está lá é mais cômodo. [...] E isso é bom para quem está publicando, ainda mais se o público é alienado, pois vão compartilhar e dar mais visibilidade.

Michael: Good, I agree. Do you think it's important for our democracy checking the information we get?

Ariel: Acho que é, porque a nossa, por exemplo, está abalada. E isso é importante para que as pessoas não fiquem brigando por qualquer motivo ou por motivo que não existe ou é irreal.

Miranda: E nem todas as pessoas têm acesso às informações. Muitas vezes elas recebem algo de um modo e acreditam ou reproduzem da forma que leem ou ouvem.

Michael: Agnes, what do you think about it?

Agnes: I... ainda estou... ambientando no assunto.

Michael: E você Shark, o que você pensa?

Shark: Ahh... eu acho que televisão é algo acoplável, mas também descartável, principalmente dependendo do canal.

Michael: É, na televisão é mais complicado, pois geralmente trazem somente uma perspectiva sobre o assunto. Na internet é um pouco diferente, porque você encontra pessoas e grupos que pensam diferente.

[...]

Michael: What could you do as a citizen when you see this kind of information like fake news?

Veronica: I would alert the people.

Michael: Oh! Veronica would alert the people. In that case, if Veronica sees some fake information, she will probably say “Hey, don’t believe on it, it’s not real”... But you, guys, what could you do beyond Veronica’s idea?

[...]

Shark: Ah, tem a opção de denunciar as publicações nas próprias redes sociais.

Michael: É verdade! É possível denunciar como *spam*, como abuso, como discurso de ódio.

Catharina: Compartilhar a versão verdadeira e coerente da notícia também.

Agnes: Em cima da falsa...

Catharina: Sim.

Michael: Contrapondo as argumentações... Legal.

Shark: Dá para fazer comentário no *post* também.
(Aula 6).

Comungamos do entendimento de Pessoa (2014, p. 354), para quem devemos “focar menos na língua como um objeto, e direcionar nossa atenção para o que usamos e fazemos com a linguagem e como isso afeta o mundo”, como bem fizeram os/as agentes ao refletir sobre como a linguagem das *fake news* afetam as suas vidas e como eles/as poderiam agir contra isso nas esferas sociais (virtuais e não virtuais).

Nas palavras de Rizzo e Becker (2020, s/p), “em todo o mundo, o custo humano da desinformação tem sido altíssimo”. As colunistas seguem, afirmando:

Assim como a pandemia⁹, a crise de desinformação é global e complexa, por isso todo o cuidado é pouco enquanto ainda estivermos sendo bombardeados por curas milagrosas, notícias alarmantes e promessas duvidosas. Soluções rápidas não existem nem para o coronavírus nem para a desinformação. Afinal, *fake news* mata; e a vítima pode ser uma das pessoas que você mais ama (RIZZO; BECKER, 2020, s/p).

⁹ A pandemia de Covid-19 tem custado/custou milhares de vidas. Caracteriza-se por ser uma doença respiratória aguda, causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, no dia 1º de dezembro de 2019, mas o primeiro caso só foi reportado no dia 31 de dezembro daquele ano.

Portanto, o trabalho crítico com essa temática se mostra atual e premente. Atuar criticamente na educação linguística exige criar condições para os/as agentes produzirem sentidos e, ao mesmo tempo, se conscientizarem dos sentidos produzidos, sendo “em si processos coletivos, sociais, com os quais nos engajamos e aos quais imprimimos nossas identidades — essas, por sua vez, são fluidas e inconstantes” (JORDÃO, 2018, p. 78). A educação linguística crítica envolve a criação de espaços propícios para os/as agentes refletirem, a partir de suas subjetividades, sobre o que consideram natural ou estranho, sempre considerando que, para outras pessoas, tais sentidos podem ser diferentes. Em resposta à pergunta: “Além de ler, interpretar e responder as questões, você acha que foi importante construir sentidos e discutir os temas?”, que constava no questionário final (QF), aplicado ao final do curso, as discentes afirmaram:

Miranda: Foi importante para nos dar uma nova visão de como são as coisas. Uma boa dinâmica e que nos deixa ter acesso ao que o outro pensa para tentar entendê-lo/[a].

Karlita: Sim, eu aprendi várias coisas novas, ouvi pontos de vista de vários[as] colegas, além das experiências que cada um[a] contava. E minha maneira de interpretação em inglês evoluiu bastante.

Catharina: Sim, ajudou a enxergar o porquê de uma determinada questão ter aquela resposta. Achei ótimo poder opinar e trocar conhecimentos. Aprendi bastante com isso.

Nesse mundo complexo, como já enfatizado por Menezes de Souza (2011), a dimensão ética do/a educador/a linguístico exige reconhecer as diversidades humanas que compõem os cenários educativos. Enquanto microcosmos, as salas de aula, na perspectiva da educação crítica, são formadas por sujeitos heterogêneos, com múltiplos perfis identitários. Cada sujeito, a partir de sua comunidade de pertencimento (classe, gênero, profissão, faixa etária, entre outros marcadores), age, pensa, interpreta e comunica de forma diferente. Isso nos leva ao entendimento de que “todos[as] nós somos vários[as]” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 285) e de que sempre existirão formas diferentes de ser e estar no mundo. As respostas das discentes parecem corroborar esse entendimento.

O fato de o cursinho popular ter como público apenas alunos/as oriundos/as de escolas públicas e de baixa renda não tornava sua composição homogênea. Pelo contrário, a diversidade prevalecia em múltiplos marcadores sociais. Entre eles, no entanto, o marcador de classe social se destacou nas discussões sobre identidade e diferença. Em um dos encontros sobre essa temática, foi proposto aos/as agentes preencher as suas categorias identitárias e, caso se sentissem à vontade, discuti-las. Entre outros questionamentos lançados, destacamos o seguinte excerto:

Michael: Qual característica da sua identidade que você não gosta?

Shark: A classe social.

Agnes: A classe econômica.

Miranda: Do que eu faço. Eu só estudo e dependo do meu pai, então eu queria mudar isso. Mas vai demorar um pouco...

Michael: Mas você está no caminho.

Agnes: Na verdade isso tem me deixado bem chateada.

Catharina: A classe social também me abala emocionalmente, porque tem coisas que eu queria e não dá.

Agnes: E como isso afeta a nossa personalidade, né?

Catharina: Sim, principalmente por causa de roupa.

Agnes: É.

Hodie: Também me sinto afetado por isso.

Michael: Como isso nos limita, né?

Catharina: Mas às vezes isso é motivador também, meio que a gente está aqui estudando para isso.

Agnes: Motivador para a nossa personalidade, né? Porque para classe econômica... [risos]

Catharina: Motivador para sair do comodismo, porque eu poderia me acomodar com isso, mas eu quero mudar...

Agnes: Hum... E pensar que tem gente que nasce em “berço de ouro”, né?

Michael: E de certa forma isso também interfere na identidade da pessoa.

Agnes: Verdade.

Catharina: Ela pode ter tudo e não estar nem aí. Mas ela também pode ser obrigada a assumir uma identidade pelo que ela tem.

Miranda: É, tem pais que fazem isso por achar que é o melhor.

(Aula 8).

Para os/as agentes, a classe econômica é, entre outras condições, um aspecto que pode viabilizar o enfrentamento social sob dois prismas: (a) tanto de “não se acomodar” (apesar de não aprofundarem a discussão acerca de como seria esse enfrentamento); (b) quanto de identificar suas próprias possibilidades e limitações de acesso e consumo.

Por outro lado, os/as discentes também praticam alteridade com o sujeito privilegiado, supondo que ele também pode sofrer algumas imposições no seu modo de ser e de agir. De qualquer modo, independentemente da posição ocupada, a discussão do grupo destaca o quão sofrido pode ser suportar um marcador identitário que você não deseja ou luta diariamente para mudar.

À vista disso, retomamos o argumento de Silvestre (2015, p. 65) de que uma educação linguística crítica possibilita “ao aluno e à aluna, bem como a seu professor ou a sua professora, (re)pensar sobre a diversidade que o/a constitui e que constitui o mundo”. Nessa direção, a ação docente crítica tem o potencial de conectar as pessoas, levando-as a compartilhar seus sentimentos, memórias e dores. No excerto a seguir, compartilhamos uma reflexão do grupo a esse respeito:

Catharina: Uma coisa que eu não gostava e odiava em mim era o meu cabelo cacheado.

Michael: Por quê?

Catharina: Porque ele ficava dessa altura [fazendo o gesto com as mãos acima do cabelo]. E quando eu era pequena não tinha dessas coisas de fazer “fitagem” ou “enrolar o cabelo com canudo”. Eu só andava de trancinha. E para mim, naquela época, isso era o cúmulo do absurdo, porque minha mãe e minha tia tinham o cabelo liso. Eu ficava tipo: “Nossa, mãe, troca de cabelo comigo?” [risos]. Mas com o tempo eu aprendi a gostar. A evolução da sociedade, da mulher em si, me fez mudar. A gente percebeu que dá para controlar o cabelo e que ele pode ser bonito; e se não controlar também, continua sendo bonito. E eu gosto dele assim. Eu acho que fiquei até mais saudável [risos]. Eu não quero mais fazer aquilo, porque não faz mais parte de mim. Eu fico mais feliz agora.
(Aula 8).

Para Catharina, seu cabelo cacheado era um aspecto simbólico que lhe causava ódio quando criança, dada a falta de representação estético-racial.

Atualmente, ela se apresenta de outra forma: com os seus cachos à mostra. Andrade e Pessoa (2016), por intermédio de um curso sobre raça/etnia na educação linguística, argumentam que a sala de aula de línguas é um espaço relevante na desconstrução de discursos hegemônicos, que silenciam as vozes das diversidades. Em suas experiências, as autoras problematizam as percepções construídas pelos/as agentes na relação com aspectos de raça e cabelo. Assim como Catharina, Paty, uma das agentes na pesquisa de Andrade e Pessoa (2016), tinha traumas de como a sua mãe amarrava seu cabelo na infância. Quanto a isso, as autoras enfatizam que o “cabelo crespo é um ícone identitário que carrega uma forte conotação pejorativa; é um símbolo explorado nas (micror-)relações de poder e de dominação para hierarquizar e classificar grupos diferentes” (ANDRADE; PESSOA, 2016, p. 67). É nessa ótica que as autoras acentuam a sala de aula de línguas — para além de um viés conteudista — como um espaço de diálogo político sobre desigualdades e injustiças.

Não podemos desconsiderar o lugar social subalternizado, ocupado por esses/as estudantes, nem como o trabalho com esses temas vivenciais poderia reverberar em suas vidas. Por viverem em uma sociedade tão desigual e se verem, em alguns momentos, imersos/as em situações de sofrimento, é comum que os/as discentes não “se enxerguem” nas aulas, especialmente as de inglês, que por vezes espelham um mundo do qual não compartilham. É nessa perspectiva que Pennycook (2001) reconhece que as questões de identidade e poder estão imbricadas na linguagem e, por isso, se mostra de suma importância estarmos atentos/as ao modo como lidamos e trabalhamos com as diferenças, em nossas práxis pedagógicas. Ao trazer temas vivenciais para as aulas de inglês do cursinho popular, a intenção não era abordá-los de forma descritiva, mas traduzi-los em nossas vidas e pensar modos de engajamento. A partir desses temas, fazíamos relações com questões de acesso, classe, visão de mundo, linguagem, gênero e pertencimento social.

As respostas a seguir, retiradas do questionário final, dão indícios das percepções dos/as discentes acerca do trabalho realizado:

Miranda: Um tema que marcou bastante foi o de “identidade”. Questionar sobre quem eu acho que sou e como as pessoas me veem me fez lembrar [...] como é importante nos desligarmos do mundo e dar a atenção que nós mesmos merecemos. Até hoje eu ainda questiono sobre esse assunto e acho que ele foi

importante para a vida. No que se trata do inglês, me ajudou com a leitura, interpretação e algumas pronúncias.

Catharina: Me ajudou a ver que o inglês não é tão complicado como eu achava e também a interpretar textos com mais facilidade e aumentar o meu vocabulário. Vou levar para vida as pessoas que conheci e a aprendizagem. Foi uma ótima experiência.

Karlitá: Sim, me ajudou em vários temas, além da língua inglesa em si. As aulas de interpretação foram bem dinâmicas e ajudaram a expandir meu vocabulário em inglês, e também no ENEM. Irei levar bastante conhecimento, e não apenas sobre a língua inglesa, como as questões sociais que o professor abordou em sala.

Agnes: Sim, me ajudou a melhorar a minha interpretação textual, me deixando bem menos preocupada em não saber absolutamente todas as palavras. Levarei os debates em grupo e irei me dedicar a aprender a língua, pois pude perceber que aprendê-la não é um “bicho de sete cabeças”.

Esses excertos sinalizam que o trabalho crítico nas aulas de inglês do cursinho popular foi possível. O conteúdo linguístico não foi negligenciado, como podemos inferir nas respostas, e, ao mesmo tempo, houve a promoção de um espaço de exercício da suspeita, expansão de perspectivas e contestação de desigualdades, possibilitando problematizar suas subjetividades e vivências. Por fim, assim como Menezes de Souza (2011), consideramos importante sempre questionar a quem ensinamos o que, como, por que ensinamos e a quem servimos fazendo isso — local e globalmente.

Considerações finais

Imbuído do desejo de realizar um trabalho crítico, este estudo nos possibilitou dar novos contornos ao trabalho desenvolvido nas aulas de língua inglesa de um cursinho popular preparatório para o ENEM/vestibular. Como destacado, a própria existência educacional do cursinho popular, em sua gênese, já confronta desigualdades. Afinal, entre as ações desenvolvidas, demonstramos um recorte das experiências com a educação linguística crítica. Essas ações devem também à concepção de língua(gem) adotada e à resignificação dos materiais culturais e didáticos à nossa disposição, como as questões objetivas de exames nacionais.

Por outro lado, entendíamos que, ao trabalhar com questões de múltipla escolha, não poderíamos nos limitar à identificação da alternativa “certa”. Sem ignorar esse caminho, favorecemos também processos dialógicos e colaborativos de produções de sentidos, a partir das materialidades enunciativas dispostas nas questões. Essa foi uma maneira que encontramos para que os/as agentes pudessem *ler se lendo* (MENEZES DE SOUZA, 2011). Acreditamos que essa atitude possibilitou ampliar os repertórios culturais dos/as agentes e criar um espaço de compartilhamento de significados e de reflexões sobre questões macro e/ou micro de desigualdades que perpassam as suas vidas.

Nesse sentido, concordamos com Menezes de Souza (2011), ao afirmar que o papel do/a educador/a de língua inglesa mudou na contemporaneidade, tendo em vista que ele/a se vê diante de realidades complexas. Para Menezes de Souza (2011), a única coisa que o/a educador/a pode garantir, nesse mundo complexo, é a sua responsabilidade profissional e ética de criar condições para ensinar, aprender e trocar experiências. Portanto, concordamos com o autor, ao sugerir que os/as educadores/as linguísticos deveriam se sentir impelidos/as a pensar outras formas de atuação, a partir de problematizações sobre sua práxis.

Por fim, acreditamos que este trabalho pode ser um motor para pensar a construção de epistemologias de educação linguística em contextos de movimentos sociais ou informais, e não apenas na educação básica ou superior. Temos em mente — e no coração! — que um trabalho de base, como esse, pode engajar vidas e criar condições para as pessoas não apenas desenvolverem repertórios linguístico-culturais, mas também assumirem posturas de enfrentamento a relações sociais desiguais. Nesse caminho, compreendemos que as práticas de reflexão, a pluralização das ideias e das práticas sociais da linguagem são fulcrais para o/a educador/a linguístico/a crítico/a e podem ser instrumentos políticos, subvertendo cenários que, *a priori*, não se mostram propícios a esse trabalho. Retomando a epígrafe deste capítulo, acreditamos que o nosso modo de focalizar aquele espaço marginal do cursinho popular nos permitiu aprender a “ver com outros olhos”.

Referências

ANDRADE, Maria Eugênia S. F.; PESSOA, Rosane R. Os caracóis de seus cabelos: experiências de professores em formação continuada. In: PESSOA, R. R.; OLIVEIRA, E. C. (org.). *Tensões e desestabilizações na formação de professores/as de inglês*. Goiânia: Editora UFG, 2016, p. 43-72.

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.
- CASTRO, Clóves A. *Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil*. 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Faculdade de Ciências e Tecnologia. Unesp (Presidente Prudente), 2005.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: CASTRO, C. A. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- FABRÍCIO, Branca F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-66.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- INEP. *Matriz de referência para o ENEM*. Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2UhiYU5>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- JORDÃO, Clarissa M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e prática de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, 2018, p. 71-82.
- MATTOS, Andréa M. A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e prática de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, 2018, p. 27-40.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M. *et al.* (org.). *Formação “Desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011, p. 279-303.
- MONTE MÓR, Walkyria Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Línguas estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 31-50.
- PENNYCOOK, Alastair *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PESSOA, Rosane R. A Critical Approach to the Teaching of English: Pedagogical and Identity Engagement. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014.
- PESSOA, Rosane R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 187-200.
- REZENDE, Tânia F. Posfácio. In: SILVESTRE, V. P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 279-289.
- RIZZO, Alana; BECKER, Clara. *Fake news mata. El País*, Brasil, 11 ago. 2020, Opinião, s/p. Disponível em: <https://bit.ly/3gyOiuN>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- RODRIGUES, Michael Douglas. *Praxiologias de educação linguística crítica em um cursinho popular: uma autoetnografia discursiva, pedagógica e identitária*. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada). Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

- SILVA, C. M. *Estratégias de argumentação em textos de alunos do Projeto Educação Aberta (PREA)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias). Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, UEG, 2015.
- SILVESTRE, Viviane P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 15, n. 1, p. 61-84, jan./mar. 2015.
- SILVESTRE, Viviane P. V. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professores/as de inglês. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e prática de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, 2018, p. 253-264.
- SILVESTRE, Viviane P. V; SILVA, Michael Douglas R; SABOTA, Barbra. Materiais didáticos de língua estrangeira sob o viés das perspectivas críticas na educação linguística: um estudo pela ótica dos três mundos. In: *Línguas & Letras*, v. 20, n. 46, mai. 2019.
- WHITAKER, Dulce C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, Porto Alegre, p. 289-297, 2010.
- ZACCHI, Vanderlei J. O terreno movediço da educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e prática de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, 2018, p. 241-254.
- ZAGO, Nadir. *Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas*. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 26, n. 1, 2008.

Repertórios de gênero e sexualidade em contexto universitário de formação docente

CAMILA DOS PASSOS ARAUJO CAPPARELLI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

HÉLVIO FRANK
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

Introdução

Formar criticamente professoras/es de línguas consiste em promover espaços para problematizar desigualdades que prevalecem em várias esferas da vida social (PESSOA, 2019b). Essa preocupação tem respaldo na compreensão da escola como parte constitutiva da sociedade, caracterizada como lugar de dissidências, dissensos, dilemas e conflitos entre pessoas. O trabalho crítico na formação docente, nesse sentido, surge como possibilidade educativa de enfrentamento a práticas escolares violentas, excludentes e avessas às diferenças, com a finalidade de garantir cidadania e condições mais justas às vidas em trânsito.

Na construção de uma formação crítica docente, que resvala na educação discente, a linguagem tem papel fundamental, ao materializar discursos que podem segregar ou causar sofrimento a certos grupos e corpos. Em nossa formação e atuação profissional, temos utilizado a criticidade e a decolonialidade como perspectivas de educação linguística, a fim de construirmos, em

nós e em outras pessoas, aprendizagens mais engajadas e comprometidas com a mudança social, ao abrirmos espaço para debates sobre discursos que sedimentam padrões de gênero e sexualidade, provocando sofrimento humano (CAPPARELLI *et al.* 2018; CAPPARELLI; OLIVEIRA, 2019a; CAPPARELLI; OLIVEIRA, 2019b).

Em movimentos dinâmicos, marcados por relações entre orientador e orientanda, pela participação em congressos, projetos ou cursos e por outras aprendizagens que excedem as formalidades acadêmicas, este capítulo ilustra parte de nossa trajetória de vida e de agência, diante da premente necessidade de promover uma formação docente sensível às questões de gênero, na área da educação linguística e da diversidade, dentro das atividades desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). Nesse contexto, temos buscado construir praxiologias colaborativamente, a fim de evoluirmos na dimensão de repertórios de significação acerca de gênero e sexualidade na formação de professoras/es de línguas.

Neste capítulo, problematizamos o material empírico gerado ao longo de uma pesquisa-formação — desenvolvida, durante o mestrado, por Camila (CAPPARELLI, 2020) — que discutiu os desdobramentos de um curso de extensão¹ ofertado para discentes do curso de Letras-Português e Inglês da UEG, em abril e maio de 2019. Estruturado em seis encontros presenciais, o referido curso buscou refletir sobre a pluralidade das identidades (gênero, sexualidade e demais intersecções) em contexto escolar, com vistas a promover a perspectiva crítica na formação inicial de professores/as de línguas. Para a discussão aqui empreendida, focalizamos alguns eventos discursivos durante a realização do curso, a fim de refletir sobre a repercussão das praxiologias² em torno de gênero e sexualidade, nas práticas pedagógicas e na vida pessoal das/os agentes que investiram no processo de formação docente. Assim, nas próximas seções, inter-relacionamos noções de performatividade, língua e identidade(s) com as praxiologias construídas pelas/os agentes, no contexto de formação docente.

¹ O curso se vincula ao projeto de pesquisa Educação Linguística para a Diversidade e Cidadania, cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFG e coordenado pelo professor Hélio Frank.

² Em consonância com a definição de *praxiologias* na apresentação desta coletânea, acreditamos que a implosão da dicotomia moderna nos permite estabelecer que docentes de línguas estão a todo tempo, e nunca deixaram de estar, (re)construindo conhecimentos nas realidades locais onde atuam.

Língua(gem), identidade(s) e performatividade

Bento (2017) relaciona gênero e língua como elementos pragmáticos, cuja produção de sentidos opera na repetição de cada ação. Essa condição endossa a validade da performatividade, conceito inicialmente proposto por Austin (1990) e posteriormente ampliado por Derrida (1991), para as questões identitárias e linguísticas, destacando a potência do discurso nos efeitos de sentido e em sua sedimentação social. Para Derrida (1991), todo ato de fala, ainda que revestido de distintas materialidades linguísticas, tem uma “marca que permanece, que não se esgota no presente da sua inscrição e que pode dar lugar a uma iteração na ausência e para além do sujeito empiricamente determinado que, num contexto dado, emitiu ou produziu” (DERRIDA, 1991, p. 358).

As reflexões do filósofo possibilitam entender que, embora relacionados a atos de fala anteriores, nossos enunciados podem sempre (re)criar novos sentidos e circunstâncias por meio da iterabilidade, que diz respeito às repetições enunciadas diferentemente, em épocas e por pessoas distintas. A abundância da linguagem consiste justamente nos posicionamentos de quem a usa e, especialmente, em sua natureza polissêmica, que, por sua vez, possibilita a transgressão de sentidos fixados por processos hegemônicos. O caráter transgressivo da repetição “nos permite inferir que todos os conceitos sob os quais a vida social opera, em especial aqueles que geram sofrimento e exclusão, podem ser rearticulados em bases mais justas, igualitárias e democráticas” (URZÊDA-FREITAS, 2018, p. 39).

Em Butler (2017), a performatividade ganha contornos mais abrangentes. A filósofa, valendo-se das leituras de Austin (1990) e Derrida (1991), inaugura a teoria da performatividade de gênero, que o entende como “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser” (BUTLER, 2017, p. 69). Em contrapartida, devido à possibilidade da transgressão, garantida pelo princípio de iterabilidade (DERRIDA, 1991),

na abordagem de Butler, o radicalismo de gênero consiste não na mobilização em torno de uma identidade como “mulher”, mas em ações que subvertam essa

identidade, quebrando a dicotomia de gênero e deslocando as normas de gênero (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 141).

Essa percepção nos permite inferir que “são nas performances de gênero que as identidades homem e mulher são (re)produzidas e podem ser alteradas” (URZÊDA-FREITAS, 2018, p. 40).

Na perspectiva performativa de Butler (2017), a identidade de gênero não é compreendida como um artefato preexistente ao sujeito: ambos se constroem no investimento discursivo. É o efeito linguístico performativo que cria a aparência de substância a certos tipos de discursos, que se fixam por repetição exaustiva e ganham o *status* de fatos naturais (ROCHA, 2013). Nesse raciocínio, Pennycook (2016) argumenta:

A performatividade possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas, sugerindo que as identidades são formadas na *performance* linguística em vez de serem pré-dadas. Tal visão da identidade linguística nos ajuda a ver como as subjetividades passam a existir e são sedimentadas, com o passar do tempo, por meio de atos linguísticos regulados (p. 82).

Em vista disso, os discursos produzidos, longe de serem naturais, são naturalizados nas práticas sociais em que se insinuam. No que diz respeito às identidades de gênero e à sexualidade, o que é considerado natural resulta da proliferação de discursos essencialistas, muitas vezes respaldados em determinismos biológicos, que buscam se passar por verdadeiros através da repetição de enunciados que dão a ilusão de normatização. Dito de outro modo, se você nasceu com determinado corpo, todo o resto deve ser coerente com ele, ao passo que tudo aquilo que destoa de tal “coerência” é visto como ilegítimo, estranho (LOURO, 2015). Assim, uma pluralidade de formas de ser e existir no mundo é invisibilizada e, por consequência, vítima de preconceito.

Observar a linguagem com as lentes da performatividade (AUSTIN, 1990; DERRIDA, 1991; ROCHA, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2018) implica em assumir que nossas enunciações criam — e recriam — realidades, frequentemente imaginadas apenas com a descrição (MELO; ROCHA, 2015). Além disso, a concepção performativa da linguagem acena para o caráter instável e descen-

trado das identidades, que, longe de serem determinadas pela natureza biológica dos sujeitos, são performativamente historicizadas (HALL, 2015; SILVA, 2014) e condicionadas pelas múltiplas possibilidades de (re)construir novos significados sobre elas mesmas (DERRIDA, 1991; BUTLER, 2017). Ou seja, nenhuma identidade é *pré-formada*, mas sim *performada* (PENNYCOOK, 2001, 2016), o que equivale a dizer que a crença em uma essência anterior ao sujeito é inteiramente ficcional.

Contexto da experiência

O curso de extensão Estudos da Linguagem e Identidades Sociais, idealizado com a pretensão de associar pesquisa e formação docente (SILVESTRE, 2017), foi realizado nos meses de abril e maio de 2019, com encontros semanais vespertinos de duas horas, nas dependências da UEG. Sua dinâmica consistiu em rodas de conversa, com leitura e escolha prévia de textos, abordando questões identitárias de gênero, sexualidade e raça em contexto escolar.

Subsidiaram as discussões os textos, escolhidos por contemplarem essas questões:

- (1) “Linguagem e identidade na construção de quem somos”, de Luiz Paulo da Moita Lopes;
- (2) “Não ao sexo rei”, de Michel Foucault;
- (3) “Gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar: desafios à ordem social normatizante e excludente”, de Ariovaldo Freitas e Clodoaldo Fernandes;
- (4) “Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial”, de Maria Paula Guttierrez Meneses;
- (5) “Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero”, de Luiz Paulo da Moita Lopes;
- (6) “A produção social da identidade e da diferença”, de Tadeu Tomás da Silva.

Embora reconheçamos a importância desses textos para a formação universitária, as narrativas das/os agentes foram fundamentais na expansão dos repertórios discursivos acerca do cotidiano escolar.

A nosso ver, a aposta em cursos que visam relacionar as categorias interseccionais de gênero e sexualidade à formação docente é uma tentativa de

desafiar o discurso da inteligibilidade cultural do gênero (BUTLER, 2017), que considera como legítimos os corpos “que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerências e continuidades entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2017, p. 43). Esta inteligibilidade escamoteia outras inúmeras performances identitárias, uma vez que preserva um suposto protótipo ideal, do qual emanam discursos de coesão e adequação social.

A escolha lexical de “agente” (SILVESTRE, 2017) pressupõe a noção de agência, entendida, num sentido amplo, como a capacidade de agir nas práticas socioculturais mediante o uso da linguagem (AHEARN, 2001). Nesse ensejo, pensar a agência significa compreender a linguagem como uma forma de ação social — e, portanto, política —, capaz de transformar seu contexto. No âmbito da formação de professoras/es, estimular a agentividade é um elemento essencial, uma vez que ela proporciona o desenvolvimento da autonomia profissional. A seguir, está o quadro com as informações pessoais das/os agentes da pesquisa:

Quadro 1: Informações pessoais das/os agentes³

Nome	Idade	Estado civil	Sexo	Gênero	Sexualidade	Raça	Crença religiosa	Classe social
Elaine	24	Solteira	Feminino	Mulher	Heterossexual	Branca	Cristã	Média baixa
João	29	Solteiro	Masculino	Homem	Heterossexual	Negro	Não tem	Baixa
Elena	29	Solteira	Feminino	Mulher	Heterossexual	Branca	Não tem	Média baixa
Cristina	20	Solteira	Feminino	Feminina	Heterossexual	Branca	Não tem	Média baixa
Jake	23	Solteira	Feminino	Mulher	Heterossexual	Preta	Não tem	Média baixa
Carol	20	Solteira	Feminino	Feminina	Bissexual	Preta	Não tem	Média baixa
Isabella	22	Solteira	Feminino	Feminina	Heterossexual	Parda	Católica	Média
Kamylla	18	Solteira	Feminino	Mulher	Heterossexual	Negra	Não tem	Baixa
Camila ⁴	27	Solteira	Feminino	Mulher	Homossexual	Parda	Não tem	Média baixa

Fonte: Questionário de identificação

³ O critério utilizado como condição para a participação no estudo foi a frequência em, pelo menos, 75% dos encontros. O quadro foi elaborado com base nas informações contidas em um questionário de identificação, preenchido no primeiro encontro do curso.

As interações das rodas de conversa foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, com base nas convenções utilizadas por Silvestre (2017). Além das interações orais, foram utilizados textos reflexivos, produzidos pelas/os discentes no último dia de encontro, a fim de documentar suas percepções da experiência de formação.

Uma interpretação

Conforme Pessoa (2018, p. 192), uma formação crítica de professoras/es de línguas precisa considerar, como ponto inicial, dois elementos cruciais: “As subjetividades das pessoas que querem se tornar ou que já atuam como professoras/es e os contextos educacionais em que elas/es atuam como estagiárias/os ou como docentes”. Uma possibilidade de lançar compreensão sobre tais subjetividades e os contextos de onde elas se manifestam consiste na promoção de *espaços de fala* (SILVESTRE, 2017). A emergência heterogênea de narrativas garante ainda a expansão dos repertórios discursivos acerca do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, focalizamos situações contextualizadas de prática docente, evocadas pelas/os agentes, para problematizar a aparição dos construtos de gênero e sexualidade em contexto escolar⁴, bem como mostramos como essa problematização parece repercutir na expressão de suas vidas pessoais. É comum que professoras/es, e não apenas de línguas, se abstenham de adentrar territórios não condizentes, diretamente, com os conteúdos técnicos de suas disciplinas. Os fatores que desencadeiam tal opção pedagógica são subjetivos e, em muitos casos, dizem respeito aos valores morais e/ou religiosos subjacentes à suposta crença na “neutralidade” docente.

Todavia, essa tendência é muito mais ilusória do que se pode imaginar. Nas aulas de língua estrangeira, em especial, mesmo aquela/e professora/or que se diz conservadora/or há de admitir que os repertórios linguísticos sobre “quem somos e como vivemos” são, constantemente, convocados como pretexto para que as pessoas se apropriem, com espontaneidade, da língua-alvo (PESSOA, 2019a, p. 38). Isso ocorre tão somente porque

⁴ Importa lembrar que a maioria das/os agentes do curso ainda não atuava diretamente como docente, mas sim como estagiária/o. Quando o curso de formação ocorreu, as/os estudantes realizavam a fase de observação do Estágio Supervisionado, isto é, a fase em que elas/eles observam, sem interferências práticas (a não ser que sejam solicitadas), as aulas do/a professor/a regente.

nem a língua é uma entidade que tem vida própria, fora e além dos seres humanos, nem a sala de aula é um espaço alheio à sociedade, em que se aprendem apenas conteúdos linguísticos (PESSOA, 2019a, p. 36).

Exercitar a criticidade em sala de aula, em termos linguísticos, consiste em perceber que o uso da língua coopera para a inclusão ou exclusão, ferida ou consolo (LEFFA, 2013). Não implica em aceitar apenas que “somos” e “vivemos” fora da escola, mas também que as pessoas, com suas vivências, são diversas e não cabem em determinismos identitários. Sobre isso, vejamos a problematização de Jake e Carol:

Excerto 1

Jake: Lá [no estágio], a professora vive falando sobre gênero [risos]. Só que da forma dela. Ela falou pra gente que tem que mostrar para os alunos o quanto é bom ser menina ou ser menino, e não ficar querendo entrar na ideologia de gênero. Igual quando tinha uma atividade que perguntava alguma coisa pessoal de cada um, aí logo ela começou a falar para as meninas: “Vocês estão vendo o quanto é bom ser menina?” [...].

Carol: Ao mesmo tempo, ela falou que sexualidade é uma coisa muito particular e íntima, que é uma coisa da pessoa e da família dela [...]. (Interação Oral 4).

O evento recuperado pelas agentes⁵ indica que a prática docente não está desconectada das crenças ou dos valores de mundo da/o professora/or. Entretanto, chama a atenção a contradição da professora da escola. Se, por um lado, ela enfatiza o discurso da inteligibilidade cultural do gênero, por outro, ela sugere que a sexualidade deve ser discutida apenas na esfera familiar. Trata-se, na realidade, do obstinado reforço performativo da *heteronormatividade* — “um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade ‘natural’ e legítima de expressão” (JUNQUEIRA, 2012, p. 4). É notório que a professora, ao invés de se eximir de falar de gênero nas aulas, o faz delegando primazia aos padrões hegemônicos.

⁵ Na UEG, estudantes matriculadas/os nos cursos de Licenciatura em Letras costumam realizar os Estágios Supervisionados em dupla, como a formada por Carol e Jake.

Se, conforme Pessoa (2019a, p. 37), o “gênero é um conteúdo fundamental de sala de aula, já que não há como ignorar os nossos corpos e quem somos nesse contexto”, nós, enquanto professoras/es, devemos propor reflexões sobre as diferentes formas de experienciar o gênero e suas intersecções, a fim de não espriar injustiças sociais. Afinal, “para combater um sistema injusto, a primeira coisa é reconhecer e identificar esse sistema injusto” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 163).

O incômodo causado em Jake e Carol pela performance da professora regente, mencionado no excerto 1, nos leva a crer que essas agentes identificam o sistema heteronormativo como injusto e excludente. Cremos que tal compreensão — alinhada às discussões empreendidas no curso — é fundamental para que as/os agentes possam ressignificar suas futuras performances diante de temas complexos, que exigem disposição docente e julgamento contextual (PESSOA; HOELZLE, 2017).

Sendo a escola uma extensão da sociedade, circulam ali os principais discursos responsáveis por gerar assimetrias sociais. Por isso, é importante tratarmos de temas sociais, como gênero, raça, classe, sexualidade etc., ética e criticamente, para formar alunas/os mais reflexivas/os e conscientes das realidades que as/os cercam. Isso evitaria a repetição/naturalização de situações de enquadre do gênero, como se demonstra no excerto a seguir:

Excerto 2

Kamylla: Essas reproduções [de estereótipos de gênero] já começam na infância. Quando eu substituí na educação infantil, na hora de distribuir os livros de historinhas, os meninos não queriam pegar de jeito nenhum a história da Cinderela, das princesas, essas coisas. Eles só queriam outros tipos de história [...].

Elena: É porque a própria escola continua aceitando esses preconceitos. Esses dias a gente foi entregar os ovos de páscoa para as crianças e tinha embalagem de todas as cores. E tinha também rosa e azul. Aí eu fui pegando, sem nem olhar direito, e fui entregando. Mas aí chegou uma pessoa da escola, uma pessoa de lá, e me falou pra dar os ovos rosas para as meninas e os azuis para os meninos, porque senão depois eles iam ficar querendo trocar. Aí eu peguei e falei “então deixa, uai, se eles quiserem trocar tudo bem, mas quem não quiser não troca”.

(Interação Oral 3).

A partir de uma leitura superficial, as situações exemplificadas no excerto 2 poderiam ser vistas como corriqueiras e incapazes de causar danos muito severos às relações sociais entre pessoas de gêneros diferentes. No entanto, desde a infância, o processo de generificação das histórias e das cores integra uma gama maior de normatizações, encarregadas de produzir desigualdades de gênero e sexualidade em várias esferas sociais. Apesar de a construção das identidades não ocorrer de maneira fixa ou linear, os padrões hegemônicos que prescrevem as performances ideais de gênero são construídos socioculturalmente e as manifestações de violência — verbal e corpórea — podem atingir justamente os desvios aos padrões considerados aceitáveis. Para exemplificar, basta pensarmos no caso de uma determinada aluna não gostar de histórias de princesas, tampouco preferir a cor rosa à azul. É possível que, em função desses “desajustes”, ela passe por constrangimentos no ambiente escolar. Por essa razão, o processo de desgenerificação linguística merece atenção especial das pessoas diretamente envolvidas nos contextos de educação — linguística, especialmente.

Fabrizio e Moita Lopes (2002) veem a escola como o primeiro espaço social responsável por possibilitar uma exposição a outros mundos e histórias, o que lhe confere uma importância singular na construção das identidades sociais. Segundo a autora e o autor, “a escola deveria ser o lugar de se aprofundar a compreensão sobre as vertigens contemporâneas e de se ampliar a grande discussão sobre as identidades sociais nas quais estamos envolvidos” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002, p. 19). Por seu turno, Borelli (2018, p. 141) salienta que, numa empreitada crítica, “[a]o mesmo tempo que procuramos estranhar o que é tido como natural, é importante discutir que essa prática naturalizada está embasada em princípios hegemônicos e busca servir a interesses que podem ser problematizados em nossas práticas”. Para tanto, a formação docente precisa se engajar na ressignificação de discursos que reforçam estereótipos identitários.

Evidentemente, cada contexto é único e, como tal, requer uma análise localizada por parte da/o professora/or. Ainda assim, não se pode prever a recepção dos temas críticos em sala de aula. Eles são urgentes. Todavia, precisam de disposição docente. O julgamento contextual (PESSOA; HOELZLE, 2017), que encontra eco na práxis (MATEUS, 2013), é que vai fazer com que acionemos os repertórios discursivos mais condizentes com nossos contex-

tos. Para além da sala de aula, isso vale para as experiências sociais mais amplas, já que a formação das identidades profissionais, em grande medida, diz respeito às nossas subjetividades e ao nosso processo individual de socialização. Por isso, “a decisão do que fazer em sala de aula está intimamente relacionada a quem somos (e a quem podemos ser) como professoras/es e pessoas” (PESSOA, 2013, p. 303). A seguir, Cristina e Elaine relatam sua percepção sobre o curso:

Excerto 3

Cristina: E esse curso tem sido muito bom pra mim, é sério. Eu fico mais ouvindo, mas eu fico pensando as coisas da vida também. Olha, eu ando dando umas cortadas até no meu namorado [risos] [...] A gente tava fazendo a mudança esse final de semana, aí ele ficou fazendo gracinha, ficou rindo das meninas, falando que se juntasse a gente tudo, não dava a força dele. Eu o cortei na hora, não deixei passar, não. Falei pra ele respeitar, porque senão a gente não ia ajudar mais [...] Só que antes eu ria dessas bobeiças também, mas agora eu não dou conta mais, sério.

(Interação Oral 5).

Excerto 4

Elaine: Algumas de minhas experiências em situações preconceituosas são em meu grupo familiar, visto que tenho vários familiares que, por motivos religiosos e culturais, praticam e proferem atos e falas discriminatórias. Sempre que dá eu questiono o fundamento dessas atitudes preconceituosas, pois eu sinto que agora a criticidade e a problematização na luta pelas minorias são parte de quem me tornei. Dias atrás, meu grupo familiar comemorava o aniversário de uma prima minha. Tinha confraternização, risos e descontração. Mas uma brincadeira que foi predominante nesse dia era a que “toda mulher deseja se casar, e que o homem não tem a mesma intenção”. Tinha um consenso dos meus parentes em relação a isso. Falavam da minha prima como alguém dependente de um casamento e o namorado como o “fujão”, pois parece que ele não se beneficiaria com um casamento. Essas coisas, por mais que sejam tratadas como “brincadeiras”, me deixam chateada. A visão arcaica da mulher diante do casamento me incomoda bastante, assim como muitas outras visões ultrapassadas. Desse modo, não pude me calar, questionei, problematizei o porquê de o namorado fugir do

casamento, ou por que minha prima iria desejar um casamento. Essas problematizações me trouxeram olhares estranhos das outras pessoas, mas eu sei que também plantaram uma reflexão, espero que principalmente em minha prima, e acho que isso é um bom começo.

(Texto Reflexivo).

O patriarcado, enquanto sistema que se empenha em atribuir supremacia de poder ao gênero masculino, tende a afirmar a visão generalizante da figura feminina como o “sexo frágil”, física e psicologicamente, assim como tende a conceber o matrimônio como uma das principais metas de vida de uma mulher. Esses empenhos advêm de princípios essencialistas calcados em determinismos biológicos, segundo os quais os homens são vistos como seres naturalmente dominantes. Não pretendemos nos alongar acerca do aspecto cultural subjacente ao reforço do discurso patriarcal; no entanto, “não podemos pensar em arranjos sociais de gênero como mero efeito que flui das propriedades do corpo” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 93). Em outras palavras, embora diferenças biológicas possam ser constatadas nos corpos, é preciso problematizar o fato de terem sido usadas, ao longo da história, como forma de dominação social.

As declarações de Cristina e Elaine denotam emancipação identitária, decorrente da tomada de consciência sobre as desigualdades circunscritas nas relações de gênero. A nosso ver, essa consciência é fundamental para que elas, posteriormente, se engajem em um *fazer* docente mais problematizador, uma vez que “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (MOITA LOPES, 2016, p. 103). Mesmo interpeladas pelo ideológico, elas foram capazes de resistir aos discursos dominantes, de modo a transformar as práticas discursivas das quais participam. Nesse sentido, as/os docentes se tornam agentes de transformação social, pois não apenas operam cotidianamente com o discurso, enquanto ferramenta de poder, como também podem apresentar visões diferentes para que suas/seus alunas/os façam escolhas mais conscientes.

Urzêda-Freitas (2018, p. 41) avalia que visualizar a formação docente como uma performance “mostra-se relevante por nos possibilitar compreender as experiências de formação como encenações e, por assim dizer, como espaços de repetições, apropriações e rupturas”. Não por acaso, Cristina de-

clara que, antes do curso, costumava rir das piadas machistas de seu namorado, ao passo que agora não consegue mais fazê-lo. De maneira similar, Elaine constata: “[A] criticidade e a problematização na luta pelas minorias são parte de quem eu me tornei”. Por esse motivo, ela não consegue mais ser conivente com situações preconceituosas em seu âmbito familiar. Cremos que os posicionamentos nos excertos 3 e 4, evidentemente marcados pela ressignificação pessoal e pela apropriação coletiva da resistência, mostram-se como esperançosas possibilidades de formação, diante de uma sociedade marcada pela repetição — muitas vezes, banalizada — de nuances do discurso machista.

João também sinaliza a importância do curso na construção de reflexões tanto sobre sua futura prática docente, quanto sobre sua vida pessoal:

Excerto 5

João: Durante o curso, pude realizar várias reflexões sobre como levar as questões de gênero para sala de aula e como fazer isso em uma abordagem produtiva. Também realizei reflexões pessoais, de como é de certo modo libertador conhecer mais sobre sexualidade e gênero, libertador perante aos dogmas da sociedade em relação ao que é ser hétero e qual comportamento é aceitável para tal (Texto Reflexivo, 2019).

O agente utiliza a palavra “libertador” para expressar sua relação com as questões de gênero e sexualidade, bem como para questionar os parâmetros sociais que pressupõem comportamentos supostamente adequados para as pessoas heterossexuais. Com isso, é provável que João, no lugar de fala de alguém hétero e cisgênero, tenha reconhecido que os mecanismos de regulação social⁶ atingem até mesmo aquelas/es que têm suas vivências compatíveis com o padrão heteronormativo, já que esses mecanismos limitam e recalcam as performances de gênero das pessoas (JUNQUEIRA, 2012).

⁶ Em sentido amplo, por mecanismos de regulação social, compreendemos as pressões sociais, que, de maneira velada ou mesmo escancarada, incidem sobre os corpos dos sujeitos, na tentativa de homogeneizar suas identidades de gênero e sexualidade. Essa homogeneização se dá, como já discutido, através da repetição de atos que impulsionam a sedimentação de modelos rígidos de sujeito: “A repetição é necessária porque esta não existe fora dos atos de fala que a sustentam” (PINTO, 2007, p. 16). Isto é, não existindo uma essência que respalde a existência, os atos, as repetições, em si mesmos, cumprem o papel de solidificar um protótipo a ser seguido.

Jordão (2013, p. 82) acredita que as propostas colaborativas na formação de professoras/es contribuem para que descubram, “em conjunto, o que precisa ser mudado, por que e para que [...], verificando quais as possibilidades a nosso alcance para promover tais mudanças”. Quando se trata da temática da diversidade, especialmente das relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade, o princípio colaborativo se faz ainda mais premente, porque os enfrentamentos só ganham força na atuação quando empreendidos por grupos sistematicamente organizados, que transmutam suas dores em luta, com vistas a fazer da esperança a opção política de um mundo melhor (PINHEIRO-MACHADO, 2019).

Convém lembrar que o conflito e o dissenso são prerrogativas para o surgimento de espaços colaborativos, uma vez que as interpretações de mundo não têm o mesmo significado para todas as pessoas (MENEZES DE SOUZA, 2011). É justamente essa diversidade de interpretações e entendimentos que nos permite acionar discursos menos generalizantes sobre as performances de gênero na vida social, rompendo com o mito da história única (MIGNOLO, 2014) e expandindo nossos repertórios de significação. Como ensina Menezes de Souza (2011, p. 296), é necessário “educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença, ela precisa ser eliminada”. Mais uma vez, o componente identitário vem à tona, na medida em que entendemos o caráter relacional entre identidade e diferença: se precisamos educar para a diferença, é porque estamos diante de uma identidade (referência) que se diferencia de outra. Assim, embora a identidade precise da diferença para existir (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014), é comum algumas diferenças serem constantemente alvo de tentativa de eliminação. Dessa maneira, uma educação docente — e, por tabela, discente — comprometida com a legitimação das diferenças se empenha em descentralizar a universalidade e os essencialismos de sujeitos sociais.

Hall (2015, p. 9) avalia que

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.

Nessa perspectiva, as identidades que, outrora, forneciam localizações sólidas para as pessoas são, agora, colocadas em xeque por uma mudança es-

trutural que muito se deve aos efeitos da globalização. Chamamos a atenção para um aspecto específico desse novo sujeito, denominado por Hall (2015) de sujeito pós-moderno, a saber: sua condição instável e, por vezes, contraditória. Para ilustrar tal condição, observemos o evento descrito no texto reflexivo da primeira autora deste texto, que atuou como professora/pesquisadora durante o curso:

Excerto 6

Camila: Depois que encerramos o curso, acompanhei Elaine e Kamylla à lanchonete que fica em frente à Universidade. Em algum momento da conversa, contei a elas que eu estava me preparando para ir a um evento acadêmico no Nordeste, apresentar os resultados de um artigo científico recém-produzido. Ao recusar tomar um copo de refrigerante, argumentei que precisava fazer uma dieta, pois me considerava acima do peso e, naquela condição, não teria coragem de usar um biquíni se eventualmente fosse à praia no período do evento. Ao ouvir isso, Kamylla me disse algo do tipo: “Mas não foi você que disse no curso que temos que parar de nos preocupar com os padrões?”. Fiquei desconcertada e não encontrei uma resposta. Apenas sorri sem graça (Texto Reflexivo, 2019).

Para Menezes de Souza (2019, p. 163), temos “que ter constantemente aquilo que talvez seja a coisa mais difícil para um ser humano — a consciência de que nós podemos ser produtos daquilo que estamos criticando”. Como podemos depreender, a indagação de Kamylla deixou a professora bastante constrangida (e sem resposta), exatamente porque a fez se sentir afetada pelo que seus princípios, bem como a sua pesquisa, buscavam refutar. Tal como esclarece Louro (2010, p. 206),

[a]s normas de gênero e de sexualidade são como todas as normas, anônimas e onipresentes [...], elas simplesmente acontecem, se espalham por toda parte e costumam penetrar em todos, insidiosamente.

Mesmo a primeira autora deste capítulo — uma mulher que se considera feminista e que organizou um curso de formação para debater o perigo implícito na ideia dos padrões sociais — não se isenta de sentir receio do julgamento alheio.

Ainda que a concepção de sujeito pós-moderno, refratária ao paradigma da modernidade, acene para o caráter variável e contraditório das identidades (HALL, 2015), é comum as pessoas buscarem coerência e solidez em sua relação com o mundo. Com base nisso, não é de se estranhar as expectativas de Kamylla sobre a professora suporem convergência linear com os princípios defendidos no curso, tampouco a professora se afugentar — ao ficar sem palavras — diante da sua própria contradição. Daí a necessidade de reivindicar a interdisciplinaridade na formação de professoras/es de línguas, que, ao incitar o intercâmbio com os estudos identitários, por exemplo, propõe visões menos essencialistas sobre a construção das identidades performativas no mundo contemporâneo. Essas visões podem embasar a ressignificação pessoal, na medida em que a ruptura não é o desmoronamento de tudo, mas a característica limiar que precede a mudança.

Considerações transitórias

Neste estudo, assim como em nossas vidas, pautamo-nos pelo conceito de linguagem como performance (AUSTIN, 1990; DERRIDA, 1991; BUTLER, 2017; ROCHA, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2018) e, por conseguinte, assumimos que nossas enunciações criam as realidades que muitas vezes imaginamos apenas descrever (MELO; ROCHA, 2015; PENNYCOOK, 2016). Essa postura se configura como uma tentativa de vislumbrar o discurso como transformação social, mediante a ação colaborativa, especialmente por se tratar da desestabilização de verdades e certezas absolutas, em contexto(s) de formação de professoras/es de línguas (CAPPARELLI; OLIVEIRA, 2019b).

Temos nos esforçado na ressignificação das práticas nesse contexto. Um caminho percorrido é o de problematizar, nesses espaços, assuntos de gênero e sexualidade, como forma de problematizar visões menos essencialistas das identidades e ampliar os repertórios das/os agentes envolvidas/os. As experiências de prática docente compartilhadas no grupo mostraram que, neste recorte, os construtos de gênero e sexualidade são, em grande escala, recorrentes no âmbito escolar, muito embora algumas pessoas acreditem na neutralidade docente.

Os exemplos, além de ampliarem os repertórios do grupo sobre os temas abordados, mostraram que essa suposta neutralidade docente está muitas

vezes atrelada à concepção hegemônica de identidade, que, por sua vez, também se respalda na ilusão da coerência do indivíduo, como no caso da professora regente que enfatizou “o quanto é bom ser menina”.

Essa reflexão nos ajuda a constatar que, por meio de *performances* docentes mais problematizadoras, torna-se possível criar contextos enunciativos que abalam o *status quo* do que historicamente está posto como correto e natural. Além disso, conforme indicaram os textos reflexivos, o curso de formação produziu efeitos emancipatórios não apenas em relação à profissão docente das/os agentes, mas também em suas vidas privadas. Afinal, questões de gênero e sexualidade estão em nossa vida social.

Apesar de esta pesquisa retratar o contexto de um curso de aprimoramento docente, as discussões sobre gênero suscitam assuntos particulares, narrativas inéditas e, exatamente por isso, os cursos nessa direção precisam se construir no entremeio da alteridade, da escuta empática e da promoção de espaços de fala mais democráticos. As ressignificações pessoais acarretam, como já ponderou Urzêda-Freitas (2012, 2018), efeitos elementares para a construção de um fazer docente mais comprometido com a justiça social, já que é por meio das rupturas individuais que as mudanças nas *performances* discursivas podem ser vislumbradas.

Referências

- AHEARN, Laura M. Language and Agency. In: *Annual Review of Anthropology*, v. 30, n. 1, p. 109-137, 2001.
- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução: Danilo Marcondes de Sousa Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BORELLI, Julma D. V. P. Caminhos e vivências de uma atuação crítica decolonial. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 137-146.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 15. ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CAPPARELLI, Camila dos P. A. *Problematizando performances discursivas em uma experiência de formação docente*. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) — Universidade Estadual de Goiás, Cidade de Goiás, 2020.
- CAPPARELLI, Camila dos P. A.; OLIVEIRA, Hêlvio F. de. Gênero no âmbito acadêmico: performance narrativa de uma aluna do curso de matemática. In: *Revista Ícone*, v. 10, n. 1, p. 15-29, 2019a.

- CAPPARELLI, Camila dos P. A. *et al.* Problematizando identidades de gênero e sexualidade a partir de narrativas de uma professora de línguas. In: *Revista Gláuks* (UFV), v. 18, p. 242-259, 2018.
- CAPPARELLI, Camila dos P. A.; OLIVEIRA, Hélio F. de. Pesquisa-ação como opção crítico-metodológica para a problematização de verdades em contexto de formação de professoras/es de língua. In: OLIVEIRA, Hélio F. de *et al.* (org.). *(Inter)cultura e Língua(gem)*. Curitiba: CRV, 2019b.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução: Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.
- DERRIDA, Jacques. Assinatura Acontecimento Contexto. In: DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. São Paulo: Papyrus, 1991, p. 349-373.
- FABRÍCIO, Branca F.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. In: *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 6, n. 2, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- JORDÃO, Clarissa M. Conversa com Clarissa Meneses Jordão. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo C. (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 77-92.
- JUNQUEIRA, Rogério D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, Richard (org.). *Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012.
- LEFFA, Vilson José. Conversa com Vilson J. Leffa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo C. (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 275-386.
- LOURO, Guacira L. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana C. (org.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 203-213.
- LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MATEUS, Elaine. Conversa com Elaine Mateus. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo C. (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 145-174.
- MELO, Glenda Cristina V. de; ROCHA, Luciana L. Linguagem como performance: discursos que também ferem. In: *Discurso, Sentido e Ação*, 2015.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 9-12.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- MIGNOLO, Walter. *Gênero y descolonialidad*. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.
- PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do C. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

- PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 67-84.
- PESSOA, Rosane R. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo C. (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 299-306.
- PESSOA, Rosane R.; HOELZLE, Maria José L. R. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. In: *Trab. Ling. Apl.* Campinas, v. 56, n. 3, p. 781-800, 2017.
- PESSOA, Rosane R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 185-198.
- PESSOA, Rosane R. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es. In: FERRAZ, Daniel de M.; KAWACHI-FURLAN, Cláudia J. (org.). *Bate papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019a, p. 35-53.
- PESSOA, Rosane R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: SILVA, Walkyria Magno e; SILVA, Wagner; CAMPOS, Diego (org.). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2019b, v. 1, p. 173-186.
- PINHEIRO-MACHADO, Rosana. *Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e as possíveis rotas de fuga para a crise atual*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. In: *DELTA [online]*. 2007, v. 23, n. 1, p. 1-26.
- ROCHA, Luciana Lins. *Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa; MARTINEZ, Zeggio; HALU, Regina Célia (org.). *Formatação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011, p. 285-298.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. In: *Pensares em Revista*. São Gonçalo, n. 15, p. 162-172, 2019.
- SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.
- SILVESTRE, Viviane P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

- URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. *Pedagogia como transgressão: problematizando a experiência de professoras/as de inglês com o ensino crítico de línguas*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

Narrativas multimodais e produção de sentido sobre racismo e preconceito

Agência discente em aulas de inglês

BARBRA SABOTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

ARIANE PEIXOTO MENDONÇA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

MARIELLY FARIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

Reunindo as vozes

Pensar a educação linguística em aulas de inglês no ensino fundamental é um desafio que assumimos juntas, cada uma a partir de seu local de fala, tentando construir sentidos em conjunto sobre uma situação que nos é muito cara: trazer vozes e corpos para a aula de inglês, abraçando nossa diversidade e nos deixando afetar pelas experiências com a educação linguística. A urgência do tema se deve à própria forma como o texto foi tecido: pelas mãos de três mulheres fortes do Cerrado que, apesar de ensinar inglês há cerca de vinte anos — em contextos públicos e privados —, não nos furtamos a renovar nossas praxiologias. Nossos caminhos profissionais se cruzam há tempos e este capítulo marca o fechamento de um ciclo e a abertura de outro. A Barbra, orientadora que acompanhou o crescimento teórico e profissional

das mestrandas Ariane e Marielly, agora é parceira de escritas acadêmicas. Seguimos firmes no propósito de entrelaçar nossos caminhos, pensando a educação linguística em aulas de inglês.

Abrindo o debate

Entender a educação linguística como espaço de construção de sentidos a partir dos saberes locais implica em favorecer que vozes silenciadas ou socialmente apagadas se ergam e tenham relevância no seu contexto de produção. Rezende (2015) aponta que as políticas linguísticas e as praxiologias encontradas no cenário educacional brasileiro, “pautadas nas competências e habilidades de leitura e escrita e cálculo, são verdadeiros exercícios de convencimento de que a população brasileira não sabe e não consegue aprender línguas” (REZENDE, 2015, p. 64). Para a autora, insistir neste formato educacional resulta na repetição de modelos que têm silenciado e apagado subjetividades na escola. Foi tendo em mente a fuga desse cenário de omissões que propusemos este estudo com o objetivo de proporcionar aos/às estudantes narrarem suas experiências, a partir de seus lugares de fala e de existência (RIBEIRO, 2017), trazendo para a aula de inglês aquilo que faz sentido para eles/as, em suas vivências, oportunizando, assim, espaços de fala e reconhecimento de si e do outro em sociedade. Esses espaços são definidos em Silvestre (2016, p. 122) como “tempo e lugar de insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos”. Foi em busca de trazer corpos e vivências para a aula de inglês que o material empírico deste capítulo foi gerado.

Durante um conjunto de aulas que visava expandir repertórios discursivos em inglês, a professora Ariane — autora deste capítulo, à época desenvolvendo sua dissertação — buscou trabalhar com seus/suas estudantes sobre o tema “racismo e preconceito”. A professora buscou promover atividades em que negros/as fossem mostrados com protagonismo, na tentativa de contribuir para o debate sobre as desigualdades étnico-raciais (FERREIRA, 2012). Textos em língua inglesa foram lidos, campanhas publicitárias foram problematizadas, um curta-metragem foi debatido, até que, ao final deste conjunto de aulas¹, os/as estudantes da turma fos-

¹ Este texto foi construído a partir de material empírico, gerado para a dissertação de mestrado de Mendonça (2020). Portanto, para ter acesso à descrição detalhada do conjunto de atividades realizadas durante o estudo, é imperativo se remeter à dissertação. Ressaltamos que, para a construção deste texto,

sem convidados/as a construir uma narrativa multimodal que pudesse representar suas reflexões e seus posicionamentos sobre o tema. Foi então que nos unimos para entender e buscar textualizar os movimentos de construção de sentidos que percebemos no material empírico, em nossas leituras e debates constantes.

Começamos nossas problematizações por renomear a produção textual da turma. Entendemos que os desenhos produzidos para representar suas compreensões eram uma forma de narrativizar suas percepções, registrar seus pontos de vista e construir sentidos a partir de seus corpos. Por isso, aqui nomeamos estes textos de narrativas multimodais. São narrativas, porque constroem o sentido contando uma história (com cenário, personagens, contexto etc.) sobre a compreensão dos debates, ocorridos nas aulas de inglês; são multimodais, porque utilizam múltiplas “formas semióticas de comunicação” (TAGATA, 2011, p. 80), tais como cores, grifos, desenhos, onomatopeias, além de letras e elementos gráficos convencionais da linguagem escrita. Nesse sentido, consideramos narrativas multimodais as produções textuais que contam/criam um evento incluindo elementos de subjetividade e agência, permitindo ler o texto e seu contexto de produção a partir da leitura de si e do mundo pelo texto (MENEZES DE SOUZA, 2011). Uma narrativa multimodal pode ser produzida com o uso de diferentes recursos e ferramentas — analógicas e/ou digitais. Os estudantes e a estudante, neste estudo, utilizaram recursos simples e comuns a muitos/as estudantes em contexto educacional: papel, lápis de cor, canetinha e muita criatividade.

Lendo o contexto

A professora Ariane atua em uma escola municipal na periferia da cidade de Goiânia e foi ali que o material empírico foi gerado, mais precisamente, na turma F — o que corresponde, no sistema de ciclos adotado pela prefeitura de Goiânia, ao 6º ano do ensino fundamental na divisão convencional por anos. A turma era composta por 25 estudantes, na faixa etária de 10 a 12 anos de idade.

Para este texto, revisitamos as narrativas multimodais de uma estudante (Jeni) e dois estudantes (George e Nutella)² deste agrupamento. Jeni, natu-

um novo estudo foi feito, pelas três pesquisadoras, sobre as narrativas multimodais problematizadas neste capítulo. Dessa forma, novas leituras dessas narrativas foram feitas, gerando, assim, um texto inédito.

² Os/a alunos/a escolheram, à ocasião da pesquisa, os pseudônimos pelos quais seriam identificados. Por serem menores de idade, os termos de consentimento foram assinados pelos/as responsáveis. A docu-

ral de Goiânia, se autodeclara parda e tinha, à época do estudo, 11 anos. Ela mora com os pais em uma casa alugada, com outras cinco pessoas, nas proximidades da escola. Sua mãe, faxineira, cursou o 7º ano do ensino fundamental e o pai, técnico em aparelhos celulares, cursou até o 6º ano. George, autodeclarado negro, é um garoto de 11 anos, natural do Maranhão. Filho de pais separados, mora com a mãe, costureira, que cursou até o 3º ano do ensino fundamental, e mais três irmãos. Nutella, autodeclarado pardo, tem 11 anos, nasceu em Aparecida de Goiânia e mora em uma casa alugada com mais quatro pessoas. O pai cursou até o 3º ano do ensino fundamental e a mãe, até o 6º ano; ambos são organizadores de eventos.

Embora contenha informações importantes para aferir o perfil socioeconômico e cultural desses jovens e dessa jovem, o perfil apresentado acima pouco diz da complexidade de qualquer identidade social dos “da periferia”. Ser da periferia significa encarar discriminação social e racial, não ter acesso a bens públicos de qualidade, ver os “irmãos” morrendo ou sendo presos, viver a realidade do desemprego, das drogas e da violência, ver as “irmãs” sendo violentadas e mortas pelo fato de serem mulheres. Ser da periferia e ser “de menor” traz ainda a carga de ser sem perspectivas de futuro. A esses indivíduos raramente é direcionada uma escuta com sentido, que seja ao mesmo tempo sensível às demandas, acolhedora e que construa sentidos em colaboração (SILVESTRE, 2016). A periferia é um espaço da cidade que foge aos olhares dos/as governantes, exceto em tempos de campanha política, ocupada por grupos sociais, quase sempre atravessados por enfrentamentos relativos à etnia, à sexualidade, à condição de extrema vulnerabilidade de existência (SOUZA, 2011). É um local onde existir em seus corpos pretos e pardos significa resistir, pois o cenário insiste em apagá-los/as. Significa tornarem-se atos de resistência, transgressão e ousadia os atos de frequentar uma escola na idade regular e de aprender a debater temas críticos vivenciais em inglês. A nosso ver, uma transgressão e um enfrentamento necessários para causar fissuras no que se tem estabelecido e esperado para eles/as.

Buscamos mostrar, neste estudo, que esses jovens e essa jovem não se deixam essencializar e se reduzir a corpos marginalizados que habitam a periferia. Ao contrário, colocam-se como sujeitos de seus textos, produtores de sentido, ao problematizar seus corpos e suas ideias por meio das narrativas ora

mentação e o detalhamento do processo de geração de material empírico se encontram na dissertação (MENDONÇA, 2020).

apresentadas. Coube à professora propor aulas que pautassem a vida na periferia e que lhes possibilitassem se entender como agentes de mudanças, a partir da construção de um ambiente educacional onde tivessem voz e vez; aulas que incentivam a agência proporcionam espaços de fala e escuta com sentido.

Para Masny e Waterhouse (2011), o processo de letramento é um constante movimento de se tornar *outro* com o texto, uma vez que “uma pessoa é um texto em um devir contínuo” (MASNY; WATERHOUSE, 2011, p. 292). Para as autoras, ler, ler o mundo e ler a si mesmo, por meio de textos, pode ser um relevante modo de transformação pessoal. Nesse conceito de texto, não há hierarquia entre linguagem escrita, oral, verbal e não verbal, e todos os elementos que integram o momento da leitura também integram o universo de construção de sentidos, pois, à semelhança do que afirma Deleuze (1994 *apud* MASNY; WATERHOUSE, 2011, p. 295), “o corpo é um composto de afetos e percepções” que atua em um constante devir com o mundo, transformando o sujeito e o ambiente, continuamente.

Para Kress (2009), incluir a multimodalidade — ou seja, os diversos modos de construir e acessar semioticamente um texto — em contexto escolar contribui para a formação de sujeitos preparados para exercer a cidadania, encarando os desafios cotidianos da linguagem — sempre multimodal. Tagata (2011), ao discutir sobre o uso de imagens em aulas de línguas, ressalta o quanto a leitura de imagens pode auxiliar na educação de sujeitos conscientizados “das consequências éticas de suas ações e interpretações — algo de suma importância no mundo globalizado, multimodal e híbrido em que vivemos atualmente” (TAGATA, 2011, p. 90). Durante a problematização dessas narrativas, pudemos entender como as imagens afetam as pessoas socialmente e reconhecer algumas situações de agência e cidadania, que trazemos adiante em nossa discussão.

Seguimos as premissas da pesquisa qualitativa interpretativista, adotada nos letramentos, que leva em conta a existência de relações sociais, o fazer e o construir junto com os/as agentes, no intuito de fortalecer e dar visibilidade às percepções desses sujeitos sobre o tema, favorecendo o processo de contínua transformação pessoal (MASNY; WATERHOUSE, 2011). Em termos de fundamentos, procuramos articular os letramentos múltiplos à teorização pós-colonial/decolonial, buscando trazer à tona certa concepção de língua: imbricada no social e espaço de manifestação e embates entre diferentes práticas discursivas, como discutimos a seguir.

Entendendo as narrativas

A narrativa é parte da vida dos seres humanos. Para Rezende (2015), o comportamento dos goianos, assim como o de muitos brasileiros, “é resistente e insiste em escrever sua história à sua maneira, a partir de sua perspectiva” (REZENDE, 2015, p. 72). Para Bruner (2002 citado por MATTOS; COSTA, 2018), nossa relação com as histórias se inicia quase no nascimento e nos acompanha ao longo da vida, durante a construção de nossas identidades, de modo que “as narrativas nos auxiliam a entender e a expressar experiências” (MATTOS; COSTA, 2018, p. 19). A construção e a leitura de narrativas multimodais em contextos escolares podem promover rupturas nos saberes hegemônicos ao promover a aproximação entre letramentos escolares e não escolares, permitindo a reintrodução do sujeito no processo educacional. Além disso, cada vez mais, textos híbridos e não lineares vêm povoando e invadindo o cotidiano, apontando que novas formas cidadãs de entender e resisitir ao mundo integram — ou deveriam integrar — os letramentos escolares (MASNY; WATERHOUSE, 2011; TAGATA, 2011; ROJO, BARBOSA, 2015).

Ao pensar a escola como um espaço de formação cidadã, que se preza ao debate de valores e questões, capaz de diminuir as desigualdades sociais e de combater o pensamento hegemônico, estamos pensando em um lócus inserido em um processo educativo bem mais amplo. Encontramos não só currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdo, como também um espaço de coconstrução das identidades, como discute Mendonça (2020).

Durante as aulas de inglês, foram contempladas outras formas de produzir textos: modos multissemióticos que registrassem o que esses/as jovens pensavam sobre o tema *racismo e preconceito*, a partir das mobilizações proporcionadas pela professora. Foi assim que essas narrativas multimodais surgiram, de modo a produzir sentidos além das palavras (oral ou escrita), com o uso de diferentes modalidades ou modos semióticos (som, cor, imagem). Retomando Masny e Waterhouse (2011, p. 296), “criatividade e invenção são forças produtivas em ação”; portanto, cores e traços em produções textuais multimodais são mais do que uma composição conjunta, são formas de se tornar outro (*become other*) com o texto. Uma maneira outra de representação, além do tradicional, com que cada um/a pode expressar, de diversas formas, as visões do mundo que o/a cercam e o/a constroem em sua subjetividade.

As narrativas multimodais afetam as pessoas socialmente, pois objetos visuais medeiam a realidade social e têm o poder de desvelar e transformar valores ou percepções do mundo, ao deslocar os sujeitos de seus regimes de verdade, oportunizando a reflexão no processo de construção textual (MASNY; WATERHOUSE, 2011; TAGATA, 2011; SABOTA; SILVA, ALMEIDA, 2018). Neste contexto, pensamos que interpretar as narrativas produzidas nessas aulas é importante para entender a realidade social desses estudantes e dessa estudante, bem como para reconhecer algumas situações de agência e cidadania, uma vez que “o contexto social em que o ato de contemplar a narrativa acontece medeia a relação entre a narrativa visual e o/a espectador/a, que recria no seu imaginário todas as relações que as narrativas visuais têm com outras narrativas multimodais” (MIZAN, 2017, p. 273). É nesse sentido que Tagata (2011) aponta a análise de narrativas multimodais como um modo de reconhecimento da própria realidade ou, aludindo a Menezes de Souza (2011), uma oportunidade de ler se lendo.

Dessa forma, a representação de si, nas narrativas multimodais, é um modo de tomar para si o papel de agente, de sujeito da aprendizagem e de reafirmar sua existência. É assim que Jeni, garota parda de 11 anos, deixa sua marca narrativa. A distância entre a escola e a comunidade é encurtada pelo desenho, que mostra como os conteúdos debatidos na aula de inglês devem extrapolar os muros da escola:

Narrativa multimodal 1: Fora, preconceito.



Fonte: Acervo da pesquisadora (MENDONÇA, 2020).

Nessa narrativa, vários elementos multimodais são mobilizados para a construção de sentidos, como as margens que delimitam o espaço da ação,

marcando o centro do desenho com os dizeres em letras em destaque. Os cabelos e os tons de pele nas imagens demonstram a diversidade que compõe a sociedade e marca socialmente os corpos nesta luta narrativa. O indivíduo branco, representado pela menina à esquerda, se une ao protesto por coalizão, mas está à margem, e não no protagonismo da ação retratada.

A imagem constrói, no dizer de Aumont (1993, p. 78), um vínculo com o domínio do simbólico, “[...] o que faz com que ela esteja em situação de mediação entre o espectador e a realidade”. Assim, as crianças representadas exigem do observador algum tipo de reação emocional imaginária (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), demandam um afetar-se pela leitura, tornando-se outro com o texto (MASNY; WATERHOUSE, 2011). Esse aspecto se torna ainda mais evidente pelo posicionamento das crianças, na tentativa de fazer com que suas vozes sejam ouvidas, de expandir e de construir discursos emancipatórios, evidenciando a dor causada pelo racismo.

Jeni, em sua narrativa, não exalta a categoria juventude como um grupo homogêneo, caracterizado apenas pela faixa etária, mas como um grupo caracterizado também por outras variáveis, relativas às condições de vida e de pertencimento racial, assim como à participação comunitária na transformação social. O megafone alude à oralidade presente no texto, trazendo uma voz que grita sua dor. A língua que oprime e que pode representar a norma é utilizada, de modo vernacular, como instrumento de transgressão. Por isso, a professora decidiu por não intervir com adequações à norma-padrão nessas produções textuais. Ao comentar sua narrativa, Jeni retoma o valor do que ela tem discutido nas aulas de inglês para refletir sobre o que observa em sua comunidade.

Professora: Jeni, describe your picture, please.

Jeni: No meu desenho eu falei o que estamos aprendendo nas aulas de inglês. As pessoas fazem preconceitos com as outras quando falam da cor da pele, do cabelo, do corpo, de tudo. Tudo é motivo de discriminação. Eu desenhei pessoas negras porque eu vejo na televisão e no YouTube várias pessoas pedindo para pararem o racismo. Desenhei até um megafone para as pessoas gritarem “Stop Preconception”. Olha as placas que desenhei, eu representei o P de preconceito cortado para chamar a atenção das pessoas que continuam praticando *bullying* e preconceito [Trecho da entrevista concedida por Jeni sobre sua narrativa — Acervo de Mendonça (2020)].

Ao falar sobre seu desenho, Jeni ressalta como a violência verbal sofrida por corpos negros fere a existência. Ela sente necessidade do grito de alerta e chama a atenção para isso em sua descrição da narrativa. Ela situa sua produção textual no tempo e no espaço, sua narrativa é uma mídia de expressão que engrossa o coro de outras mídias citadas por ela: a televisão e o YouTube. Observar e analisar como esses discursos sobre corpos e suas subjetividades circulam diariamente nas redes sociais, nas propagandas, nas redes televisivas e nos espaços escolares é abrir novas perspectivas para a desconstrução desses estereótipos (FERREIRA, 2012; PINTO, 2016).

Jeni se apropria do papel de autora — produtora de sentidos — e se mostra ciente do poder de seu discurso ao inserir corpos socialmente desfavorecidos no desenho. Assim como discutido por Mattos e Costa (2018), a narrativa de Jeni auxilia na compreensão e na expressão das experiências vividas por ela. Ferreira (2012) reitera a necessidade de trabalhar, em aulas de idiomas, com materiais que possam favorecer uma educação antirracista; acreditamos que nossa proposta seja uma contribuição para esta pauta.

Fanon (1979) nos mostra a indispensável necessidade de descolonizarmos as mentes, considerando os fatores sociais, psicológicos, contexto histórico e social, sistema político e econômico. É preciso descolonizar as nações, mas também os seres humanos:

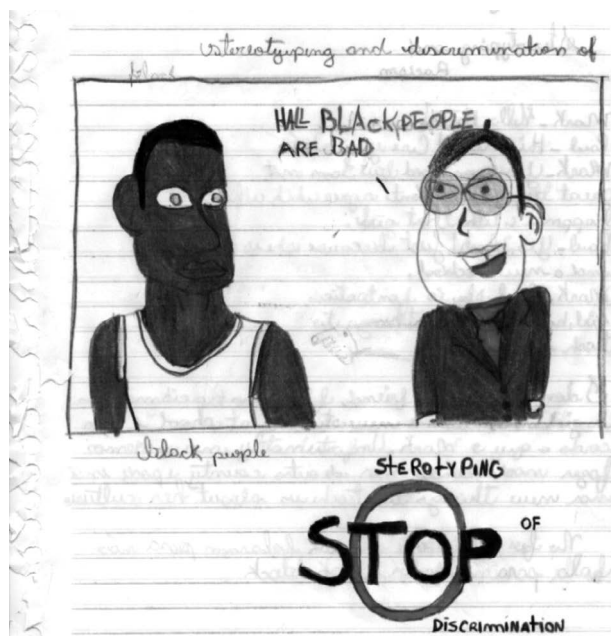
[P]recisamos descolonizar nossas mentes porque, se não o fizermos, nosso pensamento estará em conflito com o novo contexto que evolui a partir da luta pela liberdade. Esse novo contexto histórico, que está entrelaçado com a cultura, só pode ser novo na medida em que não seja mais colonizado. A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história (FANON, 1979, p. 26-27).

Nesse processo de descolonizar nossas mentes, a movimentação das aulas de inglês e os resultados alcançados (pensando nas produções, relatos, discussões) têm sido cartão de apresentação de suas identidades e imagens, construídas no percurso educacional. As aulas de inglês sob as premissas do letramento crítico alertam para o entendimento da linguagem como prática social que, para além das habilidades individuais de seu uso, se realiza em determinados contextos: social, político e cultural (MENEZES DE SOUZA,

2011). Podemos depreender do relato de Jeni que ela pôde se ler e ler o mundo (FREIRE, 2002) e buscou, por meio de sua narrativa, ressaltar a importância de agir nele para transformar a convivência cotidiana em uma experiência mais inclusiva e igualitária. Ela demonstra entender que uma agência cidadã passa por levantar suas pautas e demandas para transformar sua comunidade em um local mais aprazível. Reconfigura, pois, seu senso de cidadania, produzindo possibilidades críticas que, ao transcender à sala de aula, alcançam o mundo social e seu convívio local, estendendo para o global, favorecendo os mais vulneráveis (MENDONÇA, 2020). Nessa perspectiva, na fala da estudante, há um convite ao distanciamento do senso comum para considerar “os riscos, desafios, surpresas, dilemas, paradoxos e ambiguidades de uma forma mais dinâmica” (TAKAKI, 2017, p 181). Há também a visão consciente das possibilidades ressignificantes que promovem práticas em favor da convivência com as diferenças.

Nossa segunda narrativa, a de George, um aluno que se autoedeclara negro, também marca nos corpos os elementos multissemióticos e estratégias textuais discursivas para a produção dos sentidos:

Narrativa multimodal 2: *Stereotyping and discrimination.*



Fonte: Acervo da pesquisadora (MENDONÇA, 2020).

Na narrativa, está presente o dualismo entre o negro — representado por um homem de camiseta regata (vestimenta casual) — e o branco — representado por um homem de terno (vestimenta formal, lida como um traje de poder). Os homens se enfrentam com o olhar e seus corpos vão em direções opostas, demonstrando talvez que eles não coabitam um mesmo espaço em condição de igualdade. O homem branco se mostra confortável em afirmar que “[t]odas as pessoas negras são más”, como se estabelecesse uma verdade incontestável.

George narra uma cena de violência verbal gratuita: não há uma disputa explícita, há uma declaração grafada com letras em caixa-alta, como um grito que, em ato performativo, condena o homem negro a permanecer nesta vivência essencializada. A narrativa destaca em vermelho — cor que remete à paixão e à violência — os vocábulos “pessoas negras”, como que marcando em sangue o sofrimento do povo preto. A rivalidade entre os dois homens deixa nítida a visão de George sobre a situação de desigualdade social retratada por ele na narrativa. O homem negro não demonstra oposição nem reação à afirmação violenta do homem branco e é representado sem qualquer expressão, ou seja, não parece que ele tenha provocado tampouco se defendido. Isso nos leva a concluir que esta é uma situação de violência gratuita e, possivelmente, testemunhada por George em outras ocasiões. A violência do texto é reprimida pelo autor, que complementa sua narrativa com um apelo, na parte inferior da página, para que parem com a discriminação. A agência percebida neste texto é do próprio aluno, que, após as discussões durante as aulas, traz a sua voz de clamor nesta produção textual:

Professora: George, describe your picture, please.

George: Eu estudava em outra escola e quando entrei aqui essa foi a minha primeira atividade de inglês. Eu gosto de desenhar, mas não sei inglês, a professora me ajudou muito. Sou negro e, quando a professora pediu para desenhar sobre a aula de racismo, eu só pensava em como os homens brancos criticam e discriminam os homens negros. Falo isso porque meu pai é negro e sofre discriminação [trecho da entrevista concedida por George sobre sua narrativa — Acervo de Mendonça (2020)].

Ao falar sobre sua narrativa, George deixa transparecer sua insatisfação com o modo como os negros são tratados na sociedade, ao personalizar o fato

relatando a discriminação sofrida por seu pai. A marca de ser negro é forte em sua fala assertiva. Ele parece manter em mente seu lócus de enunciação e seu posicionamento contra a segregação racial.

Em Mendonça (2020), a professora observa que George geralmente frequenta a escola de camiseta regata: poderia ser este um indicativo de que ele representa a si mesmo na narrativa e se vê atônito diante de tanta violência sofrida por outros negros, como ele e seu pai? George inaugura sua participação nas aulas de inglês, na nova escola, deixando seu recado antirracista, o que nos permite inferir que as narrativas multimodais podem ser um importante espaço de fala para a agência e o protagonismo juvenil. A força impressa no lápis de cor para trazer vida a seu desenho também é um indicativo da força — ênfase — no registro de seu protesto.

A aula de inglês o ajudou a expressar como se sente perante uma situação de injustiça frequentemente presenciada. Ele se posiciona por meio de seu texto e nos mostra que a educação linguística crítica pode auxiliar no exercício da agência estudantil, um espaço de confronto às narrativas hegemônicas, produzidas por uma sociedade estruturalmente racista, que reforça a imagem de pessoas brancas em posição de poder (ALMEIDA, 2018, p. 50). Tal estrutura faz predominar, no imaginário, uma materialidade simbólica, que perpetua o binarismo e a violência (PINTO, 2016). Assim, aulas de inglês que confrontem esta estrutura ajudam a pensar outras possibilidades de ser e de existir no mundo. Mais uma vez, cabe afirmar ser urgente promover atividades que visem uma educação antirracista em aulas de línguas, como apontado por Ferreira (2012), no intuito de ampliar os repertórios argumentativos que constroem identidades e sentidos antirracistas.

Vivemos em um país que se nega a enxergar o racismo estrutural como mazela e que perpetua a violência contra negros e pardos, endossada pela vulnerabilidade social a que se expõem os/as filhos/as da diáspora. A falta de políticas afirmativas sérias de reparação aos danos causados aos descendentes dos povos que foram escravizados no passado amplia o abismo social, em nosso país, e apaga subjetividades. A despeito da regulamentação e obrigação imposta por documentos educacionais oficiais para que o debate “acerca de identidades sociais de raça e diversidade étnico-racial” (FERREIRA, 2012, p. 22) chegue às escolas, ainda são poucas as ações afirmativas que contribuem para a construção de identidades sociais de raça e etnia. Afinal, como argumenta Gomes (2017, p. 46),

[l]amentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade, os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

Há poucas palavras na produção textual de George, mas ainda assim ele marca em caixa-alta a palavra “STOP” e, logo abaixo, a palavra “*discrimination*”, revelando um pedido urgente para que a discriminação racial acabe. O preconceito racial segrega as comunidades e demonstra ser um fator histórico estruturante, construtor e sustentador das desigualdades que afetam diretamente os indivíduos negros, incapacitando-os de exercer uma plena cidadania (DUARTE, 2017).

O apagamento do sujeito negro e a violência contra seu corpo estão de tal forma engendrados, em nossa sociedade, que se configuram em uma estrutura que mantém fortes o preconceito e a desigualdade de condições. O racismo estrutural entende que essa herança histórica precisa ser reparada por meio de ações afirmativas que possibilitem aos/às negros/as a ascensão social e a valorização de sua história e cultura (ALMEIDA, 2018). O autor nos alerta que causar fissuras nesta estrutura requer o engajamento de diversas instituições — entre elas, a escola —, oportunizando conscientização e mudança de comportamento (ALMEIDA, 2018).

A ideia de superioridade branca tem origem nos sistemas coloniais, pois os padrões europeus de poder, de saber e de ser são impostos por essa lógica hierarquizante. Quijano (1992) propõe uma ruptura com esse pensamento, apontando para uma perspectiva decolonial, que se encontra com a educação como prática da liberdade, assim como colocava Freire (2002), revelando que outra educação é possível. A partir da concepção freiriana, consideramos que questionar e discutir a condição de subalternização e discriminação do negro são ações necessárias.

Para Quijano (1992), mesmo com o fim do colonialismo, uma estrutura colonial de poder como forma de dominação exterior permaneceu, produzindo discriminações sociais que, posteriormente, foram codificadas como raciais, étnicas, antropológicas e nacionais. Assumidas como categorias explicativas de uma realidade natural, essas construções representam

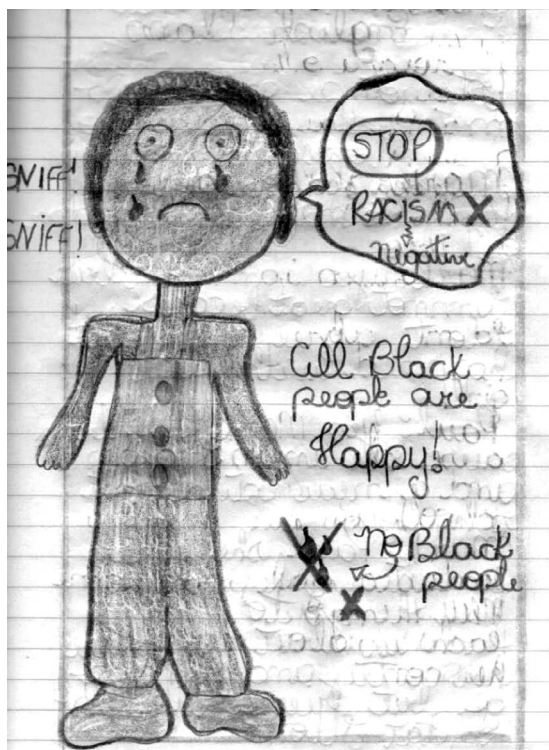
sistemática repressão não somente de crenças específicas, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos que não serviram para a dominação colonial global. A repressão recaiu, antes de tudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Foi seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes, assim como de suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, as quais serviram não somente para impedir a produção cultural dos dominados, senão também como meios muito eficazes de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática (QUIJANO, 1992, p. 12).

Em outras palavras, a naturalização das hierarquias sociais forma o imaginário dos sujeitos e legitima as diversas formas de violência percebidas atualmente na sociedade. Impondo-se, de modo a tornar a inferioridade dos colonizados a regra que pauta as relações sociais, a colonialidade do poder utiliza marcadores de opressão para distribuir vantagens e desvantagens dentro da sociedade moderna, entre eles: a raça, o gênero e a classe, que servem para determinar a hierarquia social e a divisão do trabalho, bem como configurar as desigualdades percebidas na sociedade (QUIJANO, 1992).

Esta opressão se faz presente na história narrada por Nutella, um garoto pardo de 11 anos, que registra, em sua narrativa, uma criança negra chorando e uma frase que, em contraposição, afirma: “Todas as pessoas negras são felizes”, conforme ilustração ao lado.

Cores em tons terrosos e o cinza constroem a narrativa visual de Nutella. O contraste é introduzido por um “x” em vermelho, que tenta interromper as lágrimas, juntando iconografia e palavras — elementos em complementaridade horizontal (não hierárquica), como também observado no estudo de Masny e Waterhouse (2011). O texto de Nutella é composto por símbolos,

Narrativa multimodal 3: *Racism is negative.*



Fonte: Acervo da pesquisadora (MENDONÇA, 2020).

cores, desenhos e onomatopeias que conjugam, com as palavras, o verbo esperar. Ao comentar seu texto, o garoto relata que o preconceito causa grande tristeza às pessoas negras. Ele ressalta a importância das atividades desenvolvidas nas aulas de inglês para que ele amadurecesse seu posicionamento contra a discriminação e o preconceito, demonstrando como a produção textual possibilita que o sujeito, ao performar linguisticamente, construa sentidos e se transforme ao se tornar outro (*become other*) com o texto (MASNY; WATERHOUSE, 2011).

Por perceber o valor desta reflexão em sua formação, Nutella busca auxiliar na formação antirracista de sua irmã mais nova:

Professora: Nutella, describe your picture, please.

Nutella: O meu desenho representa uma pessoa negra chorando.

Professora: Why did you draw a person crying?

Nutella: Está chorando por causa de muitas coisas. A pior delas porque foi discriminada. E penso que não devemos fazer isso de maneira alguma e o meu desenho mostra que não devemos fazer as pessoas chorarem.

Professora: How did you learn about this?

Nutella: Estou aprendendo muito nas aulas, principalmente a ser uma pessoa melhor, e sei que posso aprender muito mais. Eu tenho uma irmã mais nova que eu, e ela é um pouco racista.

Professora: Really?

Nutella: Eu sempre falo e explico pra ela que não pode ser assim. Eu também fazia *bullying* com as pessoas da minha antiga escola e me arrependi.

Professora: How are you thinking now?

Nutella: Precisamos combater o racismo e a discriminação. As aulas tão ajudando a gente a aprender inglês e ainda temos tempo para fazer as atividades e **discutir e pensar** sobre os temas: *Stereotyping and Discrimination* [Trecho da entrevista concedida por Nutella sobre sua narrativa — Acervo de Mendonça (2020)].

Nutella relata ainda que, por meio da reflexão proporcionada pelas aulas, ele mudou seu comportamento, o que reacende a discussão sobre a importância de aulas de línguas abordarem mais do que aspectos gramaticais. Por meio de atividades que mostram a língua como prática social, conseguimos perceber uma mudança de atitude, que transforma vidas. Ou seja, praxiologias pautadas por uma concepção crítica, tomando a linguagem como prática discursiva, podem oportunizar a reflexividade — pensar sobre si ou sobre como se relaciona no e com o mundo — e a reflexão sobre como afetamos ou somos afetados pelo outro.

Nutella usa nessa narrativa vários elementos multimodais que podem ser associados às estratégias textuais discursivas para se chegar à produção dos sentidos: a imagem da criança negra chorando, as cores escolhidas para as roupas e os destaques em vermelho são alguns exemplos. As onomatopeias, as gotas de choro da criança e a marcação em vermelho evidenciam, sobretudo, a dor causada pelo racismo.

Quando produzimos conhecimento, argumenta bell hooks (2017), nossos discursos incorporam não apenas palavras de luta, mas também de dor — a dor da opressão. Nessa narrativa multimodal, a criança foi representada pelo

choro e pelo olhar voltado diretamente para o leitor, que implica reconhecer que a imagem exige uma resposta para calar essa dor (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Ao nos depararmos com o discurso de Nutella sobre sua narrativa, ouvimos também a dor e a emoção contidas em sua precariedade. A precariedade, bell hooks (2019) explica, de ser excluído de lugares que ainda nem alcançaram, de lugares onde sua existência não é reconhecida nem permitida. A criança da narrativa clama por felicidade: seria um clamor também de Nutella, fortalecido pelas atividades realizadas em aula e pelo coro formado por seus e suas colegas de classe?

Inconsciente e implicitamente, Nutella intertextualiza, em sua narrativa, as palavras de Grada Kilomba sobre a realidade violenta representada pelo racismo, que

é, muitas vezes, visto como um fenômeno periférico, marginal aos padrões essenciais de desenvolvimento da vida social e política e de alguma forma “localizado na superfície de outras coisas” (GILROY, 1992, p. 52) como uma “camada de tinta”, que pode ser “removida” facilmente (KILOMBA, 2019, p. 71, grifos no original).

Nutella constrói sua narrativa a partir da premissa de que a prática do racismo causa sequelas graves nas pessoas, entristecendo e silenciando-as. Na representação da boca da criança, Nutella exprime a tristeza do ser. Para Kilomba (2019, p. 33),

a boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem — e precisam — controlar e, conseqüentemente, o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado.

No racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão social, como nos foi apresentado por Kilomba e por Nutella. Para entendermos o caráter transformador da atividade, nos apoiamos na fala do aluno em dois momentos: o primeiro, quando ele percebe na irmã caçula atitudes racistas e tenta contemporizar; e o segundo, quando ele repensa suas próprias atitudes, em uma estratégia de desconstrução e reconstrução, quanto à prática de *bullying*. O desenvolvimento da criticidade nos

permite incluir a agentividade do aluno (TAKAKI, 2017), ou seja, não bastou somente o conhecimento construído em sala de aula; ele demonstrou agência ao externar o desejo de subverter e, a partir das oportunidades, procurou agir discursivamente para modificar o que estava posto, sem a certeza de um resultado, mas com certa possibilidade contingente. Esse processo pode ser entendido como o exercício de agência discente, que, para Ahearn (2001, p. 112), “se refere à capacidade socioculturalmente mediada de atuar”. Os/as agentes (educando/as), considerando a situação local *vs.* global, decidem como agir, posicionam-se sobre como atuar em cada situação dentro ou fora da sala de aula.

Finalizando...

Como educadoras, repensar nossas praxiologias e tornar nossa agência docente um instrumento de promoção de justiça social pode começar na decisão sobre que atividades trabalhar em sala de aula. Não há garantias de que seu planejamento se efetivará em transformações nas realidades dos/as aprendizes, pois, afinal, a educação é um projeto que implica esforço e engajamento compartilhados por todas as pessoas envolvidas. É salutar que docentes planejem suas aulas contemplando uma diversidade de temas que possam convidar os/as estudantes a desconstruir e reconstruir seus modos de ser e estar no mundo. As narrativas podem proporcionar um grande engajamento do sujeito na produção textual, por possibilitar falar a partir de e sobre suas próprias vivências. As narrativas multimodais podem favorecer o exercício da criatividade e da mixagem na construção de textos que extrapolem os limites verbais e congreguem mídias e modos diversos para a construção de sentidos, como problematizamos ao longo deste capítulo.

A produção e leitura dessas narrativas, com a temática “racismo e preconceito”, se mostrou um instrumento capaz de promover uma educação antirracista, ao questionar como corpos negros são representados em materiais e discursos didáticos (FERREIRA, 2012). Ao produzir suas narrativas, Jeni, George e Nutella problematizaram questões presentes em nossa sociedade, a partir de suas vivências e das atividades propostas. A multimodalidade empregada pelos estudantes e pela estudante na elaboração de suas histórias,

em aulas de inglês em uma escola pública municipal na cidade de Goiânia, se mostrou eficaz na construção de sentidos, favorecendo uma educação linguística multimodal e antirracista.

Ao se expressar sobre racismo e preconceito, os estudantes e a estudante puderam protagonizar atividades de produção textual que emergissem de seus locais de fala e existência, colocando-se nos textos e posicionando-se agentivamente sobre suas produções de sentido. Os “da periferia”, como colocamos na segunda seção deste capítulo, foram ouvidos neste estudo. Pudemos nos aproximar um pouco mais das dores que trazem no corpo e na alma, escancaradas em suas narrativas. Além disso, os “de menor” puderam, em uma aula de inglês, construir sentidos em suas produções textuais e dizer como se percebem, iniciando uma tomada de consciência sobre seu lugar de fala e de existência. Entendemos que a agência discente foi fortalecida no momento em que protagonizaram suas narrativas e “deram seu recado”. Eles e ela nos mostram que têm muito a dizer em aulas de inglês, basta que lhes sejam abertos os espaços de fala, acompanhados de escuta atenta e cuidadosa para o acolhimento das narrativas. São essas aberturas que podem causar as fissuras necessárias para ressignificar a educação linguística junto a minorias. Esperamos, com esta discussão, ter contribuído de algum modo para os enfrentamentos necessários a práticas racistas e discriminatórias na escola e, quem sabe, na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AHEARN, Laura. Language and Agency. In: *Annual Review of Anthropology*, n. 30, p. 109-137, 2001.
- ALMEIDA, Sílvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1993.
- BRUNER, Jerome. *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2002.
- DUARTE, Evandro P. *Criminologia e racismo*. 2. ed. rev. Curitiba: Juruá, 336 p., 2017.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FERREIRA, Aparecida Jesus. Identidades sociais de raça/etnia na sala de aula de língua inglesa. In: FERREIRA, Aparecida Jesus (org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade*. Campinas: Pontes, 2012, p. 19-50.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

- GOMES, Nilma L. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge, 1996.
- KRESS, Gunther. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York: Routledge, 2009.
- MASNY, Diana; WATERHOUSE, Monica. Mapping Territories and Creating Nomadic Pathways with Multiple Literacies Theory. In: *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 27, n. 3, p. 287-307, 2011.
- MATTOS, Andrea A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- MATTOS, Andrea A.; COSTA, Emanuelle P. Narrativas multimodais e formação de professores. In: *Travessias interativas*, São Cristóvão (SE), v. 8, n. 16, p. 12-28, jul.-dez. 2018.
- MENDONÇA, Ariane P. *Transgredindo os limites das aulas de inglês na escola pública: a agência discente e o dessilenciamento na educação linguística crítica*. 135f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias) — Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2020.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana; HALU, Regina Célia (orgs.) *Formação “desformatada”*. Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 279-303.
- MIZAN, Suzana. Letramento visual na mídia. In: TAKAKI, Nara; MACIEL, Ruberval. (ed.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 271-282.
- PINTO, Danilo C. Corpos femininos produzidos pelo discurso da mídia para os desfiles de escola de samba do carnaval carioca. In: HASHIGUTI, Simone T.; TAGATA, William M. (orgs.). *Corpos, imagens e discursos híbridos*. Campinas: Pontes, 2016, p. 59-76.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidade. In: *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
- REZENDE, Tânia F. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Déborah; SILVA, Kleber Aparecido; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (orgs.). *O ensino em quatro atos*. Campinas: Pontes, 2015, p. 63-78.
- SABOTA, Barbra; SILVA, Hermino E.; ALMEIDA, Ricardo R. Sobre o que vamos falar hoje?! Educação linguística crítica em LE/LA e a escolha de temas para debate em aula de inglês. In: FERRAZ, Daniel M.; KAWACHI-FURLAN, Claudia J. (org.) *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2018, p. 87-106.
- SILVESTRE, Viviane P. V. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. 242f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

- SOUZA, Ana Lúcia S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança — hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- TAGATA, William. Experiências de ensino e aprendizagem de língua inglesa no ensino superior dentro de uma proposta de multimodalidade e letramento crítico. In: *Revista X*, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3zvD8OS>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- TAKAKI, Nara H. Perspectivas derredianas e linguagem digital: aproximações. In: TAKAKI, Nara H.; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

Performances discursivas de professoras/es de língua inglesa

Concepções de linguagem em trânsito

BIANCA ALENCAR VELLASCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

CRISTIANE ROSA LOPES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

Introdução

Em tempos de pandemia, as máscaras contemporâneas do sistema moderno, apesar de disfarçadas em narrativas como democracia, igualdade e globalização, conseguem cada vez menos ofuscar a falta de compromisso do Estado em relação aos direitos dos indivíduos e dos grupos sociais, às premissas da democracia e da justiça social (QUEIROZ, 2020). Em diversas partes do mundo, os efeitos da Covid-19 têm atingido principalmente os grupos que já eram vulneráveis, antes da pandemia, e que tiveram essa condição agravada. São os grupos que Sousa Santos (2020, p. 15) denomina de Sul, não em referência a uma localidade geográfica, mas designando “um espaço-tempo político, social e cultural”. São os sujeitos subalternos, desterritorializados, ou seja, que “habitam a fronteira e nunca o território, são sujeitos que falam,

mas não são ouvidos, pois suas vozes são abafadas pelo sistema colonial, patriarcal e capitalista” (QUEIROZ, 2020, p. 18).

O ponto de partida para compreender a subalternidade desses grupos é “tomar consciência de que o poder colonial — embora revestido de outras máscaras — continua a subsistir” (QUEIROZ, 2020, p. 18). Na atualidade, um dos seus objetivos concerne ações necropolíticas para a eliminação de corpos, ou seja, o Estado decidindo, por meio de suas políticas, quem deve ou não morrer, quem pode ou não viver (MBEMBE, 2018). São políticas que, no momento atual de pandemia, implica em quem pode ou não ficar em casa, quem pode ou não respirar numa UTI hospitalar. O vírus evidenciou,

ainda mais, a miséria da sociedade e mostrou que, diferentemente do início da pandemia, em que se pensava que a Covid-19 não tinha preferências por cores, classes sociais, gêneros e grupos étnicos, os números de mortes mostraram, ao longo do tempo, que o #fiqueemcasa fazia sentido para uns e não para outros (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 8).

O Estado brasileiro — no momento, um dos principais exemplos de agência a partir desse tipo de política — passou, durante o alastramento da pandemia, por duas trocas de gestão no Ministério da Saúde. Entre essas trocas, viveu uma lacuna de cinquenta dias sem uma pessoa efetivamente à frente do cargo, e, desde setembro de 2020, tem como ministro efetivo a mesma pessoa que ocupava o cargo de forma interina: um general da divisão do exército brasileiro. Ao mesmo tempo, o país alcança o inaceitável número de mais de 200.000³ pessoas mortas em decorrência do vírus. As incertezas causadas pelas trocas de gestão e o estado atual da administração do cargo de principal autoridade sanitária nacional⁴, em meio a uma das piores pandemias da humanidade, indicam o exercício de uma política genocida.

O genocídio é a mais cruel consequência da violência colonial, que atinge especialmente os povos negros e indígenas desde o início da colonização de

³ Dados do Ministério da Saúde. Janeiro de 2021.

⁴ Com o general Eduardo Pazuello no comando, ainda de forma interina: “Os dados totais da epidemia deixaram de ser divulgados no dia 5 de junho, quando o portal do Ministério da Saúde dedicado às estatísticas do novo coronavírus foi tirado do ar para manutenção, e o governo passou a divulgar apenas os dados de casos confirmados e mortes registradas nas 24 horas anteriores, ocultando os dados totais.” Disponível em: <https://bit.ly/3wARz2k>. Acesso em: 14 abr. 2021.

seus territórios. Séculos depois, poderíamos dizer que a colonização “acabou”, mas a colonialidade não. A lógica colonial, estruturada sobretudo pelo racismo, ainda impera em quase todos os aspectos da nossa vida social. Em tempos pandêmicos no Brasil, é essa lógica que provoca uma taxa de mortalidade muito maior para negros e indígenas do que para brancos. O que causa perplexidade é a postura do Estado em relação ao iminente risco de morte de grande parte da população brasileira, como também a convivência da elite econômica dominante.

Isso ocorre porque a violência colonial, uma das características do capitalismo, teve sua origem nos processos de colonização e, “por isso, engendra uma classe dominante insensível às necessidades e demandas populares”, como é pontuado por Fanon (2008). No Brasil contemporâneo, essa violência também “se expressa pela distribuição desigual das condições de prevenção, tratamento e morte pela Covid-19” (FAUSTINO, 2020, s/p).

Souza (2020), em uma *live*, ressalta que, neste momento, todos os índices mais dramáticos da Covid-19 recaem sobre as populações negras ou indígenas e que, por isso, é necessário ampliar nossa tarefa como educadoras/es. Partindo da afirmação de que a linguagem constitui a identidade, a pesquisadora defende que precisamos nos perguntar: “Com quem estamos falando quando estamos em sala de aula?”, tendo em vista que já há alguns anos a maioria da população brasileira se declara como negra.

Na mesma *live*, Jorge (2020) questiona: “Até que ponto nós [docentes] estamos legitimando as experiências e as histórias que vêm com esses sujeitos [discentes]?”. Nessa direção, cabe também perguntar: de que lado da fronteira está a produção do conhecimento? Com perguntas como essas, o foco deste estudo é denunciar a lógica da estruturação colonial que, atualmente, mais do que nunca, visa controlar as subjetividades e o conhecimento como forma de administrar as relações de poder. O colonialismo, juntamente com o capitalismo e o patriarcado, são os principais modos de dominação, que,

apesar de serem onnipresentes na vida dos humanos e das sociedades, são invisíveis na sua essência e na essencial articulação entre eles. A invisibilidade decorre de um sentido comum inculcado nos seres humanos pela educação e pela doutrinação permanentes (SANTOS, 2020, p. 12).

As narrativas atuais do poder colonial são tão bem articuladas que a colonialidade, “uma espécie de inconsciente” que rege o mundo desde a modernidade, dificilmente é percebida (QUEIROZ, 2020, p. 18), apesar de determinar quem controla o conhecimento. Por isso, precisamos problematizar os ideais modernos,

principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (MOITA LOPES, 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23).

Problematizando os pressupostos de uma perspectiva modernista, Moita Lopes (2006) ressaltou a necessidade de pensar uma Linguística Aplicada (LA) que dialogasse com teorizações que atravessam “o campo das ciências sociais e das humanidades”. Uma LA mestiça, de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, com “múltiplos centros” — no sentido de que não seja uma nova escola homogênea, mas “um espaço aberto” (RAMPTON, 1995).

Seguindo o propósito de tentar “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), um dos desafios da LA na contemporaneidade é “problematizar o modelo de poder mundial chamado de modernidade/colonialidade”, buscando alternativas para hábitos implantados pela lógica moderna/colonial na nossa área. Por exemplo, “a autoridade do falante nativo, as concepções apolíticas de língua, a adoção de métodos e livros didáticos, a valorização da práxis da universidade em detrimento da práxis da escola, a discriminação e opressão em nossas salas de aula” (PESSOA, 2019, p. 175).

Desvincular as narrativas modernas/coloniais das concepções de linguagem e das praxiologias não é uma tarefa fácil “nem um projeto que se possa pretender definitivo ou acabado”, pois não podemos recorrer à mesma lógica que tentamos ressignificar, “a do texto único, da narrativa inequívoca, da base comum, do imaginário social fantasioso de pureza/norma/padronização, que há séculos constitui nossas práticas e subjetividades” (BIONDO, 2020, p. 13).

Para tanto, “carecemos de concepções de língua/linguagem que estejam em trânsito, que (per)passem questões contemporâneas”, como, por exem-

plo, a fluidez, a complexidade, as epistemologias e pedagogias do Sul, as epistemologias e pedagogias decoloniais etc. (QUEIROZ, 2020, p. 145). Por isso, é essencial o diálogo com teóricos que tratam de temas subalternos, ou seja, questões das periferias, dos quilombos, dos LGBTQ+, dos negros, dos indígenas etc. Nas *lives* promovidas pela ALAB durante a pandemia, é nítida a tendência de uma LA cada vez mais mestiça e, a nosso ver, também mais engajada num pensamento decolonial⁵.

Nessa direção, pensando modos de tecer novos significados dentro de uma área aplicada cujo mote é intervir *na* ou falar *à* prática social, propomos neste estudo operar em um limiar praxiológico: discutir as concepções de língua/linguagem imbuídas na fala de professoras/es de língua inglesa que atuam em escolas de idiomas na cidade de Anápolis-GO. Esse limiar nos parece ser o caminho adequado, porque não há separação entre o comentário das práticas e as práticas em si, tampouco as afirmações sobre a linguagem são meras afirmações: elas geram, implicam e fazem circular “posições ideológicas que se tornam evidentes em vários locais da vida social, muitas vezes de maneiras contraditórias e contestadas, e têm consequências abrangentes no mundo material” (GAL; IRVINE, 2019, p. 1). Também partimos da seguinte reflexão, que aparece em Vellasco (2019):

Como as narrativas das histórias profissionais desses professores se entrecruzam com as narrativas teóricas dessa área? O que podemos articular e conflitar discursivamente, se colocarmos em perspectiva os saberes empíricos desses professores e os saberes validados como teóricos, assinados e produzidos pela comunidade científica acadêmica? (VELLASCO, 2019, p. 22).

As falas selecionadas fazem parte do *corpus* da pesquisa de mestrado *Práticas de linguagem e tempos atuais: concepções de professores de inglês em Anápolis-GO sob uma perspectiva crítica* (VELLASCO, 2019)⁶, que foi

⁵ Títulos de algumas das *lives* promovidas pela ALAB na pandemia, no período de junho a agosto de 2020: *Racismo e linguagem*; *Práticas identitárias dissidentes*; *Ciência com povos indígenas: princípios e metodologias*; *Conversa com Walter Mignolo*; *Escolas indígenas e escolas de fronteiras na Educação Bilíngue*; *Café com a ALAB: conversas sobre ancestralidades brasileiras, arte e educação*; *Repertórios multilíngues, mercantilização de linguagem e educação bilíngue no capitalismo tardio*; *Diálogos com Psicologia: a branquitude e a luta antirracista*; *Diálogos sobre moradia e Covid-19: limites do isolamento nas favelas*; *LA, Gênero e Raça: Rasuras Epistêmicas, Decolonialidade e Mandingas no Campo da Linguagem*.

⁶ Essa dissertação de mestrado foi desenvolvida pela Bianca, sob a orientação de Cristiane (autoras deste capítulo).

desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), da UEG. A pesquisa teve como objetivo investigar e discutir como questões relacionadas à ideia de língua inglesa aparecem nas práticas de linguagem cotidianas de sete professores/as. O material empírico consistiu em um questionário de identificação e encontros gravados em áudio, no formato de entrevistas.

Para este capítulo, voltamos às transcrições das narrativas orais das/os professoras/es nas entrevistas e selecionamos dois trechos com o objetivo de discutir, desta vez, indícios de continuidade ou desconstrução de concepções modernas/coloniais de linguagem. Em termos linguísticos, uma desconstrução do moderno significa, por exemplo, “desmistificar uma gramática eurocêntrica da língua, adotar o plurilinguajamento como forma-outra na produção de linguagem e de saberes, problematizar ideologias nacionais e conceber ideologias pluriversais e transnacionais” (QUEIROZ, 2020, p. 145).

Os trechos selecionados são parte das performances discursivas dos professores Brandy e Ricardo, que apresentamos no quadro a seguir, com base em algumas informações obtidas durante a geração do material empírico da pesquisa⁷ (VELLASCO, 2019):

Brandy tinha 53 anos. É brasileiro e declarou formações acadêmicas em universidades particulares nas áreas de Engenharia Florestal e Gestão Ambiental. Atuava há 21 anos como professor de inglês em cursos livres de idiomas de Anápolis-GO.

Ricardo tinha 24 anos. Também é brasileiro. cursou graduação em Letras-Português e Inglês e mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, ambos pela UEG. Ele atuava como professor de língua inglesa há 8 anos. Na época, além de professor, ele também exercia a função de coordenador pedagógico da escola de idiomas em que trabalhava em Anápolis-GO.
--

Fonte: Material empírico de Vellasco (2019)

Concepções de linguagem nas performances discursivas

Nomear as narrativas sobre as práticas linguísticas vivenciadas como performances discursivas se opõe à noção de língua como um sistema fechado e estanque, pois, “sendo efeito das práticas linguísticas, o estatuto epistêmico da noção de ‘língua’ deve ser examinado à luz de mudanças e permanências dos processos dinâmicos das hegemonias” (PINTO, 2011, p. 71). Falar de *per-*

⁷ O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da instituição.

formances discursivas é falar de uma concepção de língua performativa, e isso impacta diretamente o modo como concebemos a pesquisa e o ambiente onde ela ocorre. Portanto, falaremos de práticas linguísticas localizadas e específicas de professoras/es de língua inglesa. Essa concepção também implica em como entendemos quem são essas/es “professoras/es” de “língua inglesa”: não no sentido de uma comunidade homogênea imaginada, cedendo ao “impulso para unificar o mundo social e linguístico” (PRATT, 2013, p. 443), mas sim apenas para nos referirmos a quem está exercendo uma função pedagógica num contexto específico, no sentido de uma realidade fraturada (PRATT, 2013), de comunidades em intercâmbio, um entendimento voltado para o que pode ser pinçado e posto à tona na forma de atravessamentos identitários, construídos no discurso (MOITA LOPES, 2002).

É importante dizermos ainda que não se trata de julgarmos nem compararmos esses atravessamentos de maneira valorativa. O foco deste trabalho está em compreender as *performances* justamente em seu trânsito e em sua contribuição à determinada teia discursiva ideológica, bem como os efeitos de uma consciência metalinguística crítica na concepção que perfazemos nas nossas práticas de linguagem. No trabalho de Gal e Irvine (2019), encontramos a base para o entendimento de que as *performances* discursivas não são verdadeiras, falsas, boas, ruins, positivas nem negativas, mas localizadas, historicizadas em *framings* específicos: as ideologias. “As ideologias são posicionadas e são visões parciais do mundo, confiando na comparação e na perspectiva; elas exploram diferenças em características expressivas — linguísticas e outras — para construir estereótipos convincentes de pessoas, espaços e atividades” (GAL; IRVINE, 2019, p. 2).

Nesse sentido, para ler as falas selecionadas, focaremos como elas se aproximam ou se diferenciam de concepções linguísticas do paradigma da modernidade/colonialidade. Quijano (1992) argumenta ser urgente romper com esse paradigma, mas que isso não será possível simplesmente através da negação de todas suas categorias ou da negação da ideia de totalidade do conhecimento. É necessário destruir a colonialidade do poder mundial, mas sem buscar “um novo universal” que se apresente “como verdadeiro, superando todos os previamente existentes” (MIGNOLO, 2017, p. 15). Na verdade, trata-se de mais uma opção, mais um modo de pensar o mundo, que se diferencia de outras formas de pensamento por não se autoenunciar como universal. A opção decolonial é também

a produção de lógicas epistemológicas que respondam às necessidades dos sujeitos [...], é insurgir contra os paradigmas eurocêntricos ou posicionar-se contra as epistemologias que se enunciem ontológicas (naturais, atemporais), imperiais e universais (QUEIROZ, 2020, p. 67).

Essa questão da universalidade aparece na fala de Brandy, quando ele explica o que é língua inglesa. Vejamos o excerto a seguir.

Trecho referente à pergunta: Como você explicaria o que é língua inglesa?

Brandy: ... a língua inglesa é uma língua que tem sido estudada desde... um tempo bom atrás até hoje no Brasil... vamos pegar no Brasil eh::: é uma língua que é considerada uma **língua universal** é uma língua que é considerada a **língua de comunicação** eh::: **qualquer lugar do mundo que você vá você vai conseguir se comunicar** eh::: uma vez que você fala essa língua... **ela foi instituída assim** eh::: se você for ver na história a língua francesa ela era... ela era uma das línguas mais importantes na época né há um tempo atrás aí na história mas por uma questão mesmo da... da **dominância dos impérios** ou das... das... dos países...

Bianca: das potências?

Brandy: ...das potências que são hoje em/ que são... eh::: que são (nativas) da língua inglesa que (é no caso) a Inglaterra com as suas várias colônias e... países já libertos mas que foram **colonizados** ou foram **invadidos** pelo... pela... pela... **Inglaterra** e obviamente os **Estados Unidos** que é um **país dominante no mundo...** então essa é a importância da língua inglesa e o porquê que as pessoas estudam...

Fonte: Material empírico de Vellasco (2019).

Para Brandy, a língua inglesa é considerada universal, é a língua da comunicação, que possibilita se comunicar em qualquer parte do mundo; e é assim porque essa língua foi instituída dessa forma. O professor relaciona tudo isso com “a questão da dominância dos impérios, dos países”. Podemos notar indícios de uma noção de língua do mundo moderno, em que “as línguas eram ligadas a territórios, e as nações se caracterizavam pelos elos ‘naturais’ entre elas” (MIGNOLO, 2003, p. 302, grifo no original). Para o autor, no mundo moderno havia a ideia de uma língua nacional, que, além de ajudar a definir o território, também contribuía para a crença em comunidades homogêneas.

Brandy relaciona países como Inglaterra e Estados Unidos com invasão, domínio e colonização. Conforme Quijano (2005), a história da dominação dos povos está interligada à história de suas línguas. Por sua vez, a expansão da língua e da produção do conhecimento de um país está relacionada ao seu poder hierárquico. Na modernidade, as línguas dos impérios funcionavam como

cápsulas protetoras de um regime discursivo epistêmico-autoritário e altamente excludente, subalternizando qualquer epistemologia aquém ou além do seu ideal de racionalidade ou de seus padrões de cientificidade (QUEIROZ, 2020, p. 126).

A fala de Brandy aborda países que já invadiram, dominaram e colonizaram outros, mas que hoje são parte da narrativa de um mundo democrático e globalizado. A globalização, entretanto, precisa ser compreendida como “um novo padrão de poder mundial”, que é “a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p. 117). Sendo assim, o que ocorre é a continuação de relações de poder que têm origem e caráter coloniais.

De forma similar, a concepção de língua inglesa como “universal”, como “língua da comunicação”, que foi “instituída assim”, dá continuidade a um entendimento linguístico a partir da lógica colonial. A imposição de uma língua imperial, como forma de dominação e controle nos tempos modernos, se perpetua nos tempos atuais. No Brasil, um exemplo é a imposição da língua inglesa como componente curricular obrigatório pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa opção pela língua inglesa coloca em evidência, mais uma vez, a atuação da colonialidade do poder, que desconsidera os contextos locais, as necessidades das diferentes comunidades. Desse modo, permanece uma subalternização de saberes do Sul, um rechaçamento das epistemologias de fronteiras e uma interferência no fluxo natural do plurilinguajamento (QUEIROZ, 2020, p. 153).

A universalidade, que aparece na fala de Brandy, é o dispositivo mais importante da colonialidade do saber. De acordo com Pinto (2007, p. 77), “esse dispositivo controla os *loci* de enunciação, separando, através da diferença colonial, o *locus* cujas enunciações são universais daquele *locus* cujas enunciações são sempre marcadas pelo particularismo de corpos desiguais”.

Na fala do professor Ricardo, por outro lado, aparecem indícios de uma concepção de linguagem que transita por um pensar crítico. Crítico, no sentido de uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004) que questiona o próprio modo de estabelecer as categorias sobre as quais nos afirmamos e para a qual não há “respostas certas”, mas sim explicações possíveis, a partir de causas e consequências variadas, que dependem das condições socio-históricas (TÍLIO, 2017). De acordo com o autor, esse sentido de crítico “consi-

dera também questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência”, interligadas às circunstâncias de “produção e reprodução das relações sociais” (TÍLIO, 2017, p. 23).

Trecho referente à pergunta: Como você descreveria a sua prática de ensino de língua inglesa em sala de aula?

Ricardo: eh:: sempre que eu tenho alguma possibilidade de trabalhar **essas questões mais linguísticas no sentido de problematizar a língua** eu faço isso... então um exemplo é... **como a língua perpetua práticas de preconceito... racismo... é de fixação de identidades...** então tem alguns exemplos... eu havia pegado umas figuras expus no quadro... de pessoas negras índios pessoas *disabled bodies*... não sei como traduzir isso...

Bianca: marginalizados?

Ricardo: ...não... *disabled* no sentido de... de não ter uma perna...

Bianca: ah:: entendi... entendi...

Ricardo: ...entendeu? **não sei se eu o termo seria...**

Bianca: deficiente?

Ricardo: ...deficiente... enfim... mas eu mostrei essas figuras e pedi pra que... os alunos fizessem uma narrativa baseando nas nossas discussões e o que foi interessante é que **eles já partiram de uma perspectiva de língua em que não era preciso tratar o índio como excluído** ou tratar o índio como um ser que é... que é mítico... enfim que não faz parte dessa sociedade ou que essa garota cadeirante que tava presente num texto da... de uma das alunas ela não tava em busca de... de conseguir a cura mais pela poder andar e ser como os outros... **e tudo isso é perpetuado por meio... da língua...**

Fonte: Material empírico de Vellasco (2019).

Ao ser interpelado a respeito de sua prática de ensino em sala de aula, Ricardo opta por descrever algo que ele faz quando vê uma oportunidade (“sempre que eu tenho alguma possibilidade”), e não algo que ocorre regularmente. Essa escolha de repertório nos remete ao agir nas brechas do trabalho de Duboc (2015): um fazer crítico no ensino de uma língua estrangeira, que considera aspectos identitários, culturais, sociais, ideológicos e trata da língua-alvo como uma maneira de acesso a diferentes formas de ser, agir e pensar. Em seguida, ele afirma que trabalha “essas questões mais linguísticas no sentido de problematizar a língua”, fazendo ressoar o trabalho de Gal e Irvine (2019), quando enfatizam que nossas ideias a respeito das nossas práticas são parte constituinte dessas práticas:

[O] trabalho ideológico de todos os tipos é fundamentalmente comunicativo e as posições sociais, projetos e momentos históricos influenciam e são influenciados pelas ideias das pessoas sobre as práticas comunicativas (GAL; IRVINE, 2019, p. 2).

A relação que Ricardo estabelece — quanto mais “linguística” for a forma de tratamento de uma questão, mais espaço haverá para sua “problematização” — se encaixa na lógica de engajamento em “um metadiscorso, uma atividade reflexiva que é ao mesmo tempo uma prática e um comentário sobre essa prática, dentro de um reino de possibilidades alternativas” (GAL; IRVINE, 2019, p. 1).

A descrição feita por Ricardo também dialoga diretamente com os apontamentos sobre letramento crítico em Janks *et al.* (2014). Neste trabalho, “poder, acesso, identidade e diferença” aparecem como categorias junto “com as formas de uso da linguagem [e] estão todas interligadas” (JANKS *et al.*, 2014, p. 10). É esse conhecimento que nos dá o poder da agência, o poder de agir em relação à mudança de significações.

Em relação ao poder de agir, isso também pode ser observado quando o professor hesita diante da interpelação da pesquisadora, que tenta completar o que ele estava falando (Ricardo: “...entendeu? não sei se eu o termo seria...” // Bianca: “deficiente?” / Ricardo: “...deficiente... enfim...”). Esse momento também faz ecoar algumas das palavras de Janks *et al.* (2014):

Quando falamos, muitas vezes estamos focados no que precisamos comunicar **e não temos tempo para pesar todas as opções para controlar como entregamos a mensagem.** Quando nos concentramos no significado, **é como se as formas de expressar o que queremos dizer se escolhessem.** Para que isso aconteça com rapidez, recorreremos às formas de falar sobre coisas e eventos que são usadas em nossas comunidades. Desse modo, as formas de senso comum de nossas comunidades de pensar sobre o mundo falam através de nós e nós as reproduzimos nos textos que criamos (JANKS *et al.*, 2014, p. 11, grifo adicionado).

A preocupação demonstrada pelo professor Ricardo em sua fala é um exemplo que vai na contramão das formas que se escolhem. A sua não escolha deliberada do termo sugerido (“deficiente”) pela pesquisadora, no momento da interação, se relaciona diretamente com o priorizar e o criar esse tempo, mencionado por Janks *et al.* (2014), para que pesemos sim nossa opção de controlar como entregamos uma mensagem. A não marcação desse termo específico demonstra e acrescenta algo à significação do que ele tenta-

va explicar: a de que não precisamos partir de uma perspectiva hegemônica de entendimento das categorias.

Ainda com Janks *et al.* (2014), e para fecharmos o caso da hesitação do professor Ricardo, podemos afirmar que essa preocupação desemboca na seguinte reflexão:

[Q]ualquer coisa que foi construída pode ser desconstruída. Esse desfazer ou desseleção do texto aumenta nossa consciência das escolhas que o escritor ou palestrante fez. Cada escolha coloca em primeiro plano o que foi selecionado e esconde, silencia ou coloca em segundo plano o que não foi selecionado. **Focar nas seleções nos dá a oportunidade de notá-las e pensar sobre seus efeitos** (JANKS *et al.*, 2014, p. 11, grifo adicionado).

A *performance* discursiva do professor Ricardo, diante da pergunta, converge com a perspectiva expressa em Pennycook (2007, p. 110), que argumenta: “[D]o mesmo jeito que nós performamos identidade com palavras (muito mais do que refletir identidades na linguagem), nós também performamos línguas com palavras”. Ao demonstrar compreender a importância de investigar como a língua perpetua “práticas de preconceito”, “racismo” e “fixação de identidades”, o professor reforça uma instrumentalização crítica da língua em um sentido emancipatório. Isso ocorre também quando ele solicita a redação de narrativas e suas/seus alunas/os, após as discussões, a escrevem de outra perspectiva, que não mais reproduz estereótipos nem preconceitos geralmente associados às pessoas de grupos subalternizados, como índios e cadeirantes, mencionados no trecho de fala analisado.

Entender o porquê das diferenças entre as concepções de linguagem imbuídas nesses trechos de fala de pessoas que atuam numa mesma profissão (professores de língua inglesa), em locais similares (escolas particulares de idiomas) e numa mesma cidade (Anápolis-GO) implica em refletir sobre as experiências — formação identitária, educação formal, relações sociais, afetivas, profissionais etc. — vividas por cada um. Ressaltamos que a trajetória acadêmica de Ricardo, na área de Letras (graduação) e interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (mestrado), certamente envolveu mais estudos linguísticos do que a formação universitária de Brandy, em Engenharia Florestal e Gestão Ambiental. Todavia, é importante enfatizar que

nem todas as licenciaturas em Letras abrangem, em seu currículo, perspectivas críticas de educação linguística.

Considerações provisórias: o trânsito como lugar permanente

Os efeitos da lógica colonial, que estruturou o mundo num esquema de classificação dual e excludente, podem ser vistos em várias esferas da sociedade: é possível tanto identificarmos suas características genocidas nas políticas públicas adotadas frente a uma crise sanitária no país, quanto seus impactos ideológicos dentro das nossas salas de aula, seja no modo como concebemos nossas práticas, seja no modo como respondemos a respeito do significado da “língua” que “ensinamos”. Os locais geográficos são também locais políticos, sociais, culturais, econômicos (SANTOS, 2020) e só podem ser entendidos concretamente na medida em que são narrados como tais e fragmentados em realidades discursivas. É por isso que a LA contemporânea não cabe dentro de uma única caixa disciplinar: ela impacta diretamente o modo como lemos e nos propomos a escrever essas narrativas. Pensar como estamos reproduzindo ou deixando de reproduzir marcações ideológicas nas nossas performances discursivas é nos engajarmos na rearticulação da língua como práxis (PINTO, 2011) e nos distanciarmos da já fadada articulação da língua como objeto.

Para esse distanciamento, ou seja, para recompormos a noção de língua “é preciso avançar. Mas para onde?” (PINTO, 2011, p. 75). Com certeza, para lugares que não se pretendam universais, não naturalizem relações forjadas em dispositivos coloniais de poder, tampouco sirvam de manutenção de uma “língua sem significação”: sem corpo, sem local, sem vivência etc. Esse lugar, portanto, só poderá ser um lugar em trânsito, em vias praxiológicas, e onde nos questionamos constantemente sobre quem se beneficia e quem perde com nosso entendimento de língua, da relação de causa e efeito que provoca e da razão de ser terreno de competição (HELLER; DUCHÊNE, 2007, p. 11).

A descolonização e a desmodernização do pensamento sobre a linguagem (PINTO, 2011) nos faz pensar em concepções que aqui chamamos de concepções em trânsito (QUEIROZ, 2020), em intercâmbio, de múltiplos centros (RAMPTON, 1995), numa tentativa de reintegrarmos em um mesmo proces-

so as práticas linguísticas que a ideologia moderna e colonial dividiu em “objeto e seu sobejo, performativamente inventando a ‘língua’ como um fato, [...] e empurrando a prática/ação para fora dos limites dos estudos linguísticos” (PINTO, 2011, p. 70-71).

No que tange especificamente aos dois excertos postos à tona, podemos destacar, por um lado, a vinculação do alicamento de uma língua à universalidade com a ideologia da globalização, bem como a vinculação dessa universalidade com a história de dominação dos povos e com o controle do lócus de enunciação. Essas vinculações convergem para uma leitura de ensino de línguas que visa o domínio de uma língua-alvo inventada (GARCIA, 2007), pois esse alvo é a culminação de um processo de apagamento arbitrário de inúmeros locais. Por outro lado, temos a descrição de uma prática pedagógica que toma a linguagem como uma forma de ação social e prepara aprendizes para lidar com diferenças de forma solidária, ressignificando a produção de significações sobre grupos subalternizados, a partir da promoção de percepção crítica e de expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2018).

Por fim, a releitura de excertos do *corpus* de pesquisa de Vellasco (2019) nos permitiu refletir sobre a educação linguística neste triste momento de pandemia, que sobreleva a necessidade de entender como nossas concepções de linguagem levam a práticas educacionais que sustentam, legitimam ou desestabilizam a atual configuração de poder, responsável por tantas injustiças, desigualdades e mortes.

Referências

- BIONDO, Fabiana. Apresentação. In: QUEIROZ, Leandro. *Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 13-15.
- BUSCH, Brigitta. Biographical Approaches to Research in Multilingual Settings: Exploring Linguistic Repertoires. In: MARTIN-JONES, M.; DEIDRE, M. (ed.). *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Approaches*. London: Routledge, 2017, p. 46-59.
- DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas das salas de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.
- FAUSTINO, Deivison M. Os condenados pela Covid-19: uma análise fanoniana das expressões coloniais do genocídio negro no Brasil contemporâneo. In: *Blog Combate Racismo Ambiental*. Julho 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2TH2N6C>. Acesso em: 12 abr. 2021.

- GAL, Susan; IRVINE, Judith T. *Signs of Difference: Language and Ideology in Social Life*. Cambridge University Press, 2019.
- GARCIA, Ofelia. Foreword: Intervening Discourses, Representations and Conceptualizations of Language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Ontario: Multilingual Matters, 2007.
- HELLER, Monica.; DUCHÊNE, Alexandre (eds.). *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defense of Languages*. Bloomsbury Publishing, 2007.
- JANKS, Hilary *et al.* *Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers*. Londres: Routledge, 2014.
- JORGE, Miriam L. dos S. *Provocações para a Língua Aplicada (Comunicação oral)*. Live ALAB. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/zEGH9. Acesso em: 12 abr. 2021.
- LOPES, Carlos Eduardo. A. *Problematizando concepções praxiológicas de professores de inglês em formação universitária*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In: *Epistemologias do Sul*. Foz do Iguaçu/PR, 2017, p. 12-32.
- MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- OLIVEIRA, Grassinete de A. *et al.* Língua(gens) em tempos de pandemia: fazer-se ouvir “ape-sar de”. Editorial. In: *Revista GEADEL*, UFAC, v. 1. n. 1, 2020, p. 7-15.
- PENNYCOOK, Alastair. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, Sin-free; PENNYCOOK, Alastair (ed.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- PESSOA, Rosane R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: MAGNO e SILVA, Walkyria; SILVA, Wagner. R.; CAMPOS, Diego M. (org.). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 173-186.
- PINTO, Joana P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. In: *D.E.L.T.A.*, v. 23, n. 1, São Paulo, 2007, p. 1-26.
- PINTO, Joana P. Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. In: *Linguagem em foco*, v. 2, p. 69-83, 2011.
- PRATT, Mary Louise. Utopias linguísticas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, n. 2, p. 437-459, 2013. Tradução: André Marques do Nascimento, Joana Plaza Pinto.
- QUEIROZ, Leandro. *Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidade. In: *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, Lima, 1992.

- RAMPTON, Ben. Politics and Change in Research in Applied Linguistics. In: *Applied Linguistics*, v. 16, n. 2, p. 233-256, 1995.
- SANTOS, Boaventura. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Editora Almedina, 2020.
- SOUZA, Ana Lúcia S. *Provocações para a Língua Aplicada* (Comunicação oral). Live ALAB. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/zEGH9. Acesso em: 12 abr. 2021.
- VELLASCO, Bianca A. *Práticas de linguagem e tempos atuais: concepções de professores de inglês em Anápolis-GO sob uma perspectiva crítica*. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) — Universidade Estadual de Goiás, Cidade de Goiás, 2019.

Organização e autoria

Sobre as organizadoras-autoras, sobre o organizador-autor

Rosane Rocha Pessoa é professora voluntária no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia. Aposentou-se como Professora Titular de Língua Inglesa da Universidade Federal de Goiás (2019). Possui graduação em Letras Modernas-Inglês pela Universidade Federal de Goiás (1984), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1989) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo (2017). Sua experiência profissional abrange o ensino de inglês em escolas de idiomas, educação superior e ações de extensão. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e de formação de professoras/es de línguas, fundamentadas em perspectivas críticas e decoloniais. E-mail: rosane@ufg.br.

Kleber Aparecido da Silva é Professor Associado 1 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília desde 2009, onde leciona disciplinas no curso de Letras-Português do Brasil como Segunda Língua e no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Também leciona no Programa de Pós-Graduação em Letras-Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Tocantins-Câmpus de Porto Nacional. É licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. É doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista-São José do Rio Preto. É pós-doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica-SP e em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. É pós-doutoran-

do em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Linguística Aplicada pela Pennsylvania State University/EUA. É coordenador do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL). Suas áreas de interesse em pesquisa incluem gênero, raça e educação linguística; língua(gem), discurso e práticas identitárias; (multi)letramentos e formação crítica de professoras/es de línguas; teorias e pedagogias críticas e práticas decoloniais na produção de conhecimentos. E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br.

Carla Conti de Freitas é docente da Universidade Estadual de Goiás em Inhumas-GO. Licenciada em Letras e especialista em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior e Avaliação Institucional. Obteve seu título de mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, de doutora em Ciências-Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e realizou o pós-doutorado em Letras na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Sua experiência profissional abrange a educação básica e o ensino superior. Atua na formação de professores de línguas na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), com temas relacionados a letramentos e transdisciplinaridade. Coordena o Grupo de Pesquisa em Formação de Professores de Línguas (GEFOPLE). E-mail: carlacontif@gmail.com.

Sobre as autoras e os autores

Ariane Peixoto Mendonça é licenciada em Letras-Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás, obteve seu título de mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás. Sua experiência profissional abrange ensino fundamental (anos iniciais e finais), médio e superior (público e privado). Atua na área de língua inglesa e atualmente é gestora na Rede Municipal de Ensino e Esporte de Goiânia. E-mail: arianeenglishteacher@gmail.com

Ariovaldo Lopes Pereira é professor da Universidade Estadual de Goiás-Câmpus Anápolis, atuando na graduação e na pós-graduação. Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. É membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Coordena o grupo de pesquisa Perspectivas Críticas em Educação Linguís-

tica, Letramentos e Discurso (CNPq) e é membro do grupo de pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (CNPq). Integrante do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. E-mail: arylopes_br@yahoo.com.

Barbra Sabota é docente na Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis-GO. Licenciada em Letras-Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, obteve seu título de mestra e doutora em Letras e Linguística pela mesma instituição. Sua experiência profissional abrange o ensino fundamental, médio e superior, em escolas particulares, públicas e de idiomas. Na graduação, atua nas áreas de Língua Inglesa e Prática de Ensino da Língua Inglesa e Estágio Supervisionado, em atividades que envolvem e integram ensino, pesquisa e extensão. Na pós-graduação, atua como professora de Processos Pedagógicos, Mediação e Tecnologias Digitais, desenvolve e orienta estudos sobre letramentos multimodais e letramentos críticos sob as premissas da educação linguística crítico-decolonial. E-mail: barbrasabota@gmail.com.

Bianca Alencar Vellasco é licenciada em Letras-Português e Inglês e suas respectivas literaturas, com especialização em Linguagens e Educação Escolar, ambas pela Universidade Estadual de Goiás. Obteve seu título de mestra em Estudos de Língua e Interculturalidade (POSLLI) também pela Universidade Estadual de Goiás. É doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Sua experiência profissional abrange o ensino fundamental, médio e superior, e escolas de idiomas. Atua nas áreas de língua portuguesa e inglesa. E-mail: vellascobianca@gmail.com.

Camila dos Passos Araujo Capparelli é licenciada em Letras-Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Obteve seu título de mestra em Estudos de Língua e Interculturalidade pela mesma instituição. Atualmente é doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. Interessa-se por perspectivas críticas e decoloniais de educação linguística, com ênfase em temas de gênero e sexualidade. E-mail: camila.capparelli@hotmail.com.

Cristiane Rosa Lopes é docente na Universidade Estadual de Goiás. Licenciada em Letras-Português e Inglês, especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mestra e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Atua na graduação em Letras na unidade universitária de Campos Belos-GO e no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) no Câmpus Cora Coralina, na cidade de Goiás-GO. Sua experiência profissional abrange escolas de idiomas, ensino superior e pós-graduação. Atua

na área de língua inglesa e formação crítica de professoras/es de línguas. E-mail: crisrosalopes@gmail.com.

Fernanda Caiado da Costa Ferreira possui graduação em Direito pela Faculdade Objetivo. É licenciada em Letras-Inglês e mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é doutoranda em Letras e Linguística pela mesma universidade. Desenvolve pesquisas que partem de uma perspectiva decolonial em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica, com enfoque na educação linguística crítica e na formação crítica docente. Leciona inglês desde 2010 e já atuou em cursos de idiomas, escolas regulares, programas de extensão (ISF) e universidades federais. E-mail: fernandacferreira@gmail.com.

Giuliana Castro Bossi é licenciada em Letras-Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. É docente efetiva na Universidade Estadual de Goiás, Inhumas. Seus interesses de pesquisa centram-se na formação de professores de língua inglesa segundo a perspectiva crítica, implementação de ensino de inglês para crianças na escola pública, comunidades de prática de professores de inglês para crianças, ações extensionistas e transformação social. E-mail: giulianabrossi70@gmail.com.

Hélvio Frank é docente na Universidade Estadual de Goiás, em Itapuranga-GO, credenciado nos programas *stricto sensu* PPG-IELT e POSLLI da instituição. Licenciado em Letras e em Pedagogia, especialista em Língua Portuguesa e em Estudos Linguísticos e o Ensino de Português, obteve seu título de mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e de doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. Sua experiência profissional abrange o ensino superior, com atuação nas áreas de língua portuguesa e linguística aplicada. Interessa-se por perspectivas críticas e decoloniais de educação linguística. E-mail: helviofrank@hotmail.com.

Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli é docente na Universidade Federal de Rondonópolis (MT). Licenciada em Letras-Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás, obteve seu título de mestre e doutora pela mesma instituição. Sua experiência profissional abrange o ensino de inglês para crianças, bem como o ensino fundamental e médio em escolas particulares e o ensino em cursos de idiomas. Atualmente, trabalha com as disciplinas de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado no Curso de Graduação em Letras-Língua e Literaturas de Língua Inglesa. E-mail: julmaborelli@gmail.com.

Laryssa Paulino de Queiroz Sousa é licenciada em Letras-Inglês, mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL/UFG). Sua experiência profissional envolve especialmente escolas de idiomas. Atua na área de educação linguística e formação docente. E-mail: laryssa.paulino1@gmail.com.

Lauro Sérgio Machado Pereira é docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, em Janaúba-MG. Licenciado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros, obteve seu título de mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e atualmente é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística na mesma instituição. Sua experiência profissional abrange cursos livres de idiomas na rede privada e educação básica, profissional e superior na rede pública. Atua na área de língua inglesa em cursos técnicos integrados ao ensino médio, bem como em atividades de pesquisa e extensão. E-mail: lauropereiraifnmg@gmail.com.

Lynn Mario T. Menezes de Souza é Professor Titular Sênior no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. Formado em Linguística, mestre em Linguística Aplicada e doutor em Comunicação e Semiótica. Seu foco atual de pesquisa é transdisciplinar e abrange ensino-aprendizagem de línguas, letramentos, interculturalidade, teorias decoloniais e teorias de epistemologias do Sul. Algumas de suas publicações recentes incluem: “Theorizing the South”, no livro *Language in the South* (Eduel, 2019); “Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies”, em *Multilingual Margins* (2019); e *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back* (Routledge, 2019). E-mail: lynnmario@gmail.com.

Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Senador Canedo. Licenciada em Letras-Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e especialista em Docência Universitária, obteve seu título de mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Sua experiência profissional abrange o ensino fundamental, médio e superior, escolas particulares e públicas de educação básica e cursos de idiomas. Atua nas áreas de língua portuguesa e de língua inglesa e em cursos de extensão, de especialização e de pós-graduação. E-mail: eueniasebba@gmail.com.

Mariana R. Mastrella-de-Andrade é docente na Universidade de Brasília, em Brasília-DF. Possui graduação em Comunicação Social e mestrado e doutorado em Le-

tras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Sua experiência profissional abrange o ensino fundamental como professora em escola privada, o ensino de línguas e a coordenação de cursos em instituto de idiomas e a docência, no ensino superior, em universidades privadas e públicas. Atua nas áreas de língua inglesa e estágio supervisionado em língua inglesa, além de ensino, pesquisa e orientação em cursos de extensão e de pós-graduação na área de linguística aplicada. Seus principais temas de interesse e de pesquisa são: a relação escola-universidade na formação de professores/as de línguas; identidades e letramentos na educação linguística crítica; emoções e educação linguística crítica. E-mail: marianamastrella@gmail.com.

Marielly Pereira da Silva Faria é licenciada em Letras-Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás, obteve seu título de mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT/UEG). Sua experiência profissional abrange o ensino em educação infantil, fundamental nos anos iniciais e finais, em escolas particulares e públicas, consultorias e outros. Atua nas áreas de inglês e prática de ensino bilíngue, além de coordenar uma escola bilíngue. E-mail: mariellyps@gmail.com.

Michael Douglas Rodrigues é licenciado em Letras-Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás, especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Goiás, mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) da Universidade Estadual de Goiás e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sua experiência profissional abrange o ensino de língua inglesa em contextos populares e centros de idiomas. Atua na área da linguística aplicada, com foco em estudos sobre ensino e formação crítica de professores/as de línguas. E-mail: soumichaell@gmail.com.

Michely Gomes Avelar é licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e mestra em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). É doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (PPGELLI/USP), é membro do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores de Línguas (GEFOPLE/CNPQ/UEG) e do Grupo de Pesquisa sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE/USP). Atua principalmente nos seguintes temas: letramentos (novos letramentos, multiletramentos, letramentos críticos), formação de professores de línguas e jogos digitais (*games*). E-mail: michelymg.avelar@gmail.com.

Pedro Augusto de Lima Bastos é professor efetivo de língua inglesa no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, em Arinos-MG. Licenciado em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Goiás, obteve seu título de mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL/UFG). Sua ex-

períencia profissional abrange o ensino médio e superior, escolas de idiomas e cursos de extensão. Atua na área de educação linguística e formação docente. E-mail: pedrolimabaugusto@gmail.com.

Raquel Rosa de Souza é licenciada em Letras-Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás, onde obteve o título de mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT/UEG). Sua experiência profissional abrange a atuação docente nos ensinamentos fundamental e médio em escolas públicas e particulares. Atuou como professora no Programa Idiomas sem Fronteiras e, além da docência, atua como tradutora inglês/português. E-mail: desouzar@icloud.com.

Simone Maranhão Costa é docente no Instituto Federal do Maranhão, em São Luís-MA. Licenciada em Letras-Inglês pela Faculdade Atenas Maranhense, obteve seu título de mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Sua experiência profissional abrange cursos livres de idiomas, educação básica, profissional e superior na rede pública e privada. Atua na área de língua inglesa em cursos técnicos integrados e superior, bem como em atividades de pesquisa, extensão e formação docente. E-mail: simonemaranhao@ifma.edu.br.

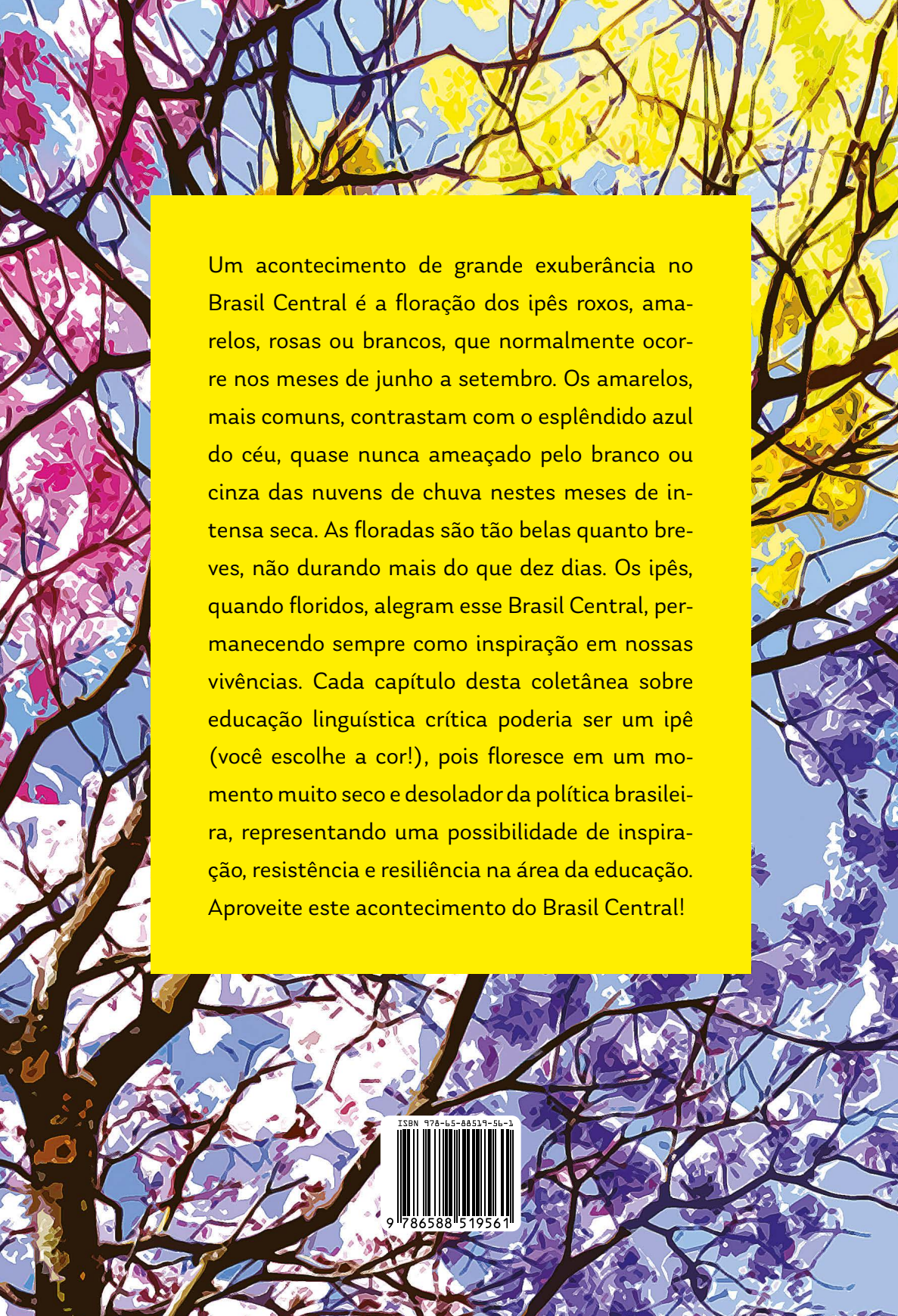
Tânia Ferreira Rezende é professora na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia-GO. Licenciada em Letras-Português e Inglês pelo Centro Universitário UniEvangélica de Anápolis-GO, mestra em Letras e Linguística/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atuação docente em Português na graduação e na pós-graduação, na linha de pesquisa Linguagem, Sociedade e Cultura, no campo da sociolinguística, com ênfase em Cosmolinguística e Letramento Intercultural, na perspectiva do translinguajamento. Líder do Obiah Grupo de Estudos Interculturais Decoloniais da Linguagem, desenvolvendo os projetos de pesquisa e extensão Práticas Interculturais de Letramentos na/para a Diversidade e Matriperformances Cerradeiras do Brasil Central: formação de “mulheres cerradeiras” professoras. E-mail: taferez@ufg.br.

Valéria Rosa-da-Silva é docente na Universidade Estadual de Goiás, em Inhumas. Licenciada em Letras-Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás e especialista em Literatura Brasileira pela Univero, obteve seu título de mestra em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (PPGLL/UFG) e é doutoranda pelo mesmo Programa. Sua experiência profissional abrange ensino fundamental e ensino médio (em escolas públicas e particulares), escola de idiomas e, principalmente, ensino superior. Atua nas áreas de língua inglesa e de estágio de língua inglesa, além de cursos de extensão e de especializa-

ção. Suas pesquisas atuais são nas áreas de formação crítica de professoras/es (com ênfase no estágio) e ensino crítico de línguas, sob a perspectiva da decolonialidade. E-mail: valeriarosa.vr@gmail.com.

Viviane Pires Viana Silvestre é docente na Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis-GO. Licenciada em Letras-Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás, obteve seu título de mestra e doutora em Letras e Linguística pela mesma instituição. Sua experiência profissional abrange o ensino de línguas (portuguesa e inglesa) na educação básica e superior, bem como centros de idiomas. Atua na área de estágio supervisionado de língua inglesa na graduação, desde 2010, e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). E-mail: vivianepvs@gmail.com.

Walkyria Monte Mór é Professora Associada Sênior do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. Doutora em Linguagem e Educação e mestre em Filosofia da Educação. Realizou pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Manitoba, Canadá. Coordena o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, DGP-CNPq e o Projeto Piloto Knowledge Exchange and Research Proposal: Literacies and Languages in Teacher Education, Universidade de São Paulo, Brasil e Universidade de Illinois, Urbana-Champaign, EUA (Projeto Piloto USP-UIUC). Desenvolve pesquisas na área de língua, cultura, letramentos (multiletramentos, letramentos críticos, visuais e digitais) e formação de professores. E-mail: wmm@usp.br.



Um acontecimento de grande exuberância no Brasil Central é a floração dos ipês roxos, amarelos, rosas ou brancos, que normalmente ocorre nos meses de junho a setembro. Os amarelos, mais comuns, contrastam com o esplêndido azul do céu, quase nunca ameaçado pelo branco ou cinza das nuvens de chuva nestes meses de intensa seca. As floradas são tão belas quanto breves, não durando mais do que dez dias. Os ipês, quando floridos, alegam esse Brasil Central, permanecendo sempre como inspiração em nossas vivências. Cada capítulo desta coletânea sobre educação linguística crítica poderia ser um ipê (você escolhe a cor!), pois floresce em um momento muito seco e desolador da política brasileira, representando uma possibilidade de inspiração, resistência e resiliência na área da educação. Aproveite este acontecimento do Brasil Central!

ISBN 978-65-88519-56-1



9 786588 519561