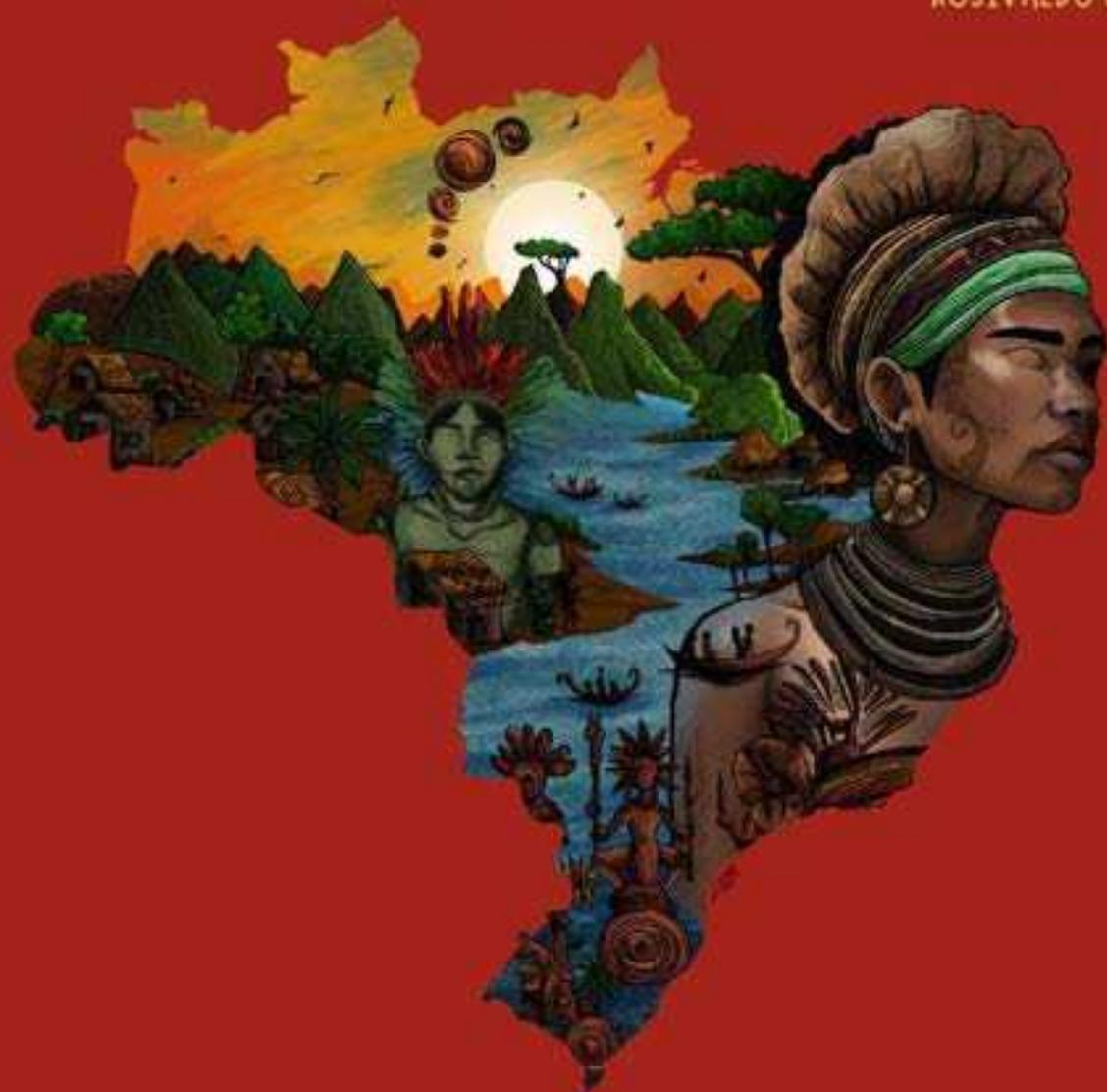


ORGANIZADORES

CAROLINE KREZMANN (UFPR)

KARINA PACHECO DOS SANTOS VANDER BROOCK (UFPR)

ROSIVALDO GOMES (UNIFAP)



FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA.
AMPLIADA, CIDADÃ E DECOLONIAL – CONTRIBUIÇÕES DA
LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA



REVISTA LETRAS ESCREVE

Volume 14-número 3 -Dossiê Temático - 2º semestre - 2024

Formação docente e educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial - contribuições da Linguística Aplicada Crítica

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Reitor

Prof. Dr. Júlio César Sá de Oliveira

Pró-reitoria de Ensino de Graduação

Pró-reitor

Prof. Dr. Christiano Ricardo dos Santos

Departamento de Letras e Artes

Diretor

Prof. Marcos Paulo Torres Pereira (UNIFAP)

Programa de Pós-graduação em Letras

Coordenador

Prof. Dr. Yurgel Pantoja Caldas (UNIFAP)

Editor-chefe da Letras Escreve

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes (UNIFAP)

Editores

Seção Estudos analítico-descritivos da linguagem

Prof. Dr. Glauber Romling da Silva (UNIFAP - Campus Oiapoque)

Profa. Dra. Gélsama Mara dos Santos (UNIFAP - Campus Oiapoque)

Seção Linguística Aplicada

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes (UNIFAP - Campus Marco Zero)

Profa. Dra. Adelma das Neves N. Barros-Mendes (UNIFAP - Campus Marco Zero)

Seção Línguas Estrangeiras/Adicionais e Literaturas Estrangeiras

Profa Ma. Aldenice de Andrade Couto (UNIFAP - Campus Marco Zero)

Profa Dra. Annick Marie Belrose (UNIFAP - Campus Marco Zero)

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Seção Estudos Literários

Prof. Dr. Marcos Paulo Torres Pereira (UNIFAP – Campus Marco Zero)

Prof. Dr. Victor André Pinheiro Cantuário (UNIFAP – Campus Santana)

Organizadores do dossiê:

Profa. Ma. Caroline Kretzmann (PUC/PR-UFPR)

Profa. Ma. Karina Pacheco dos Santos Vander Broock (PUC/PR-UFPR)

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes (UNIFAP – Campus Marco Zero)

Editor de layout:

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes (UNIFAP – Campus Marco Zero)

Editoras de texto da Edição

Profa. Ma. Caroline Kretzmann (PUC/PR-UFPR)

Profa. Ma. Karina Pacheco dos Santos Vander Broock (PUC/PR-UFPR)

Diagramação dos textos

Profa. Ma. Caroline Kretzmann (PUC/PR)

Profa. Ma. Karina Pacheco dos Santos Vander Broock (PUC/PR-UFPR)

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes (UNIFAP – Campus Marco Zero)

Diagramação da Capa

Bruno Oliveira Soares

Ilustração da imagem da Capa

Luca Veiga Balbuena

Conselho Editorial

Profa. Dra. Adelma das Neves N. Barros (UNIFAP)

Profa. Dra. Aline Fernandes de Azevedo Bocchi (USP)

Prof. Dr. Angel Corbera (UNICAMP)

Profa. Dra. Dantielli Assumpção Garcia (UNIOESTE)

Prof. Dr. Eduardo Sterzi (UNICAMP)

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG)

Profa. Dra. Maria do Socorro F. de Carvalho (UNIFESP)

Profa. Dra. Martha Christina Ferreira Zoni (UNIFAP)

Prof. Dr. Robert Ponge (UFRGS)

Prof. Dr. Rogério V. Ferreira (UFMS)

Profa. Dra. Rosane de Sá Amado (USP)

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)

Prof. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça (UNICAMP)

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.



Periodicidade

Trimestral

ISSN Eletrônico 2238-8060

Volume 14, número 3, 2º semestre, 2024

Esta revista não assume a responsabilidade das ideias emitidas nos artigos que compõem o número, cabendo-as exclusivamente aos autores; bem como a apresentação dos textos. / É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista desde que seja citada a fonte.

Letras Escreve (ISSN 2238-8060) é um periódico semestral, com avaliação de pares, mantido pelo curso de Letras Inglês / Francês da Universidade Federal do Amapá (Macapá-AP). Tem como missão divulgar produções científicas de pesquisadores de universidades do Brasil e do exterior e, conseqüentemente, fomentar o debate acadêmico nas áreas - aplicada e teórica - de Letras, Linguística e Literatura.

Letras Escreve. Macapá, v. 14, n. 3, 2024

ISSN Eletrônico 2238-8060 – Unifap

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Sumário

Apresentação.....	7
Caroline Kretzmann Karina Pacheco dos Santos Vander Broock Rosivaldo Gomes	
A gamificação na formação inicial de professores de línguas: design crítico em uma disciplina de língua inglesa.....	14
Iasmin Maia, Davi Rodrigues e Luclecia Silva de Almeida Matias	
“Revide!” O rap em uma proposta de protótipo de ensino para os letramentos crítico e de reexistência nas aulas de língua portuguesa.....	31
Caroline Kretzmann e Karina Pacheco dos Santos Vander Broock	
“Eu (não) sabia que a escrita poderia ser usada para praticar a política e a justiça social”: conversas crítico-colaborativas sobre textos literários nas aulas de inglês.....	54
Fernanda Franco Tiraboschi, Francisco José Quaresma de Figueiredo e Barbra Sabota	
O uso da ferramenta Formulário Google para a produção de materiais didáticos em línguas adicionais nas perspectivas dos multiletramentos e da decolonialidade.....	77
Guilherme Sachs e Kelly Cristinna Frigo Nakayama	
Multiletramentos em metodologia de leitura por meio de ferramenta digital: a leitura colaborativa plugada.....	96
Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira	
Construindo sentidos em uma aula de língua inglesa a partir de um material didático autêntico crítico-decolonial sobre a temática indígena.....	118
Noemi Lopes da Silva	
“What makes a good teacher?”: o desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico na escola básica.....	135
Bruna Ciriaco Valério e Emari Andrade	

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Letramentos acadêmicos em contexto de migração de crise: análise do manual Passarela.....	151
Carla Alessandra Cursino	
Repertório didático, agir professoral e agentividade: representações de professoras na planificação de um dispositivo didático para o ensino de língua portuguesa.....	171
Rosivaldo Gomes	
A formação de professores de espanhol e a linguística aplicada: diálogos extensionistas em rotas decoloniais.....	190
Édina Aparecida da Silva Enevan	
Educação escolar quilombola: reflexões acerca do currículo e o ensino de língua materna antirracista.....	210
Magno Santos Batista e Ivalda Kimberly Santos Portela	
O ensino de língua inglesa previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Fundamental II e o eixo “dimensão intercultural”	223
Mariana Cristine Gonçalves	
Educação Linguística Precária: Ensino de Línguas na Escola Pública e Privação de Direito Linguístico.....	241
Alex Recife e Igara Silva Oliveira	
Educação Linguística a partir do letramento neocolonial crítico: pensando o mundo contemporâneo e a hegemonia estadunidense.....	258
Raphael Barreto Vaz	

Letras Escreve. Macapá, v. 14, n. 1, 2024
ISSN Eletrônico 2238-8060 – Unifap

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

APRESENTAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA, AMPLIADA, CIDADÃ E DECOLONIAL - CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

Caroline Kretzmann¹

0000-0001-5578-6475

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock²

0000-0003-3239-3059

Rosivaldo Gomes³

0000-0001-8770-6177

As pesquisas no campo da Linguística Aplicada Brasileira - *indisciplinar/crítica/transgressiva/da desaprendizagem* (Kleiman, 2013; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019; Amorim, 2017; Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), alinhadas com os estudos decoloniais (Mignolo, 2008; Walsh, 2013; Quijano, 2010; Menezes de Souza; HASHIGUTI, 2022; Maldonado- Torres, 2018; Guth; Sambugaro de Mattos Brahim, 2024), têm alargado a agenda dessa área cada vez mais e proporcionado teorias e abordagens metodológicas e analíticas que se configuram a partir da fluidez da modernidade em transição em que vivemos e da desconstrução da episteme ocidentalista (Moita Lopes; Fabrício, 2019) que, durante longo tempo, influenciaram os estudos nesse campo.

Nessa perspectiva outra, ou nas palavras de Amorim (2017, p. 1), o campo tem alargado seu escopo e buscado criar inteligibilidade sobre temas outros, e, portanto, tem passado por “redescrições, em um movimento de contínua readequação a um fazer científico responsivo e responsável”.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora do Curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: carolkretzmann@gmail.com.

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora do Curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mails: karina.broock@gmail.com.

³ Doutor em Linguística Aplicada (IEL/Unicamp). Professor Adjunto IV do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá (Unifap) e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGLetras/UFPR). E-mail: rosivaldo@unifap.br.

Assim, para o autor

A Linguística Aplicada (LA), hoje, mantém no centro de seus interesses e atividades questões relativas a desigualdades sociais, políticas, étnicas, culturais das muitas comunidades de aprendizes de língua, sejam elas maternas, segundas ou estrangeiras, com as quais entra em contato, ou pela via do ensino, ou da pesquisa (Amorim, 2017, p. 1).

Ainda para Amorim (2017, p. 3)

a linguística aplicada (LA) e os estudos brasileiros são áreas que, recentemente, têm passado por redescrições, em um movimento de contínua readequação a um fazer científico responsivo e responsável ao mundo contemporâneo. E, nesse movimento de (re-)descrição, ambas as áreas apostam em novas epistemologias, novas lentes, que, sendo adequadas ao momento atual, podem dialogar, contribuindo para construção de um fazer científico que considere o cenário social, econômico, político e cultural mais amplo no qual as pessoas vivem e a pesquisa se concretiza.

É nessa perspectiva de um fazer científico responsivo e responsável, conforme defendido do Amorim, que apresentamos o *Dossiê Temático n. 14 da Letras Escreve - "Formação docente e educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial - contribuições da Linguística Aplicada Crítica"*. Os trabalhos que compõem este dossiê representam um movimento contrário à colonialidade do ser, do saber e do poder, decorrente da urgência de revisão das relações entre os seres humanos e com os demais seres vivos, considerando o contexto contemporâneo de silenciamento de sujeitos minoritarizados, de exploração dos recursos naturais, de desigualdade e injustiça social, de preconceitos de diferentes ordens.

A partir da temática central do dossiê, os artigos foram agrupados em dois eixos. Os do primeiro compartilham e/ou analisam propostas metodológicas de ensino de línguas materna, estrangeiras e adicionais, bem como literaturas. Os textos do segundo eixo discutem os currículos e a formação de docentes de línguas no ensino crítico. Também vale mencionar a ilustração que compõe a capa deste dossiê. Elaborada pelo ilustrador Luca Veiga Balbueno⁴, é uma representação cuidadosa e atenta da diversidade cultural, ecológica e étnica do território brasileiro. Nela, são

⁴ "Desenho desde que tenho memórias, mas iniciei de fato minha trajetória como ilustrador aos 10 anos. A possibilidade de criar e contar histórias por meio das minhas ilustrações, tocando pessoas e despertando sentimentos, é algo que me realiza profundamente. Assim como um dia desenhei quem sou hoje – e transformei esse desenho em realidade ao me tornar Luca –, busco agora dar vida às histórias de outras pessoas, lugares e culturas. Quero criar narrativas visuais que provoquem reflexões e emoções, mesmo que de forma sutil. A ilustração produzida para este dossiê representa exatamente isso para mim: um convite a um olhar crítico e sensível sobre o país em que construímos nossa história, sem perder de vista a história que já aconteceu. Além da ilustração, sou estudante de Licenciatura em Química na PUCPR, onde também busco unir ciência, educação e arte em minha jornada. Instagram: @luca_ilustra.

retratadas tanto as populações quanto as simbologias dos povos originários e africanos que constituem a história do país. Os símbolos e as cores presentes na ilustração foram escolhidos cuidadosamente para representar as culturas indígena e africana e o vermelho que compõe a capa remete ao Pau-Brasil, árvore abundante em nosso país antes da colonização.

Os quatro primeiros textos do primeiro eixo apresentam e analisam propostas teórico-metodológicas de educação linguística crítica/decolonial na formação inicial e continuada docente. No artigo *A gamificação na formação inicial de professores de línguas: design crítico em uma disciplina de língua inglesa*, Iasmin Maia, Davi Rodrigues e Luclecia Silva de Almeida Matias apresentam como objeto de análise a aplicação de uma atividade de gamificação para licenciandas/os de Letras em disciplina de ensino de língua inglesa. Nessa proposta, as/os professoras/es em formação são levadas/os tanto a experienciar quanto a criar projetos gamificados críticos e condizentes com realidades locais. No trabalho intitulado *“Revide!” O rap em uma proposta de protótipo de ensino para os letramentos crítico e de reexistência nas aulas de língua portuguesa*, Caroline Kretzmann e Karina Pacheco dos Santos Vander Broock apresentam e analisam um protótipo de ensino de língua portuguesa a partir da letra de canção e do videoclipe AmarElo, do rapper Emicida. Essa proposta é uma tentativa de trabalho com os letramentos crítico, racial crítico e de reexistência na formação inicial de graduandos de Letras.

No artigo *“Eu (não) sabia que a escrita poderia ser usada para praticar a política e a justiça social”*: conversas crítico-colaborativas sobre textos literários nas aulas de inglês, Fernanda Franco Tiraboschi, Francisco José Quaresma de Figueiredo e Barbra Sabota analisam a percepção de licenciandas/os de Letras Português/Inglês acerca de uma experiência de leitura colaborativa e intercultural de textos literários em inglês. As/os graduandas/os reconhecem que a proposta possibilitou o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva e a visão da/o docente como agente de justiça social. Em *O uso da ferramenta Formulário Google para a produção de materiais didáticos em línguas adicionais nas perspectivas dos multiletramentos e da decolonialidade*, Guilherme Sachs e Kelly Cristinna Frigo Nakayama apresentam o resultado de dois projetos relacionados à produção de materiais didáticos em línguas adicionais em cursos de extensão para professores de línguas na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos e da Decolonialidade. Esses projetos visavam a romper estereótipos, por meio de reflexão e criticidade, na educação linguística em línguas adicionais, especialmente o espanhol.

Os três textos seguintes textos apresentam reflexões sobre propostas teórico-metodológicas para uma Educação Linguística Crítica-Decolonial na educação básica. No estudo *Multiletramentos em metodologia de leitura por meio de ferramenta digital: a leitura colaborativa plugada*, Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira apresenta uma proposta teórico-metodológica de leitura colaborativa plugada para estudantes do

Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Essa proposta é responsiva ao contexto social e tecnológico contemporâneo, o qual demanda novos letramentos, a exemplo dos letramentos digital, multissemiótico e crítico. Já o texto *Construindo sentidos em uma aula de língua inglesa a partir de um material didático autêntico crítico-decolonial sobre a temática indígena*, Noemi Lopes da Silva apresenta e analisa a aplicação de um material didático autoral crítico-decolonial sobre os povos originários em turma do segundo ano do Ensino Médio. Em sua aplicação, a proposta instiga uma postura crítica e a escuta atenta das/os estudantes de modo que possam construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos sobre o tema. Em *"What makes a good teacher?": o desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico na escola básica*, Bruna Ciriaco Valério e Emari Andrade expõem uma prática reflexiva nas aulas de língua inglesa, a partir de uma demanda local de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, sobre o que é ser um bom professor. Como consequência dessa proposta, as/os estudantes assumem um papel agentivo na construção do conhecimento, desenvolvendo a capacidade argumentativa e de pensamento crítico.

No último artigo do primeiro eixo, intitulado *Letramentos acadêmicos em contexto de migração de crise: análise do manual Passarela*, Carla Alessandra Cursino analisa o manual Passarela – Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos como contraponto a um cenário em que estudantes migrantes de pós-graduação têm sua bagagem linguística/cultural e seus saberes silenciados no processo de letramento acadêmico, evidenciando uma das faces da colonialidade (poder-saber).

No segundo eixo, os dois primeiros textos abordam possibilidades outras de formação docente inicial e continuada com professores/as, com reflexão crítica sobre a prática e diálogo com outras vozes que tensionem a colonialidade nas aulas de línguas. Em *Repertório didático, agir professoral e agentividade: representações de professoras na planificação de um dispositivo didático para o ensino de língua portuguesa*, Rosivaldo Gomes analisa autorreflexões críticas de práticas de ensino em diários elaborados por duas professoras do Programa Residência Pedagógica. Essa análise evidencia o agir professoral das participantes, que mobilizam saberes de seus repertórios didáticos ao mesmo tempo que refletem criticamente sobre eles. Na pesquisa *A formação de professores de espanhol e a linguística aplicada: diálogos extensionistas em rotas decoloniais*, de Édina Aparecida da Silva Enevan compartilha reflexões oriundas de um curso de extensão aplicado a docentes de língua espanhola numa perspectiva decolonial e em diálogo com o povo indígena Mapuche da Argentina. Essa reflexão enfoca em um material didático indígena e intercultural como subsídio para uma formação outra de professoras/es de espanhol.

Os dois artigos subsequentes analisam como os currículos ao mesmo tempo que podem garantir o direito à educação linguística que valorize a diversidade linguística, cultural e social também têm o potencial de reproduzir práticas coloniais. No texto

Educação escolar quilombola: reflexões acerca do currículo e o ensino de língua materna antirracista, Magno Santos Batista e Ivalda Kimberlly Santos Portela apresentam importantes considerações acerca da relação entre currículo e ensino de língua portuguesa na Educação Escolar Quilombola. Essas reflexões evidenciam que as populações quilombolas, por muito tempo silenciadas e marginalizadas, apresentam uma singularidade linguística, cultural e religiosa. Por isso, o currículo precisa abranger essas singularidades e dois movimentos principais são necessários: a formação adequada de professoras/es acerca da cultura e história das comunidades quilombolas e uma educação linguística contrária a colonialidade; a sensibilização e a conscientização da sociedade sobre a importância de uma educação linguística antirracista e que abranja os saberes ancestrais dos povos quilombolas.

No artigo *O ensino de língua inglesa previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Fundamental II e o eixo “dimensão intercultural”*, Mariana Cristine Gonçalves analisa como, no ensino de língua inglesa, determinadas práticas sociais são valorizadas enquanto outras são silenciadas no eixo “dimensão intercultural” da BNCC. Portanto, evidencia que esse eixo merece atenção e que professoras/es de línguas precisam ressignificar o que entendem por cultura, trazendo outras epistemes para sala de aula, não como verdades únicas, mas como possibilidades não regulatórias de abordar a diversidade cultural, sem reproduzir violências e injustiças sociais.

Na sequência, em *Educação Linguística Precária: Ensino de Línguas na Escola Pública e Privação de Direito Linguístico*, Alex Recife e Igara Silva Oliveira levantam reflexão sobre a influência de determinadas políticas linguísticas para uma Educação Linguística Precária no espaço público, que priva estudantes e demais membros da comunidade escolar do direito ao acesso às línguas e à interação com elas, por meio de uma educação linguística responsiva à complexidade da vida social contemporânea, mutante e marcada pela diversidade cultural, social, linguística etc. Os autores advogam justamente a favor de uma Educação Linguística Crítica, Intercultural e Decolonial como forma de reivindicar esse Direito Linguístico e desnaturalizar a crença na impossibilidade de circulação e de aprendizado das diferentes línguas nas escolas públicas.

Por fim, em *Educação Linguística a partir do letramento neocolonial crítico: pensando o mundo contemporâneo e a hegemonia estadunidense*, Raphael Barreto Vaz aborda uma possibilidade de educação linguística crítica responsiva ao mundo contemporâneo a partir das perspectivas do letramento neocolonial crítico. Trata-se de um importante convite à reflexão sobre a sociedade neoliberal em que vivemos, em conjunto com questões linguísticas e de poder, para vislumbrar uma educação linguística crítica não apenas de língua inglesa, mas também de outros idiomas.

Assim, convidamos a todas/os a lerem este dossiê que, em um esforço decolonial (Silvestre, 2017), apresenta textos que se configuram com um convite a olharmos por lentes outras tanto práticas de ensino de línguas quanto a formação com professoras/es⁵ a partir em uma perspectiva crítico-decolonial de educação linguística.

Boa leitura!

Referências

- AMORIM, A. M. A linguística aplicada e os estudos brasileiros: (inter-)relações teórico-metodológicas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, p. 1-30, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339850114001>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- BEATO-CANATO, A. P. M. *et al.* Voices from the Aborigines: uma resposta do sul a favor de sular a educação linguística. *Íkala [online]*, v. 27, n. 3, 2022, p. 744-762. ISSN 0123-3432. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a09>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-63.
- GUTH, A.; SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM, A. C. A linguística aplicada e a opção decolonial como bases para um estudo em políticas linguísticas e internacionalização universitária. *Revista da Anpoll, [S. l.]*, v. 55, p. e1927, 2024. DOI: 10.18309/ranpoll.v55.1927. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1927>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio, [S. l.]*, v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- KLEIMAN, A.B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES,

⁵ Em acordo com Beato-Canato *et. al.* (2022, p. 748), consideramos que a formação docente deve ser pensada/realizada em uma perspectiva rizomática, ou seja, como um processo que precisa acontecer em diálogo *com* todas as “pessoas participantes [que] se engajem no movimento de olhar para suas práxis, compartilhando experiências, saberes, inquietações e conceitos, construindo teoria nesse processo”.

- N.; GROSFOGUEL, R. (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 27-54.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia, [S. l.]*, v. 29, n. 53, p. 149-177, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-105.
- MOITA LOPES, L. P. da; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópico, [S. l.]*, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-83.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.
- SILVESTRE, V. P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. São Paulo: Pontes Editores, 2017.
- WALSH, C. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

A GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: DESIGN CRÍTICO EM UMA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA

GAMIFICATION IN THE INITIAL TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS: CRITICAL DESIGN IN AN ENGLISH LANGUAGE SUBJECT

Iasmin Maia¹

0000-0002-3169-3984

Davi Rodrigues²

0000-0002-4977-9735

Luclecia Silva de Almeida Matias³

 0009-0005-6587-6139

Enviado em: 30/08/2024

Aceito em: 18/12/2024

RESUMO: A gamificação é uma Metodologia Ativa definida a partir do uso de elementos de jogos em ambientes de não-jogos, como os educacionais, por exemplo (Quast, 2020). A partir de uma revisão bibliográfica sobre a gamificação, identificamos dentre suas características no ambiente educacional o desenvolvimento da agência, o protagonismo e a criticidade. Contudo, quando voltada para o exercício prático em sala de aula, o que predomina é a ludicidade e o caráter behaviorista da metodologia, não uma agência crítica sobre o processo e a finalidade das atividades. Por isso, a partir do recorte de uma pesquisa de mestrado sobre Gamificação na educação, buscamos apresentar uma engenharia didática (Dolz, 2016) gamificada criada para a disciplina de 'Ensino de Língua Inglesa: Planejamentos e perspectivas contemporâneas', ministrada em uma universidade pública, cuja ementa trata de perspectivas educacionais contemporâneas. Também procuramos evidenciar as potencialidades da gamificação na formação de professoras/es de línguas e nas discussões no campo da Linguística Aplicada, embasados na engenharia didática de Dolz (2016), no design crítico de Leffa (2017), na formação de professores de Monte Mor (2015) e Silvestre (2017). Com a disciplina ministrada, ao mesmo tempo que as/os discentes discutiam sobre temas críticos, planejavam atividades que envolviam tais temáticas. Dessa forma, a agência em jogos se dava não só na execução das missões, na derrota do "monstro" e do "chefão", mas também no protagonismo das/os estudantes em sua formação, analisando feedbacks, refazendo atividades, associando teoria e prática e criando projetos gamificados críticos e condizentes com realidades locais.

PALAVRAS-CHAVE: gamificação; formação de professores; engenharia didática.

¹ Professora e mestranda em Estudos de Linguagens pela UFMS/FAALC. iasmin.maia@ufms.br.

² Professor e mestrando em Estudos de Linguagens pela UFMS/FAALC. davi.rodrigues@ufms.br.

³ Professora e mestranda em Estudos de Linguagens pela UFMS/FAALC. lucleciamatias@gmail.com.

ABSTRACT: Gamification is an Active Methodology defined by using game elements in non- game environments, such as educational environments (Quast, 2020). From a literature review on gamification, we identified among its characteristics in the educational environment the development of agency, protagonism, and criticality. However, when it is used in practical classroom exercises, what predominates is playfulness and the behaviorist nature of the methodology, rather than critical agency over the process and purpose of the activities. For this reason, based on an excerpt from a master's research project on gamification in education, we sought to present a gamified didactic engineering project (Dolz, 2016) created for the subject English Language Teaching: Planning and Contemporary Perspectives, taught at a public university, whose syllabus deals with contemporary educational perspectives. We also sought to highlight the potential of gamification in language teacher training and in discussions in the field of Applied Linguistics, based on didactic engineering by Dolz (2016), critical design by Leffa (2017), teacher training by Monte Mor (2015) and Silvestre (2017). With the subject being taught, at the same time that the students were discussing critical issues, they were planning activities that involved these themes. In this way, the agency in games took place not only in the execution of missions, in defeating the 'monster' and the 'big boss', but also in the role of the students in their training, analyzing feedback, redoing activities, associating theory and practice and creating critical gamified projects that are consistent with local realities.

KEY WORDS: gamification, teachers training ; didactic engineering.

Contextualização em jogo

Nos secuestraron el corazón y los afectos para hacer más fácil la dominación de nuestras subjetividades, de nuestros imaginarios, de nuestros deseos y nuestros cuerpos, territorios donde se construye la poética de la libertad y la existencia (Guerrero Arias, 2010, p. 10).⁴

A nossa caminhada de estudos sobre a gamificação na educação é fundamentada pelo *corazonar* de Guerrero Arias (2010), pois vimos na linguagem de jogos uma possibilidade de afeto na educação, ou seja, coração e razão caminham juntos, *corazonando*. O primeiro contato de uma das autoras com uma plataforma gamificada, por exemplo, ainda sem saber do que se tratava, foi há cerca de dez anos pela demonstração de afeto de uma professora em um curso de idiomas, ela era alguém que via os alunos e que buscava, a partir de jogos, promover uma sala de aula mais afetuosa.

Sendo vistos, buscamos em nossa formação também ver os nossos alunos em um ambiente de sala de aula mais alegre. Uma das linguagens possíveis para promover isso é a de jogos, a gamificação. É por meio dessa linguagem que buscamos resistir contra a dominação dos afetos e das subjetividades, sustentada desde o momento em

⁴ Eles sequestraram nossos corações e nossos afetos para facilitar o domínio de nossas subjetividades, nossos imaginários, nossos desejos e nossos corpos, territórios onde são construídas as poéticas da liberdade e da existência (Guerrero Arias, 2010, p. 10. Tradução nossa).

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

que pisamos na sala de aula e vemos as cadeiras enfileiradas, cenário esse que enrijece o corpo e as vontades nossas e de nossos/as estudantes, comunicando de forma implícita como devemos nos comportar em sala de aula - como depósitos e depositários (Freire,1987). É também por afeto e contra a dominação que aprendemos que nossas subjetividades também podem ser manipuladas por aquilo que nos afeta. Vamos entender o que isso significa.

A gamificação tem se destacado na educação como Metodologia Ativa (MA), definida a partir do uso de elementos de jogos (estética, mecânica e dinâmica) em ambientes de não-jogos, como os educacionais, por exemplo (Quast, 2020). A partir de uma revisão bibliográfica sobre a gamificação (Silva, 2022), identificamos dentre suas características mais significativas para o ambiente educacional o desenvolvimento da agência, o protagonismo e a criticidade. Contudo, quando voltada para o exercício prático da teoria em sala de aula, o que predomina é a perspectiva de ludicidade e o caráter behaviorista da metodologia, segundo os quais a motivação e o engajamento às atividades se dão pelo condicionamento dos sujeitos em uma atividade que envolve elementos de jogos, não necessariamente uma agência crítica sobre o processo e a finalidade das atividades.

Nesse sentido, os elementos de jogos podem promover uma sala de aula engajada, despertar motivações, sinalizar afetos e interações entre professores e estudantes mas, quando a prática é conduzida de forma inadequada, pode estar a favor do condicionamento dos sujeitos para a realização de tarefas desejadas por uma figura supostamente detentora do poder. Isto é, o desenvolvimento e a participação ativa das/os estudantes ficam sujeitos aos benefícios ganhos por elas/eles mesma/os no sistema de jogo utilizado pelo/pela professor/a, deixando de ter como objetivo final sua própria emancipação, por exemplo, ou aprimoramento de capacidades para vida cidadã de maneira ética em sociedade. Nesse caso, a partir da manipulação de sensações individuais, o que para a gamificação é chamada de motivação intrínseca (Alves, 2015), tem-se o sequestro das subjetividades dos sujeitos.

Enquanto estudantes, por vezes, não nos damos conta do condicionamento uma vez que a diversão com todas as ferramentas de jogos fala mais alto. Já como professoras/res, hoje, vemos que, por mais que a atitude seja de afeto, precisamos estar também conscientes das relações de poder que permeiam as nossas metodologias, ferramentas e plataformas, para que a educação resista a práticas behavioristas de estímulo e resposta e concepções de língua enquanto decodificação de códigos. Por mais que a linguagem de jogos promova afeto, esse afeto precisa afetar politicamente estudantes e educadoras/es.

É pertinente, então, pensar na formação inicial de professores, já que a gamificação

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

tem sido amplamente difundida nas salas de aula como metodologia ativa. Fazem-se necessárias discussões críticas sobre as várias concepções e plataformas destinadas à gamificação, quais são as relações de poder imbricadas em cada uma delas e como discente e docente são vistos nesses processos. Sempre em prol de uma educação linguística para a justiça social, em que os/as estudantes são agentes críticos de seus processos de aprendizagem, ou, em termos freireanos, educação para a autonomia e libertação (Freire, 1987; 2021). Para a Linguística Aplicada, área de estudos a partir da qual (re)existimos, tal criticidade se dá quando os sujeitos questionam e agem conscientemente frente ao conhecimento, suspeitando e deslocando as relações de poder, como sugere Pennycook (2012).

Por isso, a partir do recorte de uma pesquisa de mestrado sobre Gamificação na educação, buscamos apresentar uma engenharia didática (Dolz, 2016) gamificada criada para a disciplina de 'Ensino de Língua Inglesa: Planejamentos e perspectivas contemporâneas', ministrada por uma das autoras do artigo em uma universidade pública, cuja ementa trata de perspectivas educacionais contemporâneas. Também procuramos evidenciar as potencialidades da gamificação na formação de professoras/es de línguas e nas discussões no campo da Linguística Aplicada. Nosso referencial teórico consiste, principalmente, na engenharia didática de Dolz (2016), no design crítico de Leffa (2017), na formação de professores para Monte Mor (2015) e Silvestre (2017) e na gamificação de Quast (2020).

A referida disciplina foi dividida em temáticas, a saber: amor na educação; língua, identidade e formação docente; globalização, neoliberalismo e translinguagem; letramento crítico; multiletramentos; metodologias ativas - gamificação; pós-humanismo e perspectiva *Queer* na educação. Tais temas foram organizados de forma gamificada: i) estética - os alunos eram avatares de alienígenas; ii) mecânica - bônus, missão (atividades práticas - valendo de 0-10 como avaliação um), chefão (criação de um projeto gamificado - trabalho final, valendo de 0-5 pontos como avaliação dois) e monstro (apresentação oral em língua inglesa sobre o projeto - trabalho final, valendo de 0-5 pontos como avaliação dois); iii) dinâmica - o bônus era atividade extra, mas facilitaria a missão, então a/o estudante era agente do processo, poderia optar pela refacção; as missões estavam interligadas ao bônus ou ao chefão; para derrotar o monstro de forma eficaz, todos os processos anteriores deveriam ser concluídos.

Ao mesmo tempo que as/os discentes discutiam sobre os temas, elas/eles planejavam atividades que envolviam tais temáticas. Dessa forma, a agência em jogos se dava não só na execução das missões, na derrota do monstro e do chefão, mas também no protagonismo das/os estudantes em sua formação, analisando *feedbacks*, refazendo atividades, associando teoria e prática e criando projetos gamificados

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

críticos e condizentes com realidades locais.

Para detalhar a discussão, o presente artigo será organizado da seguinte forma: 'Gamificação em jogo na formação docente', no qual abordaremos a gamificação na formação inicial de professores; 'Design gamificado', em que destacamos os detalhes e algumas ferramentas da engenharia didática realizada; e 'o Start no game over', para as considerações finais.

1 Gamificação em jogo na formação docente

Como explicitado, a gamificação trata do uso de elementos de jogos em ambientes de não-jogos (Quast, 2020). Surgiu com o programador de computadores inglês Nick Peeling, em 2003, como estratégia de marketing sustentada em uma lógica de fidelização de clientes para a divulgação de marcas por meio de elementos de jogos. Já no ambiente educacional, chega a partir de olhares diversos como metodologia ativa.

Aqui, entendemos jogos como:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um *sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana* (Huizinga, 2007, p. 33, grifos nossos).

Por promover a sensação equivalente a jogos tradicionais, como sugeriu Huizinga (2007), a gamificação promove a circulação e a fidelização para o marketing das empresas, mas também a motivação, o engajamento, o *feedback* rápido, a resolução de problemas, a mão na massa (termo utilizado pelos autores da área listados a seguir), o protagonismo e a coletividade no ambiente educacional, sob o título de metodologia ativa. Tais características são levadas em conta a partir das publicações sobre o conceito (Fardo, 2013; Alves, 2015; Kapp, 2014; Mill, 2021).

As motivações para o engajamento das/os participantes na gamificação podem ser extrínsecas (do ambiente externo) ou intrínsecas (pessoais) (Alves, 2015). Sobre essas últimas, podemos destacar a relação com outro aspecto da gamificação: a resolução de problemas. McGonigal (2011) sugere a resolução de problemas mundiais por meio da gamificação na educação, uma vez que, segundo a autora, as/os jovens e as/os adolescentes passam a maior parte do tempo dentro das escolas e poderiam atuar nesses sistemas para "mudar o mundo".

Sobre essa concepção da gamificação relacionada à resolução de problemas, ainda segundo McGonigal (2011), as/os participantes, na gamificação, estariam

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

engajadas/os por motivações intrínsecas a resolver problemas de ordem mundial, levando em conta a “vontade de ajudar” e sem receber remuneração por isso, pois, conforme a autora, a remuneração faz com que a motivação seja financeira e não intrínseca.

Ao nosso ver, tal afirmação associa-se com uma lógica neoliberal de educação mercadológica que, segundo Ball (2014), faz do ambiente escolar um espaço para lógicas de mercado, na medida em que busca explorar da juventude soluções criativas – e lucrativas, diga-se de passagem – para os problemas do mundo. Trata-se de um desenvolvimento de uma mão de obra voluntária mascarada de conscientização social por meio da metodologia ativa da gamificação. É o que poderíamos caracterizar também como a colonização da mente (Guerrero Arias, 2010) dos indivíduos participantes, pois manipula e sequestra suas subjetividades com fins mercadológicos, dada a afetividade que perpassa os envolvidos no processo.

Por outro lado, as metodologias ativas dão destaque a uma aprendizagem significativa e crítica ao contexto das/os estudantes, já que destaca “o protagonismo de sua própria aprendizagem, que lhe dê capacidade de desenvolvimento de senso crítico e lhe permita a aquisição de competências que associam seus conhecimentos às transformações do mundo real” (Carvalho *et al.*, 2018. p. 97). Contudo, esse protagonismo precisa ser mediado pela agência do/a professor/a e o posicionamento político da escola por uma abordagem que considere o contexto econômico, social e político da/o educanda/o frente à pluralidade de re-leituras das metodologias ativas, com ênfase na gamificação, que podem ser envoltas por óticas neoliberalistas de educação mercadológica que veem os alunos como mão-de-obra barata.

Desse modo, na tentativa de desenvolver uma possibilidade de *design* gamificado que utilize a linguagem de jogos para agência e desenvolvimento do senso crítico e, ao mesmo tempo, discutir sobre possibilidades de práticas gamificadas no ensino regular, foi criada a engenharia didática (Dolz, 2016) gamificada para a disciplina ‘Ensino de Língua Inglesa: Planejamentos e perspectivas contemporâneas’. A ideia surge justamente de alguns questionamentos já levantados por Leffa (2020) sobre quais elementos dos jogos poderiam ser incorporados à aprendizagem e é ampliada em nossa discussão para como as escolhas de tais elementos de *games* engendram determinadas relações de poder: a agência dos jogos será utilizada para o reconhecimento dos processos de aprendizagem a partir de perspectivas críticas ou para a competição, o individualismo, o condicionamento de estudantes e a formação de mão de obra barata? Como isso pode ser discutido na formação de professores?

Segundo Monte Mor (2015), o novo *ethos* proporcionado pelo uso de tecnologias digitais, que não só redefine as metodologias e ferramentas de ensino, mas também a

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

forma como os sujeitos atuam sobre e com elas, clama “por um conceito - renovado, ampliado, enfim, diferenciado - de educação que leve em conta o que vem mudando nos citados âmbitos [educacionais]”. (Monte Mor, 2015, p. 31). Por isso, pensamos no desenvolvimento de uma gamificação a partir de um *design* crítico (Leffa, 2017) articulado por temáticas que auxiliassem esse professor em formação inicial no desenvolvimento de uma concepção de linguagem enquanto identidade e de uma educação linguística para a justiça social, mesmo que em meio a um contexto social que insiste em uma visão neoliberalista hegemônica sobre metodologias ativas e sobre educação.

Então, ao mesmo tempo que o/a discente/docente em formação inicial era um avatar, que teria missões, que deveria derrotar um monstro e um chefe, ela/ele discutia e desenvolvia práticas em cada uma dessas etapas de mecânica/dinâmica/estética de *games* sobre: amor na educação; língua, identidade e formação docente; globalização, neoliberalismo e translinguagem; letramento crítico; multiletramentos; metodologias ativas - gamificação; pós-humanismo e perspectiva *queer* na educação. Sobre essa prática gamificada, dialogamos com Silvestre (2017, p. 86) ao definir o modelo de formação crítica do/da professor/a de línguas como aquele/a que:

[...] extrapola as perguntas do tipo “O que ensino?” e “Como ensino isso?” - que focalizam conteúdos e metodologias - e privilegia perguntas como “Por que ensinamos o que ensinamos?” e “Por que ensinamos do modo como ensinamos?” - que problematizam as histórias por detrás de nossas práticas pedagógicas. Evidenciado nesse modelo está o papel central da problematização da própria prática e de tudo que a cerca.

Então, essa foi uma tentativa de afeto pela linguagem de jogos para afetar a formação desses/dessas futuros/as professores/as a partir da necessidade de formação crítica e resistência ao sequestro das subjetividades. Na seção seguinte, discutiremos alguns aspectos do *design* gamificado para a disciplina mencionada, abordaremos a plataforma utilizada, a organização da proposta e as atividades realizadas.

2 Design gamificado

Segundo Dolz (2016, p. 241), a engenharia didática “[...] organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino” (Dolz, 2016, p. 241). Nesse sentido, quando visualizamos uma tendência ao uso da gamificação na educação regular sob diversas perspectivas, inclusive a neoliberal, como destacamos

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

na seção anterior, visualizamos a pertinência de olhar para essa metodologia na formação inicial de professores e, sem diminuir os seus aspectos positivos, acreditamos ser interessante que as/os estudantes, para além de entrarem em contato com arcabouço teórico sobre gamificação, vivenciem também na prática uma experiência gamificada. Por isso, a nossa engenharia didática gamificada foi pensada a partir de um design crítico, pois, segundo Leffa (2017, p. 253):

o design crítico no ensino de línguas [é] uma ação planejada para atender ao objetivo principal de mostrar ao usuário a existência de três mundos: o mundo revelado pelo texto, o mundo encoberto pelo texto e o mundo possível, construído a partir do que já temos.

Em acordo com o que sugere o autor, ao mesmo tempo que a professora regente pôs em prática uma possibilidade crítica de gamificação, uma metodologia de ensino foi discutida e vivenciada pelas/os estudantes em formação inicial para docente, o que potencialmente possibilitaria um olhar mais consciente sobre as relações de poder que engendram as práticas professorais contemporâneas. A seguir, abordaremos alguns elementos do *design* gamificado.

Desse modo, o conceito de *design* adotado por nós neste trabalho refere-se à concepção defendida por Cope e Kalantzis (2011, p. 47). De acordo com eles, tal termo possui dois sentidos distintos, mas que se complementam. O primeiro deles, considerado um pouco mais restrito, entende *design* enquanto substantivo e denota a estrutura de algo, “as coisas possuem *design*”⁵. Já o segundo, mais amplo, entendido enquanto verbo, implica agência, isto é, “as pessoas fazem *design*”⁶. Para os autores, essa dualidade de significado é produtiva, pois permite entender o *design* como “processo de construção de significado em ação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173), ou, ainda, como diferentes processos de transformação, levando a uma compreensão de que todos os humanos fazem *design* – [todos nós] conectamos sentidos às coisas. No quadro abaixo temos um exemplo de como essa ideia funciona.

Quadro 1 - Conceito de design

<i>Designs</i> disponíveis	Recursos para construção de significado: artefatos encontrados de comunicação, ferramentas para representação e materiais expressivos que podem ser retrabalhados para novas mensagens
<i>Designing</i>	Trabalho de construção de significado: reconstruindo recursos disponíveis para significar, com a intenção de atender à representação, à comunicação.

⁵ Tradução nossa: “Things have design”.

⁶ Tradução nossa: “People do design”.

<i>Redesigned</i>	<i>Designs</i> disponíveis novos: traços de significado que transformam o <i>designer</i> e o mundo.
-------------------	--

Fonte: Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 173).

Assim, no contexto de aplicação da engenharia didática aqui apresentada, as/os estudantes entrariam em contato com diferentes *designs* disponíveis sobre o ensino de línguas, isto é, diferentes metodologias e abordagens contemporâneas, bem como distintas concepções de metodologias ativas e gamificação; a partir desse contato e também por meio da realização de atividades solicitadas pela professora, fariam o *designing*, para, ao final, ressignificarem sentidos de sua prática pedagógica e identidade profissional, situando-se de maneira crítica a respeito dos diferentes materiais didáticos disponibilizados a elas/eles. Esse era o objetivo esperado como resultado no momento da elaboração do plano de ensino.

Entrando em mais detalhes sobre o contexto de aplicação da engenharia didática mencionada, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado na disciplina foi o ClassDojo⁷. Trata-se de um AVA gamificado, nele a professora insere as/os estudantes que, antes de acessar a ferramenta em seus dispositivos pessoais, estão em formatos de ovo. Quando acessam a ferramenta, elas/eles quebram os ovos nas telas de seus aparelhos e nascem sem caracterização. Depois de nascer, as/os educandas/os podem customizar o seu avatar como preferirem.

Um elemento interessante de se observar aqui é a questão das identidades das/os discentes e da professora, já que as escolhas de itens são condizentes com seus interesses pessoais, além do que a customização pode ser alterada ao longo do tempo, não é fixa, assim como as identidades não o são (Haraway, 1985). Outro ponto interessante aqui é que nesse período inicial da disciplina, ao mesmo tempo que customizavam seus avatares, também discutiam sobre a identidade do/a professor/a, como isso é tão importante quanto as identidades das/os alunos, como o ambiente de sala de aula é constituído pelas relações entre todos os participantes, não só docente, não só discente. Na Imagem 1, é apresentada a interface da plataforma:

⁷ Para mais informações, acesse: ClassDojo.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Imagem 1 - interface da plataforma - a turma



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

Discutindo sobre a identidade do/a professor/a, neste módulo inicial da disciplina, não faria sentido se a docente também não fosse gamificada. Então, a professora também possuía um avatar semelhante ao das/os estudantes e, quando postava as orientações sobre as missões, também se apresentava em *layout* de alienígena. Constituía-se, assim, a estética da gamificação: alienígenas. Abaixo, na Imagem 2, é possível visualizar o avatar da professora regente:

Imagem 2 - avatar da professora regente



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

Esse AVA também possuía uma opção de ilha de jogo de legos, chamada *Dojo Island*, em que estudantes e professoras/es poderiam interagir e construir espaços, como podemos visualizar na Imagem 3. Nesse momento inicial da disciplina, ainda no primeiro módulo, dentre as atividades não avaliativas da/o discente, foi proposta uma em que deveriam construir um modelo de sala de aula que representasse o amor na educação, pois um dos textos desse módulo era de bell hooks (2020) sobre esse tema.

Um dos objetivos da atividade era identificar qual a concepção de espaço físico de sala de aula que as/os estudantes possuíam para, em seguida, problematizá-la em discussão, ou seja, um movimento que nos permitiu questionar: será que uma sala que seja afetuosa às/aos alunos deveria ser enfileirada? Quais decorações permitiriam esse afeto? De que forma o/a professor/a poderia identificar como o espaço físico afeta as/os educandos? Além disso, também foi uma oportunidade para interação das/os estudantes e da professora no *Dojo Island*, permitindo a descontração, a diversão e a conexão entre os sujeitos envolvidos, pois as/os discentes se conheciam, mas não conheciam a docente. Assim, como estamos discutindo, ao mesmo tempo que pensavam criticamente sobre os textos teóricos discutidos, também praticavam e eram participantes ativos nas atividades gamificadas.

Imagem 3 - Dojo Island



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

Ainda sobre a plataforma, ela possui um *story* da turma (Imagem 4), no qual a professora regente disponibiliza os materiais, as orientações e os avisos da disciplina. Os/as discentes podiam curtir e comentar as postagens. Também possui uma ferramenta chamada *portfólio*, ilustrada na Imagem 5, na qual os/as alunos/as

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

disponibilizaram as quatro atividades bônus ou não pontuáveis da disciplina.

Imagem 4 - Story da turma



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

Imagem 5 - Portfólio



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

Então, conforme discutimos até o momento, as primeiras atividades bônus do projeto foram: como transpor o amor de bell hooks (2020) para uma atividade em que os/as estudantes discutiriam qual modelo de sala de aula representaria esse amor. Além delas, tivemos a criação de um quadro sobre a identidade da/o estudante, em que deveria ilustrar quais aspectos de sua vida acreditava influenciar em sua formação enquanto professor/a. Para trazer um pouco da estética dos jogos, a professora regente levou alguns adesivos de personagens para decorarem o quadro, a saber: Harry Potter, Plants vs. Zombies, Barbie, Mario Kart. Essa atividade foi física, não utilizamos

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

recursos digitais tecnológicos.

As estéticas escolhidas estavam relacionadas às observações que a professora havia feito nas interações entre as/os estudantes e nas atividades anteriores que haviam preparado. As/os discentes, em uma folha de papel, colocavam o seu nome no centro e, em volta do nome, acrescentavam frases sobre sua identidade que acreditam ser importantes para sua futura atuação enquanto docente, por exemplo, “estudei em escola pública”, “sou mãe”, “fui bolsista em escola particular”⁸.

Os adesivos foram escolhidos por elas/eles, dentre as opções levadas pela professora, para decorar o quadro, mas, ao mesmo tempo, para representar suas identidades e interesses pessoais, já que a escolha do adesivo estava relacionada aos interesses das/dos estudantes. Por parte da docente, foi também uma oportunidade de tornar o ambiente acadêmico mais leve, as discussões teóricas mais dinâmicas e a conexão entre professora e estudantes mais agradável.

A última atividade bônus foi uma análise crítica de propostas de materiais didáticos de língua inglesa de diversas editoras, a saber: Oxford, Cambridge, Pearson e Plurall (alinhada à BNCC). Essa atividade foi anterior à discussão sobre globalização, neoliberalismo, letramentos críticos e multiletramentos, justamente para que a professora pudesse diagnosticar a concepção de língua/linguagem e ensino que possuíam. Tal diagnóstico poderia nortear as discussões futuras e proporcionar *feedbacks* aos estudantes.

Na sequência do projeto, com o fim das atividades bônus, para evitar a sobrecarga de tarefas para a professora regente e para as/os educandas/os, iniciamos as missões. Como os temas, na sequência, seriam globalização, neoliberalismo e translinguagem, a primeira missão deles era a gravação de um áudio em língua inglesa, respondendo ao seguinte questionamento: como é ser professor de inglês no Brasil? Para sustentar a resposta, entre as orientações para a missão estava a formulação de dois argumentos como justificativa.

A segunda missão foi condizente com o tema dos letramentos críticos e os multiletramentos. Deveriam elaborar um plano de aula de uma hora que fosse concordante com as discussões. Com essa atividade, seria possível avaliar se houve alguma mudança na concepção de linguagem e ensino apresentadas nas atividades iniciais. Além disso, ela seria uma oportunidade de colocar em prática os *feedbacks* das atividades bônus sobre possibilidades de atuação em sala de aula, mencionadas nas discussões anteriores.

⁸ É interessante ressaltar que os exemplos são fictícios, ou seja, não são depoimentos de estudantes, uma vez que o objetivo deste texto é apresentar a proposta e não os resultados.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

As três últimas missões iniciaram a partir do tópico sobre metodologias ativas e estavam relacionadas ao trabalho final (sequência didática gamificada) e à apresentação oral. Na terceira, deveriam escolher o tema do seu projeto, pensado a partir dos letramentos críticos e, então, produzir um parágrafo argumentando sobre a relevância desse tema.

A quarta missão aconteceu durante as aulas de orientação para o projeto. A professora regente deixou duas aulas do cronograma para olhar em sala a primeira versão dos trabalhos e tirar possíveis dúvidas. Nesse momento, as/os estudantes deveriam explicar qual a estética de jogo que escolheram.

A quinta e última missão foi relacionada à apresentação oral. As/os discentes eram livres para escolher o modo de apresentação desde que explicassem o projeto, os objetivos e aplicassem perspectivas críticas de gamificação. Então, poderiam cantar, dançar, atuar ou simplesmente explicar a proposta. Nesse sentido, o produto dessa missão estava relacionado ao que as/os estudantes quisessem que a professora regente conferisse a respeito da sua apresentação oral: slides, roteiro de fala, áudio para treinar a fala, vídeo de treino para apresentação, por exemplo. Precisariam, assim, ter a autonomia e o protagonismo de saber qual suporte iriam utilizar e quais os caminhos mais adequados, conforme a sua personalidade, para preparar a apresentação.

3 O start no game over

O design crítico gamificado aqui apresentado trata-se de uma possibilidade de engenharia didática para ser aplicada em contexto de sala de aula. Os resultados obtidos no final da aplicação das atividades ficarão para um próximo artigo. Destacamos na discussão como o planejamento foi organizado a partir da estética, da mecânica e da dinâmica de jogos com elementos que podem ser replicados inclusive na educação básica. Não se trata de um modelo fixo, mas de uma possibilidade que pode ser repensada e redesenhada para contextos outros, sem sequestrar subjetividades, territórios e corpos (Guerrero Arias, 2010).

Para além de uma possibilidade prática de gamificação, buscamos apresentá-la na formação inicial de professores, dialogando com Monte Mor (2015) e Silvestre (2017) sobre a necessidade de uma formação crítica de professores frente à nova realidade de atuação docente, com uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e outras tantas supostas inovações engendradas por determinadas relações de poder e interesses mercadológicos.

Além disso, na tentativa de afetar as/os estudantes para uma educação linguística para a justiça social a partir da gamificação, a professora também foi afetada pela

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

possibilidade de uma prática docente mais afetuosa na educação superior, uma atuação baseada no *corazonar* que olhe para o/a futuro/a docente e atual estudante como um sujeito humano, com emoções e capaz de conduzir a sua formação de forma consciente, mais alegre e crítica. A linguagem escolhida para isso foi a de jogos.

Referências

- ALVEZ, Flora. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- BALL, Stephen John. “Nova” Filantropia, capitalismo social e política educacional. In: BALL, Stephen J. *Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Paraná: Editora UEPG, 2014, p. 88-216.
- CARVALHO, Alessandra Aparecida de *et al.* Gamificação no processo ensino-aprendizagem. In: NEVES, Vander José das *et al.* *Metodologia ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior*. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- COPE, Bill; KALANTZIS; Mary. Design in principle and practice: a reconsideration of the terms of design engagement. *The Design Journal*, v. 14, n. 1, p. 45-63, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2752/175630610X12877385838768>. Acesso em: 1 set. 2023.
- DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>. Acesso em: 1 set. 2023.
- FARDO, Marcelo Luiz. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>. Acesso em: 1 set. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 70 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, v. 4, n. 5, p. 80-94, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>. Acesso em: 1 set. 2023.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. (Org.). *Antropologia do ciborgue: vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 34-99.
- HOOKS, bell. Ensino 20: professores contra o ensino. In: HOOKS, bell. *Ensinando* <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index> Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- o pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020, p. 182-187.
- HUIZINGA, Johann. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Unicamp, 2020, p. 165-192.
- KAPP, Karl *et al.* *The Gamification of learning and instruction – Fieldbook*. Ideas into practice. San Francisco: Willey, 2014.
- LEFFA, Vilson Jose. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (Org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 243-265.
- LEFFA, Vilson Jose. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva: Revista do centro de ciências da educação*, v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66027>. Acesso em: 1 set. 2023.
- MCGONIGAL, Jane. *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. London: Penguin Press HC, 2011.
- MONTE MOR, Walkyria. A profissionalização do professor de línguas estrangeiras e o projeto educacional. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. *Ensino-Aprendizagem de Inglês e Espanhol no Brasil: Práticas, Desafios e Perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015, p. 21-44.
- MILL, Daniel. *Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital*. São Carlos: SEaDUFSCar, 2021.
- PENNYCOOK, Alastair. *Language and mobility: Unexpected Places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.
- QUAST, Karin. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. *Revista Brasileira de linguística aplicada*, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016398>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- SILVA, Kleber Aparecido. Uma selfie dos estudos sobre jogos e gamificação no Brasil: poses, cenários e perspectivas críticas. *The Specialist*, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 50-74, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i2a4>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- SILVESTRE, Viviane. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o pibid*. São Paulo: Pontes, 2017.

“REVIDE!” O RAP EM UMA PROPOSTA DE PROTÓTIPO DE ENSINO PARA OS LETRAMENTOS CRÍTICO E DE REEXISTÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

"FIGHT BACK!" RAP IN A TEACHING PROTOTYPE PROPOSAL FOR CRITICAL AND REEXISTENCE LITERACIES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Caroline Kretzmann¹

0000-0001-5578-6475

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock²

0000-0003-3239-3059

Enviado em: 18/09/2024

Aceito em: 17/12/2024

RESUMO: Esta pesquisa apresenta uma proposta de trabalho com os letramentos críticos e de reexistência a partir da letra de canção e do videoclipe *AmarElo*, do *rapper* Emicida, na formação inicial com professoras/es de língua materna. Compreendemos que, em um mundo que abriga pluralidade de saberes e diversidade de práticas linguísticas decorrentes das constantes transformações sociais, é necessária uma formação inicial e continuada com docentes de línguas para a produção de materiais didáticos autorais e adaptáveis aos seus contextos educacionais. Por isso, desenvolvemos um protótipo de ensino como uma tentativa de trazer para sala de aula conhecimentos e culturas, muitas vezes, negados e silenciados nesse espaço, porém significativos para muitas/os estudantes. Para tanto, desenvolvemos um percurso teórico sobre: a) os letramentos críticos (Jordão, 2016; Takaki, 2012; Gomes, 2022, Janks, 2018) e a educação linguística crítica (Monte Mór, 2023; Freire, 2023); b) os letramentos de reexistência (Souza, 2011, 2020), o letramento racial crítico (Ferreira, 2022b) e a noção de autorrecuperação (bell hooks, 2017; 2019). Na sequência, expomos o funcionamento dos protótipos de ensino (Rojo, 2013; 2017), material elaborado e sintetizado neste estudo. Com a proposta elaborada, verificamos que houve uma tentativa de promover uma educação linguística mais questionadora e representativa das identidades de nossas/os discentes, buscando oportunizar discussões críticas, reflexivas e respeitosas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: educação linguística crítica; materiais didáticos autorais; gênero *rap*.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora do Curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). carolkretzmann@gmail.com.

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora do Curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). karina.broock@gmail.com.

ABSTRACT: This research presents a pedagogic proposal concerning critical and reexistence literacies using the song lyrics and music video of *AmarElo*, by rapper Emicida, in the initial training of Portuguese as first language teachers. We consider that, in a world that houses a plurality of knowledge and diversity of linguistic practices resulting from constant social transformations, initial and continuing training is necessary for language teachers to produce original teaching materials that can be adapted to their educational contexts. Therefore, we developed a teaching prototype as an attempt to bring to the classroom knowledge and cultures that are often denied and silenced in this space, but are significant for many students. To this end, we developed a theoretical path on: a) critical literacies (Jordão, 2016; Takaki, 2012; Gomes, 2022, Janks, 2018) and critical linguistic education (Monte Mór, 2023; Freire, 2023); b) reexistence literacies (Souza, 2011, 2020), racial critical literacy (Ferreira, 2015, 2022a) and the notion of self-recovery (bell hooks, 2017; 2019). Next we present the functioning of teaching prototypes (Rojo, 2013; 2017), as it is the material developed and synthesized in this study. With this proposal, we made an attempt to promote a more questioning and representative linguistic education of our students' identities, seeking to provide them with opportunities for critical, reflective and respectful discussions in the classroom.

KEY WORDS: critical linguistic education; authorial teaching materials; rap music genre.

Palavras iniciais

Este trabalho é fruto da nossa experiência na formação inicial com³ professoras/es de línguas, principalmente, a materna. Nessa atuação, deparamo-nos, muitas vezes, com dificuldades das/dos acadêmicas/os na elaboração de atividades significativas e representativas de contextos reais de interação em leitura, interpretação, produção de textos e análise linguística. Essa dificuldade é acentuada quando precisam ser explorados os aspectos referentes à multisssemiose dos textos. Embora Leffa, Costa e Beviláqua (2019) afirmem que a elaboração de materiais didáticos (MD), há décadas, tem sido preocupação dos cursos de formação com professoras/es de línguas, temos a experiência de, em nossos processos de formação inicial docente, não termos cursado uma disciplina dedicada a essa controversa tarefa, com exceção das práticas pontuais realizadas em estágio supervisionado e metodologia de ensino de língua portuguesa (LP). Controversa porque é envolvida por aspectos positivos e negativos. Leffa, Costa e Beviláqua (2019) afirmam que a produção de MD autorais apresenta algumas demandas custosas para a/o educadora/or, como investimento extra em atualização de saberes e em tempo. Além disso, apontam que há literatura vasta relacionada às

³ Utilizamos a preposição *com* em substituição à preposição *de* na expressão “formação com professoras/es”, assim como fazem Beato-Canato et al. (2022). Essa troca é realizada porque os autores, em uma perspectiva freireana, acreditam que a formação docente “precisa acontecer em diálogo, onde todas as pessoas participantes se engajam no movimento de olhar para suas práxis, compartilhando experiências, saberes, inquietações e conceitos; construindo teoria nesse processo” (Beato-Canato et al., 2022, p. 748).

desvantagens da produção autoral docente, tais como: a crença de que professoras/es são incapazes de realizar a atividade, que deve ficar a cargo de especialistas; bem como a baixa qualidade dos materiais elaborados - desde os aspectos estruturais, legais e éticos até os teórico-metodológicos e pedagógico-metodológicos. Por outro lado, os autores defendem que sejam considerados os benefícios da autoria dos próprios materiais tanto para as/os estudantes quanto para a/o docente, como a oportunidade de trabalhar partindo das demandas e dos interesses locais e da/o discente, bem como a chance de autorrealização docente e o consequente prazer da autoria, que pode colaborar com a promoção e a conservação de um ambiente favorável à aprendizagem em sala de aula. Para amenizar o efetivo problema da falta de tempo docente, sugerem o emprego do princípio da colaboração em massa, a exemplo dos Recursos Educacionais Abertos (REAs)⁴. Disponíveis em domínio público, eles também podem contribuir com a resolução da questão dos custos de produção (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019). Para que essa lógica colaborativa e pública se torne efetiva em nossa educação, os pesquisadores defendem a valorização docente, a melhoria do ensino e, especialmente, a difusão de práticas que permitam a compreensão de como a autoria na elaboração de materiais didáticos pode ser prazerosa.

Entretanto, sabemos que há mais docentes de línguas que, assim como nós, guardam na memória apenas algumas poucas situações esporádicas em que foram levados a produzir algum tipo de MD na licenciatura. Iniciativas ocorrem devido à vontade de algumas/uns professoras/es, não porque estejam previstas nos planos de ensino. Em contrapartida, na atuação docente, são constantes as demandas por essa autoria, seja porque se leciona numa rede de ensino em que os materiais são desenvolvidos dentro das próprias instituições, seja por algum tipo de carência nos livros ou apostilas adotados⁵. Nos últimos cinco anos, vivemos uma experiência interessante na instituição de ES onde formamos professoras/es de línguas, pois ministramos quatro disciplinas (40h/a cada) de prática profissional focadas na análise e na elaboração de MD. No entanto, com mudanças na matriz curricular do curso ocorridas devido ao agravamento da crise econômica brasileira após a pandemia da Covid

⁴ Leffa, Costa e Beviláqua (2019, p. 183) explicam que três conceitos básicos compõem a definição de REA: "(1) recurso, como meio que leva a um determinado fim; (2) educacional, como um elemento adicionado ao recurso que implica uma ação do aluno; (3) abertura, incluindo aspectos como facilidade de acesso à informação e a capacidade de se transformar, para melhor se adaptar às necessidades e interesses dos alunos. Em suma, REA é um Recurso que é Educacional e que é Aberto".

⁵ Ao problematizar "o papel estruturador e cristizador de currículos" exercido pelo livro didático e pelos materiais de cunho apostilado, Rojo (2013, p. 163) afirma haver "certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais, que, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantém-se ligados a uma certa 'tradição' na abordagem de seus objetos de ensino (Rojo, 2013, p. 164).

19, essas disciplinas foram eliminadas, na contramão da emergente demanda por competência docente para a construção de materiais didáticos próprios.

Além disso, pesquisas como a de Santos (2021) evidenciam a urgência de uma formação com professoras/es de línguas que considere a complexidade das práticas linguísticas decorrentes das constantes transformações sociais. E isso impacta diretamente na elaboração de materiais didáticos. Assim, além do desenvolvimento da competência comunicativa das/os estudantes, segundo Cavalcanti (2013, p. 213), a educação linguística precisa estar voltada “à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística”. No entanto, a autora afirma que essa perspectiva não é parte do currículo de formação com professoras/es, “ainda preso às grandes narrativas da modernidade” (Cavalcanti, 2013, p. 214), com isso, há um apagamento de culturas e corpos tradicionalmente minorizados e silenciados em sala de aula.

Nesse sentido, Souza (2020, aula 4) levanta a seguinte indagação: “Como é que a escola poderia e deveria dialogar com os outros letramentos que não estão necessariamente sendo considerados, mas que estão no corpo e na vida desses sujeitos?”. Ainda, a autora também problematiza quais são as imagens, os conteúdos, as/os autoras/es que dialogam com a população negra nos livros didáticos. Partindo desses questionamentos, compreendemos que a produção de materiais autorais pode ser uma oportunidade de estabelecer um maior diálogo com as diferentes culturas que estão presentes no espaço escolar. Nas palavras da pesquisadora, esse diálogo precisa estar presente nos modos de organização dos currículos, dos planos de aula, dos projetos político-pedagógicos e, até mesmo, das avaliações. Nesse sentido, Souza (2020, aula 6) reafirma o compromisso de que nós, como professoras/es de língua materna, “podemos construir um mundo mais justo, mais solidário, no qual todas as pessoas possam ter direito à vida”.

Apoiadas nisso, apresentamos uma proposta de trabalho com os letramentos críticos e de reexistência a partir da letra de canção e do videoclipe *AmarElo*, do *rapper* Emicida, na formação inicial com professoras/es de língua materna. A escolha desse recorte parte de nossas leituras de autoras/es que evidenciam a importância de trazer para a sala de aula conhecimentos, como o *rap*, negados nesse espaço, mas que condizem com a realidade de muitas/os de nossas/os estudantes. Ainda, consideramos que um trabalho com o *rap* pode suscitar discussões sobre questões de raça, gênero e classe na escola e na universidade, temáticas condizentes com uma educação linguística que seja crítica e emancipadora, pois, como afirma Ferreira (2014, p. 250), “para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar.”

Neste trabalho, apresentamos, em primeiro lugar, um percurso teórico sobre os letramentos críticos (Jordão, 2016; Takaki, 2012; Gomes, 2022; Janks, 2018) e as suas consequências para uma educação linguística crítica (Monte Mór, 2023; Freire, 2023). Ainda, mobilizamos a conceituação de letramentos de reexistência (Souza, 2011, 2020), letramento racial crítico (Ferreira, 2022b) e a noção de autorrecuperação, de bell hooks (2017; 2019), para compreensão dos processos históricos e sociais advindos da cultura *hip-hop*. Em seguida, expomos o funcionamento dos protótipos de ensino (Rojo, 2013; 2017), material escolhido para a elaboração da proposta mencionada. Por fim, apresentamos reflexões finais acerca do nosso próprio processo de autoria neste trabalho.

1 “Ano passado eu morri / mas esse ano eu não morro”⁶

Ao tratar da (de)colonialidade na formação docente brasileira em línguas e linguagens, Monte Mór (2023) compartilha importantes resultados de uma pesquisa desenvolvida com professoras/es convidadas/os a escrever uma autonarrativa crítica na qual respondessem em que momento do percurso escolar-acadêmico se aproximaram de uma proposta crítica de educação. Os retornos das/os participantes não surpreendem: o menor acesso ao ensino crítico aconteceu na educação básica, justamente a etapa em que, segundo Monte Mór (2023), trava-se, no momento atual, uma batalha pela ampliação do espaço da crítica. A linguista aplicada constatou que o mestrado é o lugar onde a pessoa é mais submetida ao processo crítico, seguido da graduação, do doutorado e de outros locais e momentos fora da esfera acadêmica. Entretanto, a universidade brasileira, no presente, é um lugar de privilégio, com ingresso e permanência áridos. Ainda é pequeno o número de jovens brasileiros que consegue ultrapassar o ensino básico. Segundo o Censo da Educação Superior (MEC, 2023), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas 4,0% de pessoas entre 18 e 24 anos já concluíram e 20,2% está cursando o ensino superior; ainda nessa faixa etária, 21,2 % não concluíram o ensino médio (Brasil, 2023). Os resultados evidenciam que, ao centralizar o ensino crítico essencialmente na graduação e na pós-graduação, há a manutenção de processos de exclusão de grande parcela da população. Essa realidade corrobora a análise feita por Monte Mór (2023, p. 93): sempre houve “todo um interesse na formação colonial em nosso processo de escolarização” (Monte Mór, 2023, p. 93).

⁶ Os títulos das seções fazem referência a versos da letra de canção em análise neste trabalho.

Da formação desprovida da crítica, já há mais de 50 anos⁷ apontada por Freire (2023) como uma das grandes características da educação brasileira, resultam pessoas que, como alerta o autor, tratam ingenuamente dos problemas de seu tempo e espaço, sendo capazes de discutir apenas superficialmente os assuntos. Em vez de ensinar a questionar, a desconfiar do que é dado como verdade única, a criar, a pesquisar, essa posição educacional leva, “desgraçadamente, [...] à passividade, ao ‘conhecimento’ memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria” (Freire, 2023, p. 126).

Posições como essas, características de uma concepção conservadora de ensino, infelizmente ainda perceptível em nossas escolas e universidades, promovem, segundo Monte Mór (2023), o desenvolvimento de uma percepção convergente de mundo, que naturaliza as desigualdades (afinal, alguns nascem para ser superiores, intelectualmente e economicamente privilegiados; enquanto outros devem se conformar com a opressão, a miséria e a ignorância) e o desejo irrefletido por pertencer ao centro. Essa concepção, portanto, faz parte de um projeto de modernidade (Monte Mór, 2023), ou de escravidão neoliberal, como preferem Brahim e Jordão (2023), para a manutenção do *status quo*.

Esse contexto nos desafia, como formadoras/es de professoras/es de línguas, a trabalhar com as/os futuras/os docentes dentro de uma perspectiva crítica de educação, a qual proporciona, segundo Monte Mór (2023), a decolonialidade. Defendemos, portanto, a imprescindibilidade de um trabalho de sala de aula de LP, tanto na educação básica como no ensino superior, orientado pelos pressupostos do Letramento Crítico (doravante LC), originados muito da pedagogia crítica⁸ que Freire (2023) desenvolveu a partir de experiências com a alfabetização de classes populares.

Ao abordar aspectos da perspectiva de LC e destacar como eles podem orientar o trabalho de sala de aula de línguas estrangeiras, Jordão (2016, p. 43) caracteriza o LC como:

uma abordagem educacional que se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizada, que percebe a escola como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhados, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora. [...] Ele é uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo.

⁷ Freire via a educação como essencial para a mudança e a libertação das massas brasileiras. Para tanto, propôs um método que promovesse a ampla conscientização dos educandos, colocando-os “numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (Freire, 2023, p. 52).

⁸ Para estabelecer essa relação, partimos dos estudos desenvolvidos por Freire na obra "Educação como prática da Liberdade", em que o autor coloca como necessária a permanente atitude crítica.

No quadro que segue, apresentamos uma síntese dos pressupostos do LC discutidos por Jordão (2016), bem como das suas consequências para os processos de educação linguística crítica⁹.

Quadro 1 - Postulados do LC e orientações para o desenvolvimento da educação linguística crítica

Postulados do LC	Educação linguística crítica
- Concepção de língua(gem) como interação, discurso e prática social de construção de sentidos.	- Práticas plurais de produção, recepção e análise linguístico-semiótica de textos (produzidos e/ou suportados por diferentes tecnologias e constituídos de múltiplas fontes de linguagem) promotoras da (re)construção de sentidos e do questionamento contínuo.
- Compreensão de texto como unidades de sentido verbais ou não-verbais construídos ativamente em ações interpretativas.	
- Entendimento de que o sentido é construído com o leitor/ouvinte em seus conhecimentos prévios.	
- Pessoas, saberes e práticas sociais variados são valorados pelos sujeitos a partir da existência concreta em espaços sociais que as inserem em relações de poder hierarquizantes, ao contrário da visão de determinismo biológico.	- Docentes precisam conceber a si mesmos e as/os estudantes como participantes nesse processo de valoração; adotar posição reflexiva diante dos diferentes processos de construção de sentidos que informam a sociedade.
- Ser crítico significa buscar o constante entendimento das próprias e de diferentes maneiras de ver, fazer, ser e estar no mundo; viver em movimento e perceber-se como agente na construção de sentidos.	- Atividades que promovem a diversidade de práticas: problematização de hierarquias sociais; questionamento dos sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e saberes.
- Reconhecimento da/o docente e da/o estudante como seres inteligentes.	- Desafio docente: ensinar a conviver com as diferenças e fazer delas algo produtivo. - Docente como negociador, promotor do diálogo, aberto à/ao outra/o. Aprende com as/os estudantes ao mesmo tempo em que ensina.
- Percepção dos conflitos como espaços produtivos para a construção de novos conhecimentos e novas maneiras de relação com o diferente.	- Explicitação e exploração franca de problemas, evidenciando os valores que os sustentam, a problematização das práticas sociais de que emergem e os seus desdobramentos. - Construção de docentes e discentes participativos, solidários com as diferenças, crítico-reflexivos comprometidos uns com os

⁹ Embora a autora conduza a discussão pensando na aplicação dos pressupostos do LC em aulas de línguas estrangeiras, acreditamos ser perfeitamente possível pensar também o trabalho com a LP a partir dessas considerações tanto na educação básica quanto no ensino superior.

	outros e agentes para a construção de um mundo melhor e caminhos para que seja alcançado.
- Não cabe a construção de métodos, mas a concepção de um conjunto de soluções provisórias, contextuais, decorrentes da colaboração entre pares.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com textos e autores não-canônicos, contraposição das práticas do senso comum a outras possíveis. - Estabelecimento de um diálogo aberto a mudanças e adoção de ações específicas para problemas específicos por meio da negociação entre os participantes. - Abordagem de práticas de linguagem que estimulem a convivência com o outro e que levem ao questionamento e à problematização de práticas totalizantes homogeneizadoras. - Conhecimento significativo: abordagem de conteúdos aos quais os estudantes possam atribuir sentidos, com significação para suas vidas dentro e fora da escola.
- Percepção do ser como multifacetado e formado pelo conjunto de experiências vividas.	- Promoção do desenvolvimento humano integral, não apenas cognitivo.

Fonte: as autoras (2024) com base em Jordão (2016).

Desenvolver em escolas e universidades uma educação linguística condizente com os pressupostos do LC significa colocar em prática a educação libertadora defendida por Freire (2023), a qual parte justamente da crença docente na capacidade de criação e de crítica das/os estudantes; no diálogo entre docente-discente, bem como na escuta atenta de percepções diferentes, a partir dos quais ambos ensinam e aprendem; na educação vinculada à vida, para a tomada de consciência da situação real. Influenciada pelos estudos freireanos e a partir da pedagogia revolucionária de resistência experimentada nas escolas exclusivamente negras onde cursou o ensino fundamental, bell hooks desenvolveu um modelo de prática pedagógica no ensino superior resultante da integração entre pedagogias anticoloniais, crítica e feminista. Assim dedicou cada um de seus dias de trabalho docente à educação para a consciência crítica, defendendo que precisamos “antever a universidade como um lugar central para a luta revolucionária, um lugar onde podemos trabalhar para educar para a consciência crítica, onde podemos ter uma pedagogia da libertação” (hooks, 2019, p. 70-71).

Ao expor contribuições do LC para programas de inglês instrumental, Takaki (2012, p. 976) afirma que a/o docente precisa criar “espaço para diálogos em que a voz do aluno e sua criatividade sejam valorizadas tanto quanto o desenvolvimento

linguístico”. Esse movimento pode ser realizado por meio de questões de interpretação e compreensão textual que considerem:

o local social e institucional sobre o qual o autor escreve, seu estilo e seus conceitos de linguagem, conhecimento, identidade, cultura, realidade, leitura; a natureza do conteúdo (tópico literário, jurídico, publicitário, científico, religioso em suas diferentes manifestações); o nível de linguagem, (dialetal, culta, formal, semiformal, informal; mecanismos de coesão, nominal, verbal, conexão, modalização, períodos, léxico), o contexto no qual o gênero se insere (solene, público), a natureza da relação entre os participantes (íntima ou distante; nível sociocultural; formação); a natureza dos propósitos das atividades desenvolvidas, ou seja, o propósito social do texto focal.

Nessa mesma direção, Gomes (2022) discute a relação entre ensino de LP e LC, defendendo a necessidade de espaços para criticidade e questionamentos nas práticas de leitura na escola. Partindo de uma concepção de leitura como réplica ativa e dos pressupostos do LC, ele propõe que às/aos aprendizes sejam propiciadas práticas reflexivas de recepção de textos, por meio de questionamentos como:

o que está sendo dito neste texto? A quem se dirige? Se dito de outra forma, o sentido ainda seria esse? De onde fala? Quem está sendo representado/a? Quem está sendo silenciado/a? Que ideologias e discursos hegemônicos estão sendo mantidos? E quais estão sendo problematizados? Para o interesse de quem? (Gomes, 2022, p. 137).

O autor também sugere que essas atividades partam de textos de modalidades e meios variados, cujas temáticas, embora polêmicas, são necessárias à educação linguística escolar, a exemplo de “homofobia; feminismo(s); direitos humanos; racismo(s); intolerância(s); política(s) de governo” (Gomes, 2022, p. 139).

Finalmente, com Janks (2018), consideramos válido destacar que, como consequência dos avanços tecnológicos, vivemos num mundo saturado de discursos democratizados rapidamente. Esses discursos podem confirmar o poder ou desestabilizá-lo. Para que sejamos agentes capazes de mobilizar oposição, questionando e desnaturalizando verdades, bem como resistindo aos diferentes tipos de preconceitos (racial, social, linguístico, de gênero, de origem etc.), precisamos considerar o papel do letramento crítico na educação. E isso se dá, segundo a autora, por meio do desenvolvimento da criticidade.

A adoção de uma educação linguística crítica não é fácil e não acontece de uma hora para a outra, ela requer mudanças na formação inicial e continuada com professoras/es; no modo como as aulas são conduzidas; na seleção de temas; na forma como os currículos são construídos; na abordagem de culturas outras, muitas vezes, minorizadas e silenciadas, como a cultura *hip-hop*, especificamente, por meio do *rap*,

nesta pesquisa. Se todo esse movimento a favor do pensamento crítico for colocado em prática, daremos mais oportunidades para que as/os estudantes tenham direito de existir e à justiça social, podendo afirmar, assim como o eu lírico da letra de canção Sujeito de Sorte, “Ano passado eu morri / Mas esse ano eu não morro”.

2 “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”

Ao evidenciar a necessidade de outros enfoques para os estudos dos letramentos, Souza (2020, aula 1) levanta a questão de quem são os sujeitos que estão presentes em sala de aula. Na abordagem da autora, é preciso considerar a heterogeneidade e a interseccionalidade existentes nesse espaço, para transformação de uma sociedade que inviabiliza, seja na escola ou não, questões de raça, gênero, sexualidade, classe etc. Nesse contexto, é preciso observar quais são os corpos e as culturas presentes, por meio da interação entre eles e do combate a práticas excludentes e hierarquizantes. Em sua pesquisa sobre a cultura *hip-hop*, Souza (2011), situada nas teorias dos novos estudos dos letramentos, em que as práticas de leitura e escrita são múltiplas, heterogêneas e advindas de diferentes culturas, apresenta o conceito de “letramentos de reexistência”.

A cultura *hip-hop*¹⁰, segundo Souza (2011, p. 35), “combina e recombina, sem hierarquizar, os multiletramentos em produções que mesclam mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais”. Nesse contexto, os letramentos de reexistência são aqueles relacionados às práticas e aos eventos de letramentos ressignificados pelos sujeitos situados tanto na esfera escolar (nem sempre de forma pacífica) quanto na cotidiana. Na cultura *hip-hop*, há uma busca pela recuperação de uma voz de sujeitos dos movimentos sociais negros que foram marginalizados historicamente, inclusive no espaço escolar, e que requerem seus direitos (Souza, 2011). A autora considera que os letramentos de reexistência são singulares, uma vez que, “ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados” (Souza, 2011, p. 36). A singularidade do movimento *hip-hop*, complementa Souza (2011), está naquilo que ela denomina de “microrresistências cotidianas”, havendo a ressignificação dos modos de agir, falar, vestir-se, ou seja, das formas de produzir cultura e conhecimento.

¹⁰ “O universo *hip-hop* é marcado pela reflexão e crítica que faz relação às desigualdades sociais e raciais por meio da poesia, dos gestos, falas, leituras, escritas, imagens que tomam forma pela expressividade de quatro figuras artísticas, a saber: o mestre/mestra de cerimônia - MC, o/a disc-jóquei - DJ, o dançarino ou a dançarina - *b.boy* ou *b.girl*, e o grafiteiro ou a grafiteira” (Souza, 2011, p. 15).

Ainda, nessa cultura, os letramentos são múltiplos e críticos, pois são situados historicamente e se relacionam aos lugares e aos papéis sociais que os ativistas assumem ao denunciarem os problemas individuais e coletivos que vivenciam, além de expressarem sonhos, necessidades e vivências diversas por meio do oral, do escrito e do imagético (Souza, 2011). Esse envolvimento dos participantes em práticas de letramentos evidencia uma ação política em que é forjada uma atuação dentro e fora de uma comunidade. Assim, o *hip-hop* configura-se como: “espaço de produção cultural e política em que uma série de práticas de uso social da linguagem são mobilizadas em função de suas necessidades” (Souza, 2011, p. 16). Nesse mesmo sentido, bell hooks (2019) evidencia que a dominação mudou a direção e os modos de dizer do oprimido, mas, do mesmo modo que a linguagem é lugar de opressão, ela é também espaço de resistência:

estamos enraizados na linguagem, fincados, temos nosso ser em palavras. A linguagem é também lugar de luta. O oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo – para reescrever, reconciliar, renovar. Nossas palavras não são sem sentido. Elas são uma ação – uma resistência (hooks, 2019, p. 65).

Compreendemos, a partir das leituras de Souza (2011) e bell hooks (2019), que o *hip-hop* é o lugar de resistir e existir por meio da linguagem, da expressão artística de grupos oprimidos e marginalizados. Em sua pesquisa, o objetivo de Souza (2011) é, além de trazer à tona conhecimentos que nem sempre são valorizados, reivindicar à cultura *hip-hop* o lugar de agência de letramento e seus ativistas como agentes de letramento. É na resignificação, criação e reinvenção dos usos sociais da linguagem que a autora concebe uma nova forma de abordar as práticas de leitura e escrita situadas historicamente em dada cultura:

letramentos de reexistência aqui será a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nas quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. Para os *rappers*, a educação e a posse da palavra são marcadas pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações (Souza, 2011, p. 37).

Para a autora, o *hip-hop* demanda das/os jovens uma postura de assumir e sustentar novos papéis e funções sociais nos espaços em que estão situados, ao mesmo tempo em que lança novos olhares aos letramentos escolares e aos estudos antirracistas na educação (Souza, 2011; 2020, aula 1). Assim, há uma ampliação dos modos como os

Letramentos são compreendidos, por meio da intersecção de categoriais como classe, raça e gênero, havendo a valorização de conhecimentos apresentados por grupos minoritários (Souza, 2011). Nesse contexto, as reflexões da autora nos levam a problematizar os materiais e os textos que estão presentes em nossas aulas, questionando conhecimentos e culturas neles representados e/ou silenciados. E, na abordagem da cultura afrodiaspórica *hip-hop*, é fundamental problematizar os processos excludentes de escolarização da população negra e as consequências históricas do racismo. Isso pode nos levar à compreensão das práticas (anti)racistas permeadas pela língua(gem), uma vez que o *hip-hop* é subversivo em relação aos usos da norma culta, reinventando modos de dizer e marcar os corpos da população negra (Souza, 2020, aula 3).

Portanto, se não há valorização de outras formas de usos da língua(gem) na escola, acaba havendo a exclusão de parte significativa das identidades que estão presentes em sala de aula (Souza, 2020, aula 4), em especial, no recorte deste estudo, há um apagamento dos corpos e da história da população negra. Por isso, faz-se essencial mobilizar o conceito de Letramento Racial Crítico (LRC) com base em Ferreira (2015, 2022a, 2022b). A autora parte da Teoria Racial Crítica cujos pressupostos estabelecem o racismo como estrutural e endêmico e a categoria de raça como central nas discussões. Ferreira (2022b, p. 210) compreende a categoria raça “como social, histórica e discursivamente construída”, dessa forma, explica que a constituição das relações sociais e discursivas possibilitam que determinados grupos tenham privilégios em oposição a outros. Assim, o LRC busca o entendimento, em situações cotidianas, de como raça e racismo têm impacto na construção de identidades e relações sociais, seja no trabalho, na escola, na universidade (Ferreira, 2022a).

Nessa perspectiva, ao abordar a produção de MD, em sua pesquisa em livros didáticos de língua inglesa, Ferreira (2022b) constatou que há falta de representatividade da população negra e alto índice de branquitude na amostra investigada: 89% das pessoas representadas no material eram brancas, 5,1% asiáticas e 5,8% negras. Dessa forma, para a autora, “fazer letramento racial crítico é isso, é questionar, evidenciar, desconstruir, reconstruir é pensar outras formas de ver a representatividade das pessoas em livros didáticos de forma equitativa” (Ferreira, 2022b, p. 211). A partir desses dados, a pesquisadora complementa que, ao pensarmos nas relações de poder, é incontestável qual grupo tem mais visibilidade nos materiais didáticos: “e por causa dessa visibilidade e representação imensa da branquitude, o poder simbólico de ser branco, é evidente” (Ferreira, 2022b, p. 211).

Nesse sentido, retomamos o argumento de que culturas marginalizadas e silenciadas precisam ter voz e vez nos espaços escolar e acadêmico, pois, conforme

afirma o *rapper* Emicida, no documentário *AmarElo: é tudo para ontem*, a história da população negra no Brasil revela, após o período de abolição da escravidão, o abandono de:

milhões de pretos à própria sorte, e é seguida por políticas de branqueamento através do incentivo à imigração europeia, da demonização das culturas africana e indígena, e do apagamento total, não só da memória da escravidão, mas de toda a contribuição não branca para o desenvolvimento do país (*AmarElo*, 2020)¹¹.

Ainda, o *rapper* apresenta, no contexto da cidade de São Paulo, a exclusão de negros e imigrantes por meio de políticas que descaracterizam regiões tradicionalmente ocupadas pela população negra, como a área central, e empurram essas pessoas à margem, para as regiões periféricas. É nesse contexto histórico, na década de 70 (a partir de um movimento iniciado nos Estados Unidos, mas que ganha identidade própria no Brasil), que a cultura *hip-hop* surge como uma forma de expressão na cidade de São Paulo e se espalha rapidamente para outras periferias do país como um movimento artístico de conscientização sobre o racismo e a desigualdade social (*AmarElo*, 2020).

Assim como Souza (2020, aula 5) apresenta o *hip-hop* como uma forma de conhecimento da identidade de culturas de grupos marginalizados, os quais expressam, por meio da arte, as condições de vida e os modos de pensar e viver dos locais periféricos, compreendemos o *rap*¹² *AmarElo*, de Emicida, como esse lugar de reexistência, de narrar outros modos de vida, de pensamento e de se constituir como sujeitos. Emicida afirma que, apesar da emancipação financeira, muitas vezes propiciada pelo movimento *hip-hop*, as/os jovens ativistas buscam muito mais do que dinheiro, elas/es querem reescrever a história do país *AmarElo* (2020). E é no campo da língua(gem) que é possível fazer uma relação entre a letra de canção e o clipe de *AmarElo* com o conceito de “autorrecuperação”, de bell hooks (2017, 2019).

Ao tratar da teoria como lugar de cura, quando incorporada à ação, a autora afirma: “quando a nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática” (hooks, 2017, p. 85-86). Para teorizar a dor, muitas vezes, bell hooks

¹¹ Para a transcrição das falas de Emicida no documentário, utilizamos a legenda disponibilizada pela plataforma *Netflix*.

¹² Segundo Souza (2011, p. 16), o *rap* pode ser compreendido como a face mais expressiva da cultura *hip-hop*: “a poesia cantada que, para existir, precisa da junção de dois elementos: o DJ e o MC, o poeta que escreve e canta as letras de *rap*; já o DJ dá o tom ao discurso que geralmente tematiza as desigualdades sociais, racismo, discriminações e violências de toda a sorte”.

precisou adotar a linguagem do opressor, levantando o seguinte questionamento: utilizar essa linguagem dominante não seria uma forma de ser aprisionado à cultura do opressor? Compreendemos, a partir e com base nessa reflexão da autora, que o discurso acadêmico, ao mesmo tempo que é uma forma de aprisionamento, também nos permite propagar um discurso oposto, uma “voz libertadora”, que, segundo bell hooks (2019, p. 66), “só emerge quando o oprimido experimenta a autorrecuperação”. E esse ato só ocorre quando o indivíduo se torna sujeito, havendo um diálogo da autora com a obra de Paulo Freire: “tem sido extremamente difícil caminhar para além dessa versão rasa, vazia, do que podemos fazer – meros imitadores dos nossos opressores – , em direção a uma visão libertadora que transforme nossas consciências, nosso próprio ser” (hooks, 2019, p. 66).

A autora ainda ressalta que não é fácil teorizar a dor advinda das diferentes formas de dominação, mas que isso é um modo de libertação. Em *AmarElo* (2019), Emicida ressalta que as experiências narradas não se resumem à dor, o *rapper* convoca a voz daqueles que teorizam a vida, mas não se limitam à sobrevivência: “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes; Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós? [...] Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes; Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência; É roubar o pouco de bom que vivi”. Dessa forma, a letra se relaciona ao conceito de “autorrecuperação”, em que “dominado e explorado experimentaria uma nova e diferente relação com o mundo (hooks, 2019, p. 72). Para a autora, esse conceito diz respeito à restauração e à recuperação de forma coletiva, e isso decorre da retomada do eu:

é essa voz coletiva que lutamos para recuperar. Dominação e colonização tentam destruir nossa capacidade de conhecer o eu, de saber quem somos. Nós nos opomos a essa violação, essa desumanização, quando buscamos autorrecuperação, quando trabalhamos para reunir os fragmentos do ser, para recuperar nossa história. Esse processo de autorrecuperação permite que nos vejamos como se fosse a primeira vez, pois nosso campo de visão não é mais configurado ou determinado somente pela condição de dominação (hooks, 2019, p. 69).

Ao escrever *Ain't I a Woman* e compreender a escrita como um ato de restauração, bell hooks desperta para a consciência crítica no sentido de confrontar a história silenciada e negada às mulheres negras, a partir disso, afirma que “o pensamento, a escrita, foi um ato de restauração, permitindo que eu me recuperasse, que fosse completa” (hooks, 2019, p. 68). A autora denomina essa experiência de autorrecuperação, a busca pelo eu em sua completude e a análise crítica dessa condição. No entanto, enfatiza que o eu não se constrói sozinho, mas a partir das experiências com o outro, com “a incorporação de uma realidade coletiva passada e

presente, família e comunidade” (hooks, 2019, p. 69). Do mesmo modo, Emicida acredita que a luta não é individual e solitária, mas coletiva: “a gente precisa lutar, porque a única coisa que a gente tem é uns aos outros. [...] todo mundo se sente um de novo” (AmarElo, 2020).

Nesse processo de autorrecuperação, resgatar a ancestralidade e o histórico de violência e exclusão sofridos pela população negra, tanto para Emicida quanto para bell hooks (2019, p. 69), são fundamentais, pois: “a construção social do eu ‘em relação’ significa, então, que conheceríamos as vozes do passado que falam em e para nós, que estaríamos em contato com o que Paule Marshall chama de ‘nossas propriedades ancestrais’ – nossa história”. A autora explica que a dominação e a colonização silenciam e oprimem as vozes ancestrais, por isso, elas precisam ser recuperadas. Assim, a autorrecuperação é uma forma de se opor ao processo de desumanização que grupos minoritários sofreram com a colonização. O sujeito, ao expressar sua voz no *rap* de Emicida em “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”, busca recuperar sua história para além das mazelas e da dor. É uma forma de abrir um novo campo de visão, conforme afirma bell hooks (2019), antes bloqueado pelo colonizador.

Ainda, a autora enfatiza que é necessário discutir as estruturas de poder que sustentam a dominação, não deixando de se levar em consideração questões de gênero, raça e classe¹³, por isso, a autorrecuperação não é apenas nomear a dor ou descrever as feridas. Portanto, compreendemos que esse conceito envolve ação conjunta e política. Emicida corrobora essa visão ao afirmar que a luta por liberdade envolve as diferentes formas de opressão, preconceitos de ordens diversas. Por isso, o *rapper* afirma que

assim como o prisma decompõe a luz branca em muitas outras cores, eu gostaria de decompor o preconceito em muitas outras possibilidades unidas no *AmarElo*. É a nossa forma de dizer a cada um dos irmãos e irmãs que estão na rua que eles não podem desistir. É usar a força do amar, que é uma coisa que todos os seres humanos são capazes de fazer, para construir esse elo. É como se abrisse um portal e todos aqueles brabos que vieram antes de mim dissessem assim: ‘Zica, vai lá.’ A vida só faz sentido quando a gente se relaciona, quando a gente se encontra, e a sensação de cantar com Majur e Pablló é a de que o mundo inteiro se encontra em nós. Fela Kuti dizia que a música é uma arma. Explodir essas correntes de ódio e rancor é o que a gente faz, quando junta Belchior e canta essa canção (AmarElo, 2020).

¹³ Na obra *Erguer a voz*, bell hooks (2019) chama a atenção para os estudos feministas que, apesar de levantarem uma discussão para a consciência crítica, ao nomearem apenas a dor individual, não estavam ligados a uma conscientização crítica de mudança social e política, assim, a autora evidencia a necessidade de mudança coletiva, por meio das intersecções de classe, gênero e raça.

Dessa forma, na tentativa de evidenciar saberes que muito foram silenciados nos espaços escolar e acadêmico, a música de Emicida e o conceito de “autorrecuperação” são caminhos possíveis para abordar os sujeitos em sua integralidade, resgatando outras histórias, conhecimentos e vivências coletivas. Compreendemos que essa é uma abordagem que pode levar a uma educação para consciência crítica, trazendo à discussão, por meio do *rap*, os processos de mudança envolvendo não só o oprimido, mas também o opressor.

3 “A meta é deixar sem chão quem riu de nóiz sem teto (vai!)”

Os protótipos de ensino, como os REAs, fazem parte dos materiais didáticos cujo surgimento foi possível com o avanço das tecnologias digitais, que, conforme afirma Rojo (2013), provocam mudanças nas formas como lemos e produzimos textos; possibilitam um trabalho pedagógico ampliado e mais efetivo com gêneros orais, bem como com textos multimodais e hipermediáticos; além de propiciar a escolha de amostras e acervos diferentes daqueles notabilizados e selecionados por autoras/es e editoras/es de impressos. A autora alerta, entretanto, que essas modificações vão além da leitura em um novo suporte ou da transposição de PDFs de livros impressos em dispositivos eletrônicos: “trata-se de novas relações com o mundo, o trabalho, a produção e o consumo, as pessoas e coletivos, a cidade e a vida pública e – por que não? – também e principalmente com o conhecimento livremente distribuído” (Rojo, 2013, p. 184).

Para a pesquisadora, os protótipos de ensino funcionam como “solução intermediária” entre a já familiar sequência didática (SD), proposta para a educação linguística genebrina, praticada numa conjuntura escolar diferente da brasileira, e a elaboração própria de materiais pelo/a professor/a.

Um protótipo de ensino seria um ‘esqueleto’ de SD a ser ‘encarnado’ ou preenchido pelo professor, por exemplo, um modelo didático digital de um gênero ou conjunto de gêneros, sem seus acervos ou bancos de textos, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final (Rojo, 2013, p. 188).

A autora explica que esse ‘esqueleto’ seria acompanhado de acervos ou bancos alternativos a serviço do/a professor/a para a elaboração final do material a partir do protótipo. A/o docente partiria de um “modelo didático do(s) gênero(s) em questão”, ou da parte referente “às características e funcionamento do(s) gênero(s)”. E complementaria a SD com a avaliação diagnóstica, considerando a cultura local e as experiências discentes para a seleção dos objetivos e dos textos multimodais e

hipermidiáticos mais adequados do acervo ou do banco. Depois disso, o/a professor/a montaria a SD propriamente dita, resultado da colaboração entre docente e academia. Ou seja, um trabalho de coautoria (Rojo, 2013, p.189). Trata-se, em síntese, de “um material navegável e interativo [...], mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor [...]” (Rojo, 2017, p. 18).

Justamente pelo caráter flexível e agentivo dessa proposta, ao possibilitar ao docente a adaptação e a complementação do material a partir do contexto escolar específico numa determinada turma, é que optamos pela elaboração de um protótipo de ensino neste trabalho. Focado na leitura da letra de canção *AmarElo* e nos trechos de produções multimodais que a acompanham (*clip* e documentário) por licenciandos em Letras Português-Inglês, com ele, esperamos fomentar o desenvolvimento dos letramentos não só mutissemióticos, mas também críticos e de reexistência, bem como subsidiar futuras práticas dessas/es docentes em formação inicial. A seguir, no quadro 2, apresentamos uma síntese das atividades propostas no protótipo de ensino¹⁴.

Quadro 2 – Síntese da proposta de protótipo de ensino

Organização / Práticas de língua(gem)	Descrição
Parte 1 Levantamento de conhecimento prévios	A partir da exposição de uma foto do <i>rapper</i> Emicida, a/o estudante é questionada/o sobre quem é a pessoa representada na imagem e solicita-se que faça uma pesquisa sobre ela. A/o docente é orientada/o a levantar com as/os discentes pontos de destaque da biografia do cantor, com quais histórias eles se identificam ou não, quais informações mais chamam atenção.
	Em seguida, antes de assistir ao videoclipe de <i>AmarElo</i> , são levantadas as expectativas das/os estudantes com relação ao conteúdo e ao ritmo da canção.
Parte 2 Recepção, compreensão e interpretação do videoclipe e da letra da canção	Após assistir ao videoclipe, as/os estudantes são solicitadas/os a compartilhar com a turma uma imagem e um trecho da música que mais tenha chamado sua atenção. Sugere-se à/ao docente que, nesse momento, retome com o grupo os questionamentos prévios sobre o videoclipe, percebendo se há ou não quebra de expectativas.
	Chama-se a atenção das/os educandas/os para a relação intertextual existente entre <i>AmarElo</i> e <i>Sujeito de Sorte</i> , de Belchior. Sugere-se uma pesquisa sobre o momento político-social brasileiro em que as duas canções foram escritas. E questiona-se a turma sobre o motivo que levou o

¹⁴ O protótipo de ensino desenvolvido neste trabalho pode ser acesso na íntegra em: https://drive.google.com/drive/folders/1z5yaVOWIDutf-8xzKKpi1Scm4ikcee_D?usp=sharing.

	<p>compositor da primeira a iniciá-la com versos da segunda, bem como a respeito dos sentidos que podem ser atribuídos aos versos “Ano passado eu morri / mas esse ano eu não morro” a partir da pesquisa realizada.</p> <p>As/os estudantes são convidadas/os a rever o videoclipe e descrever os principais elementos que compõem o cenário. Em seguida, são levadas/os a pensar sobre: o lugar a que esse cenário remete; a possível razão da escolha desse local para a gravação; as pessoas nele representadas; outros videoclipes em que essa representação também costuma ocorrer; o motivo pelo qual Emicida escolhe Majur e Pablló Vitar para compartilhar com ele a interpretação de <i>AmarElo</i>.</p> <p>Sugere-se que a turma assista à entrevista de Emicida a Spartakus Santiago. Nela, o entrevistado afirma que, apesar da força da denúncia, o <i>rap</i> ainda reproduz a masculinidade e os preconceitos de gênero e sexualidade. As/os estudantes são questionadas/os sobre a forma como compreendem essa afirmação e levadas/os a estabelecer uma oposição entre ela e o videoclipe de <i>AmarElo</i>. Depois, são convidadas/os a ler um <i>box</i> informativo sobre a cultura <i>hip-hop</i>, da qual o <i>rap</i> faz parte. E a verificar se <i>AmarElo</i> apresenta as características típicas desse gênero musical: batida rápida e bem acelerada, letra em forma de discurso, com muita informação e pouca melodia. Também são levadas/os a perceber os trechos da música em que o tom, o andamento e o ritmo são alterados, bem como o que acontece com o significado da canção quando isso ocorre.</p> <p>Sugere-se que as/os estudantes assistam novamente ao início do videoclipe e analisem o áudio e a sequência de imagens impactantes que dele fazem parte, respondendo: quem teria produzido o áudio; para quem e em que contexto; a que doença é feita menção, que pessoas são acometidas por ela e quem tem condições de tratá-la de forma adequada. Para a condução dessa parte da atividade, sugere-se à/ao docente a leitura do texto: “<i>AmarElo</i>”: <i>A importância de músicas sobre saúde mental</i>. E se disponibiliza às/aos educandas/os um <i>box</i> com informações complementares sobre o álbum de que a música <i>AmarElo</i> faz parte, destacando-se as diferentes produções culturais a que ele faz referência.</p> <p>As/os estudantes são incitadas/os a compreender e interpretar versos da letra da canção, refletindo sobre: a quem eles se dirigem; a motivação do eu-lírico; as palavras utilizadas para atribuir intensidade aos seus atos; o que ele busca romper. Também são levadas/os a identificar a que/quem trechos com sentido figurado se referem, a exemplo do abutre mencionado nos seguintes versos: “O abutre ronda/ Ansioso pela queda (Sem sorte) / Findo mágoa, mano/ Sou mais que essa merda (Bem mais)”. Ainda, a turma é levada a perceber que, em determinado trecho da canção, há uma mudança no tom como o eu-lírico interpela o interlocutor, do qual espera determinada postura. Devem identificar esse trecho e explicar qual postura o eu-lírico espera do interlocutor.</p>
--	---

	<p>As/os estudantes também são levadas/os a analisar cenas com personagem cuja história é de superação, descrevendo os elementos que as compõem; o motivo pelo qual há enfoque na mão de mulher no videoclipe e o que isso representa; o que a ampliação da cena revela; os significados de a personagem estar de costas para o interlocutor; a relação entre a tatuagem a mostra e a história da estilista. Além disso, são incitadas/os a relacionar a cena ao trecho do <i>rap</i> que a acompanha, identificando: mudanças percebidas em relação à imagem anteriormente analisada, elementos centrais e secundários; possíveis interpelações feitas ao interlocutor a partir do modo como a personagem é representada e do que está sendo cantado nesse momento. Ainda, com relação ao mesmo trecho da música, as/os discentes são convidados a observar mais duas cenas para levantar hipóteses sobre: mudanças no local; significados atribuídos a essas alterações; sentidos da escolha de vestuários na cultura das personagens representadas; condições de trabalho e vida pessoal/amorosa da mulher negra a partir de todas essas representações. Por fim, pede-se que as/os estudantes observem, no final do videoclipe, a cena que acompanha os seguintes versos: “Aí, maloqueiro! / Aí, maloqueira! / Levanta essa cabeça (vem)”. A mudança no tom discursivo na letra da música ocasiona alterações significativas na expressão das personagens. Pede-se às/aos educandas/os que respondam qual é a mensagem deixada com essas mudanças.</p>
	<p>Depois, as/os estudantes são convidadas/os a analisar trechos da letra da canção que parecem ser autobiográficos, nos quais Emicida expressa o quanto se sentia deslocado desde antes da fama. Em seguida, são incitados a identificar e compartilhar com a turma a letra de canção que as/os representa. Também são levadas/os a analisar parte de um poema escrito por Emicida e incorporado à música <i>AmarElo</i> sob a ótica do conceito de autorrecuperação, da escritora bell hooks (2019), respondendo: a quem se refere o <i>eu</i> em “permita que eu fale” e “capacidade de conhecer o eu”; qual a dor que rouba a voz do eu-lírico na canção; qual(is) história(s) mencionada(s) por bell hooks precisa(m) ser recuperada(s); quem são os possíveis alvos “passeando por aí” mencionados na canção; quais sentidos podem ser atribuídos aos vocábulos em destaque no trecho “Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência”; como a música <i>AmarElo</i> e o texto de bell hooks se complementam ao tratarem da desumanização. Por fim, informa-se às/aos estudantes que nas obras <i>Ensinando a transgredir</i> e <i>Erguer a voz</i> (bell hooks, 2017, 2019) afirma que, muitas vezes, o oprimido precisa adotar a linguagem do opressor como forma de resistência. Pergunta-se a qual linguagem ela possivelmente se refere e se a/o discente considera que o <i>rap</i> também adota a linguagem do opressor para expressar luta/resistência.</p>
<p>Parte 3</p>	<p>Como tentativa de extrapolar a interpretação da letra de canção e do videoclipe, é proposto um diálogo com trechos do álbum <i>AmarElo</i>, gravado</p>

<p style="text-align: center;">Diálogo com outras mídias</p>	<p>no Theatro Municipal do Rio de Janeiro e reproduzido no serviço de <i>streaming Netflix</i>, e com o documentário <i>AmarElo – É tudo pra ontem</i>, lançado pela mesma plataforma. Para tanto, solicita-se que as/os discentes observem algumas imagens retiradas do <i>trailer</i> do documentário e compartilhem com as/os colegas o que veem nas cenas apresentadas. Em seguida, questiona-se se eles conhecem o Theatro Municipal do Rio de Janeiro, se já o visitaram pessoalmente e quem geralmente frequenta esse espaço. Também é solicitado que a turma pesquise sobre os motivos de escolha desse local para gravação do Álbum <i>AmarElo</i> e o que significa o gesto feito na terceira imagem disponibilizada (braço erguido e punho cerrado). É indicado a/o docente que exiba o <i>trailer</i> do documentário de <i>AmarElo</i>.</p> <p>Em seguida, de modo a explorar trechos do documentário e evidenciar a importância do movimento de Emicida em busca da autorrecuperação de sua ancestralidade, é apresentado o seguinte trecho do documentário: “Eu não sinto que eu vim... Eu sinto que eu voltei. E que, de alguma forma, meus sonhos e minhas lutas começaram muito tempo antes de minha chegada”. A partir desse trecho, as/os estudantes são interpelados sobre a quais lutas o MC se refere, a importância do reconhecimento dessas lutas e por que há um sentimento de retorno por parte de Emicida.</p> <p>Na sequência, explica-se às/aos discentes que a composição e a interpretação de <i>AmarElo</i> são feitas por muitas vezes e que isso também ocorre com grande parte das demais canções do álbum homônimo. Nesse momento, é apresentada uma fala de Emicida no documentário: “a vida só faz sentido quando a gente se relaciona, quando a gente se encontra, e a sensação de cantar com Majur e Pablllo é a de que o mundo inteiro se encontra em nós. Fela Kuti dizia que a música é uma arma. Explodir essas correntes de ódio e rancor é o que a gente faz, quando junta Belchior e canta essa canção (<i>AmarElo</i>, 2020).” A partir disso, as/os estudantes são solicitados a explicar como, a partir de <i>AmarElo</i>, pode haver a conscientização e a problematização de problemas sociais, quais são eles e como essa letra de canção pode ser utilizada como forma de combate a esses problemas. Também é solicitado que expliquem a importância do coletivo para o combate ao preconceito e, por fim, quais sentidos podem ser atribuídos ao título <i>AmarElo</i>.</p>
<p style="text-align: center;">Parte 4 Prática de pesquisa</p>	<p>Na última questão, em uma tentativa de propor uma investigação sobre a cultura afrodiáspórica em um contexto local, é pedido que as/os estudantes pesquisem como o <i>hip-hop</i> surgiu na cidade de Curitiba (a ser adaptado de acordo com o local de aplicação da proposta). Nessa pesquisa, a turma é solicitada a levantar alguns dados, como: a porcentagem de pessoas que se reconhecem como negras e pardas em Curitiba; os pontos de encontro da população negra na cidade; os espaços representativos, por exemplo, se há monumentos e praças dedicados à história dessa população; se há movimentos sociais organizados, eventos e/ou festividades</p>

	representativos da população negra, em caso afirmativo, verificar se esses movimentos e festividades são amplamente divulgados; a aceitação da cultura <i>hip-hop</i> pelos moradores da cidade; e quais seriam os artistas da cultura <i>hip-hop</i> no cenário curitibano.
--	--

Fonte: as autoras (2024).

O protótipo de ensino sintetizado no quadro 2 foi pensando de modo que a/o docente possa adaptá-lo de acordo com a realidade de suas turmas, seja em nível de ensino ou localidade. Escolhemos o *rap* por ser um elemento da cultura *hip-hop*. Esse movimento leva à reflexão da realidade e à consequente possibilidade de transformá-la. Além disso, atrai um público jovem e, embora não tenha sido a proposta desta atividade, possibilita um trabalho com diferentes linguagens, como a dança, o grafite e a música. O/a professor/a também poderá substituir o *rap AmarElo* por outros, a exemplo de: *Canção infantil*, de Cesar MC; *Passarinhos*, *Ismália* e *Amoras*, de Emicida; *Negro Drama*, do grupo Racionais MC's. Além disso, é possível expandir a proposta e desenvolver práticas com as outras linguagens da cultura *hip-hop*.

Palavras finais

No processo de produção do protótipo de ensino apresentado neste trabalho, buscamos desenvolver uma proposta com o *rap* realmente condizente com os pressupostos dos letramentos crítico e de reexistência. Também procuramos envolver nesse trabalho outras linguagens além da verbal, a fim de possibilitar às/aos estudantes o desenvolvimento de leitura de textos multissemióticos numa perspectiva crítica. Relendo as atividades, percebemos a tentativa de promover as seguintes práticas: questionamentos e problematizações de verdades únicas, hierarquias e problemáticas sociais (racismo, doenças mentais, questões de gênero e classe social) e de processos de silenciamento e desumanização de pessoas; seleção e exploração aberta de textos que abordam temáticas polêmicas, advindos de diversas fontes e compostos por múltiplas linguagens; pesquisas para construção coletiva do conhecimento; representação e valorização de diferentes identidades e sujeitos (modos de ser, agir e vestir-se); abordagem de práticas de linguagem como resistência e denúncia de problemas individuais e coletivos. Com isso, visamos ao desenvolvimento integral das/os estudantes, com diálogo, convivência e respeito.

Entretanto, percebemos que essa foi uma atividade desafiadora, que demandou muito tempo, pesquisa e dedicação, confirmando o que afirmam Leffa, Costa e Beviláqua (2019). Também temos ciência de algumas limitações do material: promoção de momentos de compartilhamento e escuta para que as/os estudantes contassem

mais suas próprias histórias; maior estímulo à criação em práticas de produção oral e escrita; trabalho de leitura e interpretação de imagens em movimento; ausência de adaptação das atividades para estudantes de inclusão. Com isso, ressaltamos a importância de o/a professor/a, como possibilita o protótipo de ensino, modificar ou complementar o material, a partir da necessária percepção da própria sala de aula (quem são as/os estudantes, o que precisa ser negociado e problematizado com elas/ eles para que haja respeito e um ambiente solidário em sala de aula).

Apesar das dificuldades e limitações que enfrentamos, finalizamos esse processo sentindo o prazer da autoria (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019) e a satisfação de ter conhecido mais sobre a cultura *hip-hop* e as histórias dos diferentes sujeitos que a compõem. Também nos descobrimos apreciadoras do *rap*. Acreditamos que, com tudo isso, tivemos a oportunidade de pensar e aprender novas formas de ensinar para a oposição aos diferentes sistemas de dominação.

Referências

AMARELO - É tudo pra ontem. 2020. Direção: Fred Ouro Preto. São Paulo: Netflix; Laboratório Fantasma, 2020. Streaming. 89 min.

AMARELO. Intérprete: Emicida, Majur e Pablo Vitar. Letra: Emicida. Música: Felipe Vassão e Dj Duh. Sample: "Sujeito de Sorte" de Belchior. Gravadora: Laboratório Fantasma. Direção Geral: Evandro Fióti. Emicida, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BEATO-CANATO, A. P. M. *et al.* Voices from the Aborigines: uma resposta do sul a favor de sulear a educação linguística. *Íkala [online]*, v. 27, n. 3, 2022, p. 744-762. ISSN 0123-3432. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a09>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRAHIM, A. C. S. de M.; JORDÃO, C. Educação linguística crítica ou educação linguística decolonial? Uma ópera (Sério-Bufa) em 5 atos. In: HIBARINO, D. A. *et al.* (Org.). *Tempos para (re)existir e decolonizar na Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola; Cultura Inglesa, 2013, p. 211-226.

EMICIDA. *AmarElo - As histórias por trás do clipe*. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/w6A0ySjhaHA?si=2aMbZ-FjmEeZ26AX>. Acesso em: 14 dez. 2023.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- EMICIDA. Entrevista concedida a Spartakus Santiago. **Emicida analisa AmarElo**. Spartakus, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8hCPCw8663I>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- FERREIRA, A. de J. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.
- FERREIRA, A. de J. *Letramento Racial Crítico*. Aula Magna UTFPR. Youtube, 2022a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v5y6k42_CQc. Acesso em: 29 ago. 2023.
- FERREIRA, A. de J. Letramento Racial Crítico. In: MATOS, D. C. V. da S.; SOUSA, C. M. C. L. L. de (Org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022b, p. 207-214. Disponível em: <https://repi.ufsc.br/node/202>. Acesso em: 9 dez. 2023.
- FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, jul./out. 2014, p. 236-263. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CR%C3%8DTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CR%C3%8DTICO.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GOMES, R. Necessidades de letramentos críticos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. *Entretextos*, Londrina, v. 22, n. 3, p. 133-151, 2022. DOI: 10.5433/1519-5392.2022v22n3p133-151. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46713>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, b. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- JANKS, H. A importância do letramento crítico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2018. DOI: 10.14393/LL63-v34n1a2018-1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- JORDÃO, C. M. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. DE; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016, v. 1, p. 41-56.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- LEFFA, V. J.; COSTA, R. A.; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R. *et al.* (Org.). *Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2019, p. 267-297.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS. *Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos resultados*. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.
- MONTE MÓR, W. Sobre (de)colonialidade na formação docente brasileira na área de línguas e linguagens. In: BRAHIM, A. C. S. de M. *et al.* (Org.). *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 91-108.
- NETFLIX. *AmarElo – É Tudo Pra Ontem, de Emicida, ganha trailer*. Ágora Comunicação, 2020. Disponível em: https://about.netflix.com/pt_br/news/amarelo-e-tudo-pra-ontem-from-emicida-has-trailer-released. Acesso em: 16 dez. 2023.
- ROJO, R. H. R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n. 1, jan.-jul. 2017, p. 5-25. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 17 set. 2024.
- ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente – Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, SP: Parábola Editorial; Cultura Inglesa, 2013. p. 163-195.
- SANTOS, J. S. *Black Matters Matter: uma bússola apontando para raça a bordo da nau "formação de professores/as de inglês"*. 2021. 315 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência*. Parábola Editorial, 2020. Minicurso – aulas 1 a 6. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLJTYyIbC0Twn_rSHxiIrTRetHpvUquvL6. Acesso em: 2 nov. 2023.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/tdxF9NZrWTb8tBcXfwh3dYy/#>. Acesso em: 17 set. 2024.

**“EU (NÃO) SABIA QUE A ESCRITA PODERIA SER USADA PARA
PRATICAR A POLÍTICA E A JUSTIÇA SOCIAL”: CONVERSAS
CRÍTICO-COLABORATIVAS SOBRE TEXTOS LITERÁRIOS NAS
AULAS DE INGLÊS**

**“I DID (NOT) KNOW WRITING COULD BE USED TO PRACTICE
SOCIAL JUSTICE AND POLITICAL ENGAGEMENT”: CRITICAL-
COLLABORATIVE CONVERSATIONS ON LITERARY TEXTS IN
ENGLISH CLASSES**

Fernanda Franco Tiraboschi¹

0000-0002-3812-7918

Francisco José Quaresma de Figueiredo²

0000-0002-5936-1578

Barbra Sabota³

0000-0002-3100-259

Enviado em: 17/09/2024

Aceito em: 27/11/2024

RESUMO: Neste artigo, objetivamos discutir sobre como as/os aprendizes de inglês avaliam a experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em inglês a partir de praxiologias decoloniais. Para sustentar as nossas discussões, recorreremos a epistemologias plurais, constituídas por perspectivas críticas, colaborativas e decoloniais de educação linguística e literária. Participaram, deste estudo, cinco alunas e um aluno de uma turma de Inglês do curso de Letras Português-Inglês de uma instituição privada no entorno de Goiânia. A geração dos dados se deu ao longo de sete meses e incluiu a aplicação de questionários, entrevistas e gravações em vídeos das aulas. A materialidade empírica é constituída por trechos de conversas literárias e de uma entrevista final. As percepções das/os aprendizes apontaram que essa experiência favoreceu uma postura crítico-reflexiva

¹ Pesquisadora de pós-doutorado com bolsa CAPES/PDE no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, UEG, Anápolis, Goiás, Brasil. Professora de Língua Inglesa e Ensino na Universidade Federal de Jataí, Jataí, Goiás, Brasil. E-mail: nandafranco87@gmail.com.

² Professor Titular de Inglês e de Linguística Aplicada na Universidade Federal de Goiás. Diretor do Instituto Confúcio de Medicina Chinesa na Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil. Pesquisador do CNPq. E-mail: fquaresma@terra.com.br.

³ Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás, UEG, Anápolis, Goiás, Brasil. Coordena o Laboratório de Mídias Interativas (LIM) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, UEG, Anápolis, Goiás, Brasil. E-mail: barbra.sabota@ueg.br.

por parte das/dos aprendizes e a visão da/o professora/professor como agente que pode contribuir para a justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: decolonialidade; colaboração; educação linguística e literária.

ABSTRACT: This paper aims to discuss learners' perceptions about a collaborative and intercultural experience of reading literary texts from decolonial praxiologies. We resorted to plural epistemologies constituted by decolonial, critical, and collaborative perspectives on literary and language education to ground our problematizations. Six students majoring in English and Portuguese Languages in a private institution in Goiás, Brazil, participated in this research. Data generation began in November 2020 and ended in June 2021, including the application of questionnaires, interviews, and video recordings of classes. The empirical material comprised excerpts from literary conversations and a final interview. The students' perceptions pointed out that this experience favored a critical reflexive stance by the learners and a view of the English teacher as an agent that may contribute to social justice.

KEYWORDS: decoloniality ; collaboration ; language and literary education.

Introdução

Ao consideramos o contexto da educação linguística em língua inglesa (LI), podemos perceber, frequentemente, a adoção de posturas pedagógicas que têm como foco a língua e as culturas inglesas (normalmente advindas da Inglaterra e dos Estados Unidos) como supremas a outras línguas e culturas. Um dos problemas relacionados a essas escolhas têm a ver com o fato de que nós, professoras/es de LI, podemos assumir um papel de “propagador[as]es desse neocolonialismo cultural”, de maneira a nos tornarmos “uma espécie de novo ‘jesuíta’” (Scheyerl; Barros; Santo, 2014, p. 153-152) empenhados na missão salvacionista de promover o acesso de nossas/nossos aprendizes ao “mundo moderno” vinculado à ideia de Englishness. Nessa linha, podemos reproduzir discursos estereotipados que supervalorizam a cultura e a língua do neocolonizador e que, por conseguinte, suprimem e rejeitam as vozes, as identidades e os aspectos culturais da/o aprendiz ao contribuir para a afirmação de sua posição como subalterna/o. Portanto, enquanto professoras/es de línguas e de literaturas, precisamos nos atentar aos textos literários que levamos para nossa sala de aula, uma vez que podemos contribuir para reforçar identidades estereotipadas de grupos marginalizados socialmente, pois “algumas histórias foram escritas para inferiorizar e desempoderar” determinados grupos sociais (Pereira, 2019, p. 158). Por outro lado, é possível utilizar textos literários para questionar e confrontar as opressões intersectadas de raça, gênero, sexualidade, classe social e território (Carbonieri, 2016; Festino, 2008; Collins, 2017; Pereira, 2019).

Nessa linha, Pereira (2019, p. 165) ressalta que a literatura, a partir de um viés intercultural e decolonial, “nunca foi tão necessária quanto agora em época de

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

intolerância, ódio, falta de empatia e responsabilidade social”. É importante salientar que entendemos a educação linguística e literária como um processo que ocorre por meio da interação social (Figueiredo, 2018, 2019; Lantolf; Appel, 1994). Por isso, o engajamento das/os aprendizes em situações de conversas, discussões e colaboração na compreensão leitora, pode auxiliá-las/os na co-construção de conhecimentos e de sentidos (Vygotsky, 1998) acerca de textos literários em inglês. Assim, revisitamos a pesquisa de doutorado da primeira autora, que realizou uma etnografia crítica com estudantes de um curso de Letras Português-Inglês em uma instituição privada de Goiás. O objetivo era investigar como o trabalho com textos literários em inglês, orientado por praxiologias decoloniais e uma interculturalidade crítica – que consideram as interseções de raça, gênero, sexualidade, classe e território –, poderia fomentar reflexões colaborativas. Essa abordagem buscava engajar os estudantes em encontros com a alteridade, ampliando suas perspectivas sobre como essas questões estruturam desigualdades sociais e, assim, formar leitoras/es interculturais críticas/os.

O recorte apresentado aborda as discussões desenvolvidas na pesquisa mencionada, com foco na seguinte questão: como os aprendizes avaliam a experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em inglês a partir de praxiologias decoloniais?

O texto está estruturado em cinco seções, além das considerações iniciais e finais. Na primeira seção, apresentamos algumas discussões sobre o uso de textos literários nas aulas de LI a partir de perspectivas críticas e decoloniais, bem como as concepções de leitura e as possibilidades de promover a colaboração e a problematização crítica em aulas de inglês envolvendo textos literários. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre os aspectos metodológicos desta pesquisa. Por fim, refletimos sobre as percepções das/os aprendizes que participaram desta pesquisa no que se refere às potencialidades das experiências com a leitura literária em inglês vivenciadas neste estudo.

1 Perspectivas crítico-colaborativas e decoloniais na leitura literária em língua inglesa

Com base em Anspach (1998), Paro (1998) e Pereira (2019), argumentamos que a literatura pode ser um recurso valioso nas aulas de inglês, pois oferece oportunidades para promover (des)encontros interculturais, estimulando reflexões e questionamentos sobre as identidades culturais representadas nos textos literários. Ainda nessa linha, Pereira (2019) argumenta que é necessário “redesenhar a

importância da literatura para a construção de uma sociedade que priorize equidade social, racial e de gênero e que seja sensível a contextos onde não são atendidas as necessidades básicas de pessoas” (Pereira, 2019, p. 158).

Assim, a autora sugere um trabalho com o texto literário nas aulas de inglês a partir de uma perspectiva crítica e decolonial de educação (Pereira, 2019). É interessante explicar que, a ideia de colonialidade e de colonialismo não é a mesma, embora façam referência a dois construtos que se interrelacionam. Enquanto colonialismo, de um modo genérico, tem a ver com a dominação formal econômica e política de uma nação por outra nação que se autointitula superior, a ideia de colonialidade se refere aos efeitos que são resultantes do colonialismo, mas que continuam permeando os diferentes âmbitos da vida dos não europeus, mesmo depois das independências dos territórios colonizados (Maldonado-Torres, 2016). Dessa maneira, a colonialidade permanece nos dias de hoje, na forma de um padrão de poder mundial moderno/capitalista que exerce o controle sobre: a produção de conhecimentos; a produção e a reprodução da cultura; a dominação linguística; a produção de subjetividades e identidades; entre outros aspectos (Maldonado-Torres, 2016; Quijano, 2007).

Nesse sentido, o controle exercido na dominação de perspectivas cognitivas e nos modos de produção de conhecimento tem sido chamado de colonialidade do saber (Lander, 2005). Ressaltamos que a colonialidade do saber produz um apagamento de saberes, epistemologias e cosmologias de grupos não hegemônicos através do racismo/sexismo epistêmico, visto que determina quais corpos estão autorizados a produzir conhecimento dentro da academia (Freitas, 2020). Para percebermos essa violência epistêmica, podemos questionar quantas autoras e quantos autores negros, indígenas ou LGBTQIA+ estão presentes em nossas produções científicas ou nos currículos acadêmicos e escolares? Gomes (2019, p. 228) responde a essa questão afirmando que “as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade”. Portanto, nos currículos de línguas e de literaturas predominam as epistemes e as narrativas produzidas, majoritariamente, por homens, brancos, cisgêneros, heterossexuais, de classe média alta, cristãos, urbanos, letrados etc. (Freitas, 2020; Gomes, 2019; Lander, 2005).

A decolonialidade implica entender que nossas identidades e subjetividades são constituídas dentro de uma estrutura social que é colonial, racista, sexista, classista, homofóbica, transfóbica, cristão-cêntrica. A decolonialidade, então, tem a ver com uma tentativa de provocar rachaduras nessas bases que sustentam essa matriz colonial de poder (Walsh, 2012).

Importa ainda salientar que a educação linguística crítica se preocupa em problematizar e questionar as relações de poder que engendram as desigualdades sociais decorrentes de raça, gênero, sexualidade, classe social etc., que permeiam as práticas sociais com a linguagem, bem como as práticas educativas nas aulas de línguas (Kumaravadivelu, 2016; Pennycook, 1990, 1999, 2021; Pessoa; Silva; Conti, 2021; Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018). As perspectivas decoloniais têm atravessado diversas discussões no campo da Linguística Aplicada Crítica, de modo a contribuir para girar o olhar em direção às formas de colonialidades emaranhadas em instituições, currículos, práticas e formação de professores envolvendo a educação linguística (Pennycook, 2021; Pennycook; Silvestre; Pessoa, 2022; Pessoa; Silva; Conti, 2021; Rosa-da-Silva, 2021). Desse modo, conforme pontua Pereira (2019), textos literários, principalmente aqueles produzidos por vozes “periféricas”, podem funcionar como recursos potentes para a construção de praxiologias, a partir de perspectivas críticas e decoloniais de educação linguística em inglês, uma vez que possibilitam diálogos interculturais marcados por tensões e conflitos provenientes de inequidades sociais.

Importa lembrar, conforme destaca Lago (2016), que alunas/os-leitoras/es podem encontrar algumas dificuldades ao ler um texto literário em inglês. A autora menciona que as limitações linguísticas, o desconhecimento das culturas que permeiam os textos lidos, bem como fatores cognitivos e afetivos das/os alunas/os-leitoras/es podem se configurar como desafios que emergem na experiência da leitura literária. Sabota (2017), ao elaborar sobre a leitura colaborativa, reitera que alunas/os se beneficiam muito das oportunidades de trocas de conhecimentos que as/os levam a ampliar seus repertórios e a resolver tarefas que sozinhas/os não seriam capazes de realizar. Em face disso, optamos por propor tarefas de leituras colaborativas, para que as/os estudantes/leitoras/es pudessem ajudar umas/uns às/aos outras/os na superação de possíveis empecilhos que poderiam enfrentar com relação à leitura de textos literários em uma outra língua, a saber, a LI.

Vale mencionar que a proposta de tarefas colaborativas tem sido defendida pela abordagem colaborativa de aprendizagem de línguas, devido aos diversos benefícios que tal abordagem pode trazer para as práticas em sala de aula. A aprendizagem colaborativa fundamenta-se nos princípios da teoria sociocultural (Vygotsky, 1998), que defende a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como processos que ocorrem por meio da interação mediada entre indivíduos e o meio sócio, histórico e cultural no qual estamos inseridos. Dessa maneira, na aprendizagem colaborativa, as/os aprendizes se engajam em situações de interação, ajudando umas/uns às/aos outras/os não só para a simples execução de uma determinada tarefa, mas,

principalmente, para a coconstrução de conhecimentos durante o processo de realização de tal tarefa (Donato; McCormick, 1994; Figueiredo, 2018, 2019, 2022, 2024).

Bajour (2012, p. 25) enfatiza que colaborar na construção de sentidos “com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual”. Assim, em conversas literárias, conforme destaca a referida autora, alunas/os e mediadoras/es compartilham suas interpretações acerca do texto literário, de maneira a considerar a pluralidade de sentidos que podem emergir a partir das discussões sobre o texto lido e a colaborar na construção de sentidos outros. Nessa linha, Bajour (2012, p. 24) frisa que “[o]s fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária”. Na tese da primeira autora (Tiraboschi, 2022), houve o desdobramento da noção de “conversa literária”, proposta por Bajour (2012), em “conversas literárias em pares” e “conversas literárias em grupo”. Dessa forma, neste artigo, seguimos com as compreensões de Tiraboschi (2022) para “conversas literárias em pares” como a leitura colaborativa do texto literário realizada em dupla, bem como a construção colaborativa de sentidos a partir de diálogos e discussões. A “conversa literária em grupo”, por sua vez, é entendida, nesta pesquisa, como diálogos e problematizações empreendidas por estudantes e a professora mediadora a partir de suas leituras e interpretações dos textos literários em estudo.

2 Etnografia crítica: caminhos teórico-metodológicos trilhados

Para compreender as potencialidades e as limitações de praxiologias decoloniais envolvendo textos literários em LI no contexto do curso de Letras Português-Inglês de uma instituição privada, optamos por utilizar a pesquisa etnográfica crítica em uma perspectiva pós- e decolonial, visto que tal abordagem de investigação nos permitiu refletir acerca das dinâmicas socioculturais do contexto em estudo, de maneira a articulá-las com o sistema social, histórico, político e econômico mais amplo a partir de pontos de vistas geopoliticamente situados nas periferias onto-epistemológicas do norte global (Denzin; Lincoln, 2018; McCarty; Halle-Erby, 2024;). No âmbito da educação, Mainardes e Marcondes (2011, p. 427) enfatizam que a “etnografia crítica foi inicialmente utilizada para referir-se à pesquisa educacional fundamentada nas teorias críticas de educação, teorias feministas e teorias neomarxistas”. Soma-se a isso o fato de que as perspectivas pós- e decolonial nas teorias críticas fundamentam as pesquisas etnográficas que buscam desnublar as desigualdades sociais fundadas na matriz

colonial de poder, bem como romper com paradigmas centrados em epistemologias euro-americanas (Freitas, 2020).

Importa lembrar que a/o etnógrafa/o crítica/o se preocupa não somente com a descrição de um determinado fenômeno ou da realidade social, mas assume um compromisso político de agência crítica na realidade estudada, de modo a se esforçar para desestabilizar as bases das opressões sociais e pensar formas de construir um mundo com possibilidades de existências plurais (Madison, 2005). Ao considerar a supremacia de paradigmas eurocêntricos/estadunidenses nas agendas pedagógicas voltadas para a educação linguística e literária em LI (Carbonieri, 2016; Festino, 2008), nesta pesquisa, também assumimos uma postura de agência crítica, visto que problematizamos questões de interculturalidade e do entroncamento da raça, gênero, classe social e território por meio de textos literários tidos como não canônicos em LI a partir de vieses pós-coloniais e decoloniais, bem como discutimos sobre as percepções dos aprendizes em relação à experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em inglês a partir de praxiologias decoloniais.

Para tanto, propusemos tarefas colaborativas e interculturais de leituras de textos literários em inglês produzidos por autoras que falam de perspectivas e vivências distintas e de contextos socioculturais vistos como periféricos, no intuito de investigar as potencialidades e as limitações dessas tentativas de construir praxiologias decoloniais nas aulas de inglês. A pesquisa teve duração de aproximadamente oito meses e contou com a participação de cinco alunas e um aluno de uma turma de Inglês do curso de Letras Português-Inglês de uma instituição privada da região metropolitana da capital de Goiás. As/os participantes da pesquisa cursavam a primeira metade do curso, e, portanto, ainda tinham pouco contato com o inglês no ensino superior. Como este estudo lida com questões de interseccionalidade e interculturalidade, trazemos uma breve narrativa sobre elas/es que são, aqui, identificados por seus pseudônimos:

Bruna tem 35 anos, nasceu em Niquelândia, mas reside em Goiânia. Ela se identifica como mulher, heterossexual e branca. É católica, casada e tem dois filhos. Ela se descreve como uma pessoa comunicativa, extrovertida e com uma tendência à liderança. Bruna relata que sua experiência mais próxima com a LI começou no início de seu curso superior, Letras.

Cecília tem 18 anos, nasceu em Goiânia e reside em Aparecida de Goiânia. Ela se identifica como mulher, heterossexual e amarela. É católica, solteira e não tem filhos. Ela se descreve como uma pessoa calma que pensa muito antes de fazer ou falar, pois ela percebe falar como algo que a atrapalha. Relata que tem vontade de aprender a

falar inglês, mas acredita que só aprendemos outra língua falando, o que percebe como uma dificuldade para ela.

Hellô tem 18 anos, nasceu em Goiânia e reside na mesma cidade. Identifica-se como mulher, heterossexual e parda. Não possui religião, é solteira e não tem filhos. Essa é a sua primeira graduação. Ela se considera como uma pessoa paciente, calma, atenciosa e simpática. Hellô diz que o maior contato de aprendizagem com a LI a que teve foi na escola, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e, agora, no curso superior.

Gon tem 18 anos, nasceu em Goiânia e reside na mesma cidade. Ele se identifica como homem, heterossexual e pardo. Não possui religião, é solteiro e não tem filhos. Gon descreve sua própria personalidade como pessimista em todos os aspectos, mas esperançoso ao mesmo tempo. Essa é sua primeira graduação. Ele diz que tem contato com a LI desde que era criança.

Milly tem 19 anos, nasceu em Aparecida de Goiânia e reside na mesma cidade. Ela se identifica como mulher, heterossexual e branca. É cristã, casada e não tem filhos. Ela se autodefine como uma pessoa sentimental e forte. Essa é a sua primeira graduação. Ela diz que a experiência com a aprendizagem de LI está sendo agradável e que, antes das aulas ministradas no curso de Letras, não tinha tido muito contato com a língua.

Mylla tem 43 anos, nasceu em Goiânia e reside em Aparecida de Goiânia. Ela se identifica como mulher, heterossexual e branca. É evangélica, casada e tem três filhos. Ela se descreve como uma pessoa que tem personalidade forte, um pouco estressada, mas muito preocupada com o bem-estar dos que estão à sua volta. Essa é a sua primeira graduação. Ela diz que aprender a LI está sendo a realização de um sonho.

Na tentativa de construir aulas a partir de praxiologias decoloniais, propusemos seis aulas com foco em quatro textos literários de expressão inglesa. À ocasião, a primeira autora, responsável por ministrar as aulas, optou por selecionar textos de autoras que desafiassem o cânone literário ocidental com suas produções. É interessante ressaltar que “o conhecimento produzido por mulheres (ocidentais ou não ocidentais) é também visto como inferior e fora do elenco do cânone do pensamento” (Grosfoguel, 2016, p. 28). Na produção literária, a hierarquia de saberes também atinge as mulheres, principalmente as que são atravessadas por outros marcadores, como raça, sexualidade e território, que foram historicamente subalternizados (Collins, 2019; hooks, 2017; Moraga; Anzaldúa, 1983; Rezende; Dias, 2017). Adicionalmente, Rezende e Dias (2017, p. 174) ressaltam que “as mulheres negras e indígenas são as que menos publicam e as que menos publicam literatura”, visto que foram atingidas pela colonialidade do saber e historicamente excluídas das práticas de escrita nas esferas públicas.

Em vista disso, optamos por contemplar as narrativas de mulheres que experienciaram, de diferentes maneiras e em contextos distintos, opressões sociais impostas pela matriz colonial de poder, quais sejam: Glória Anzaldúa (1987), escritora chicana norte-americana; Rita Bouvier (2004), escritora indígena Métis canadense; Kamala Das (1965), escritora indiana; e Flora Nwapa (1992), escritora igbo nigeriana. Neste artigo, o material empírico que fomenta as discussões é constituído por trechos das conversas literárias em pares e em grupo sobre os textos dessas autoras.

Entretanto, nosso enfoque aqui não é no que falaram sobre os textos, mas em como se apoiaram e se relacionaram ao longo das conversas. Adicionalmente, utilizamos trechos de uma entrevista, a qual nomeamos “conversa final”, feita, individualmente, com cada participante ao final da pesquisa. Nas seções seguintes, discutimos como as/os participantes desta pesquisa percebem ou avaliam as propostas de conversas literárias em pares e em grupo sobre textos literários em inglês a partir de perspectivas crítico-colaborativas e interculturais. Importa salientar que entendemos a ideia de “percepções de aprendizes” como “um sistema de variáveis ligadas à subjetividade do aprendiz: o que ele percebe, pensa e faz do processo de aprendizagem em toda a sua complexidade” (Oliveira, 2003, p. 100).

3 A colaboração como facilitadora da construção de sentidos sobre textos literários em inglês

Inspiradas/os em autoras/es que têm demonstrado as contribuições positivas da colaboração para a leitura em inglês, em especial, de textos literários (Araújo; Figueiredo; Lago, 2020; Araújo; Tiraboschi; Figueiredo, 2022; Figueiredo; Sabota, 2002; Sabota; Steckelberg, 2022), propusemos tarefas de leitura colaborativa, neste estudo, com o intento de oferecer oportunidades para que as/os estudantes pudessem ajudar umas/uns às/aos outras/os na superação dos desafios que poderiam surgir durante a leitura literária em LI. As percepções das/os participantes apontaram para as contribuições da colaboração para a compreensão textual por meio da co-construção de sentidos, como podemos ver nos exemplos 1 e 2.

No exemplo 1, Hellô enfatiza que seu parceiro a ajudou porque ela percebia que ele sabia “um pouco mais de inglês do que” ela. Tal fato denota que Hellô considerava o seu parceiro como o par mais experiente no que se refere ao conhecimento de língua e, por essa razão, ela obteve benefícios em relação à compreensão dos textos literários devido a essa parceria. De acordo com Figueiredo (2022, p. 62), “o par mais experiente [...] é aquele que tem mais conhecimentos sobre um determinado assunto ou sobre como resolver uma tarefa”. Desse modo, podemos dizer que o repertório linguístico

de Gon contribuiu para que Hellô pudesse ampliar suas possibilidades de construir sentidos sobre os textos lidos, como podemos perceber no exemplo 1:

[1] **Professora:** De que forma a colaboração com o seu parceiro contribuiu para a construção de sentidos a partir dos textos que vocês leram?

Hellô: Eu acho que... fazer dupla com o Gon, o que mais me ajudou foi o fato... de ele saber um pouco mais de inglês do que eu. E isso me ajudou bastante na hora de... tentar interpretar e entender o que estava dizendo no conto e nos poemas.

(Conversa final - 01/07/2021)

É interessante notar que, mesmo o participante Gon tendo sido considerado como o par mais experiente por Hellô, ele reporta, no exemplo 2, que tanto sua parceira quanto os colegas, durante as conversas literárias, colaboraram para expandir sua percepção e compreensão de aspectos do texto literário que não havia conseguido perceber sozinho. Esses aspectos corroboram o fato de que cada membro pode contribuir para a realização de uma determinada tarefa por meio do compartilhamento de seus saberes, conhecimentos linguísticos, experiências e habilidades que, por vezes, podem ser complementares (Figueiredo, 2018, 2022; Donato; McCormick, 1994). Vejamos o exemplo 2:

[2] **Professora:** De que forma a colaboração com a sua parceira contribuiu para a construção de sentidos a partir das leituras desses textos?

Gon: Foi bem, bem importante porque... como era a troca de sentidos, muitas coisas que eu não percebi, ela percebia e aí ela me contava e já facilitava mais o entendimento dos textos. [...] Muita coisa que eu não percebia ou deixava passar, ou tinha uma visão diferente... a outra pessoa que estava comigo, no caso a Hellô e até as outras meninas quando nos reunimos... depois das... salas simultâneas fez eu expandir bastante... meu conhecimento.

(Conversa final - 01/07/2021)

Importa ainda mencionar que, no exemplo 2, Gon demonstra reconhecer que sua parceira colaborava de maneira a perceber determinados aspectos que ele não conseguia enxergar nos textos. Esses relatos demonstram a percepção das potencialidades e das limitações das/os participantes em relação ao seu próprio desempenho e das/os colegas na leitura de textos literários em inglês. Tal fato está em consonância com o que afirma Figueiredo (2018) quando diz que, em uma situação de aprendizagem colaborativa, as/os aprendizes “têm condições de aprender uns com os outros e de perceber que todos têm dificuldades e facilidades em certos aspectos que estão aprendendo” (p. 29). Dessa maneira, podemos afirmar que a colaboração se mostrou como facilitadora da construção de sentidos acerca dos textos literários lidos,

uma vez que as/os estudantes se ajudaram na compreensão textual, por meio de trocas de conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo. Em outras palavras, a leitura literária colaborativa em aulas de inglês, para além das discussões sobre os textos literários e sobre a língua em si, como debatido em Tiraboschi (2022), ainda favoreceu a ampliação de repertórios de aprendizagem, de autoconhecimento, de socialização, elementos tão importantes nos dias atuais.

4 A interculturalidade e a interseccionalidade como favorecedoras de uma postura crítico-reflexiva por parte das/os estudantes

Ao final da Aula 5, que teve como foco a discussão sobre o conto “Wives at war”, de Flora Nwapa (1992), as aprendizes Mylla e Bruna expressaram contentamento em relação às suas experiências com a leitura colaborativa de textos literários em inglês escritos por mulheres de grupos não hegemônicos, em uma perspectiva intercultural e interseccional. As falas dessas participantes apontaram para a percepção de que essas experiências contribuíram para favorecer uma postura crítico-reflexiva diante da leitura de textos e da leitura do mundo (Freire, 1998). O exemplo 3 ilustra uma parte da conversa entre Mylla e Bruna, em que elas mencionam como as discussões tecidas sobre as literaturas de povos africanos e indígenas durante as aulas realizadas contribuíram para ampliar seus conhecimentos e sua visão de mundo e provocaram nelas rupturas no tocante a preconceitos relativos à raça, ao gênero, à sexualidade e à língua. Vejamos o exemplo 3:

[3] **Mylla:** Professora, é muito bom você trazer esses assuntos para nossas aulas. E eu estou gostando bastante. E, assim, você pode ter certeza, que você está trabalhando em nós, apesar de sermos poucos, só oito. Mas você está trabalhando com a gente a importância de trazer esses assuntos para dentro da sala de aula. Não só questões sobre os povos africanos, mas também de povos indígenas igual a gente já viu, né, questões de preconceitos raciais, de gênero e sexualidade. Então, assim, muito bom porque você está plantando uma sementinha dentro da gente, que, com certeza, a gente vai cultivar e vai semear em nossas salas de aula. E vamos tentar trazer também um pouco dessas questões para outras pessoas. E isso é bom porque, para mim, é tudo muito novo. E olha que eu estou com os meus 43 anos de idade. Então, assim, são coisas novas para mim. Eu acho que para Bruna também, não é, Bruna? É tudo novo, para Cecília e para Milly. São coisas novas e só vem a acrescentar.

Bruna: Eu acho que eu já falei praticamente para todos os professores que o primeiro choque que eu tive aqui na faculdade foi na aula de português, quando você deu. E que falou que não existia certo e errado em relação à língua, mas que seria melhor pensar em adequação às situações de comunicação. Foi um choque, assim, para mim. Eu fiquei dois meses para absorver esse negócio. Eu pensava assim: mas está errado, eu vim para cá para aprender a escrever direito, para aprender a falar direito e ensinar direito. E isso ficou aqui na minha

cabeça quebrando, como se fosse um coco duro que eu fiquei dois meses para quebrar ele e aí entrou. Aí, quando quebrou e entraram essas ideias, começaram a entrar as outras questões. Eu falei, meu Deus, eu tenho mais de 30 anos, eu nunca imaginei isso em minha vida. Eu nunca imaginei que tinha escritores negros, eu não sabia que existiam, não. Eu não sabia que a escrita poderia ser usada para praticar a política e a justiça social. Eu não sabia nada disso. E eu fui lendo... e assim, falei para o Professor C esses dias, eu estou aqui e eu quero ser professora, eu quero ser capaz de realizar um trabalho gratificante. Eu não sei o dia de amanhã, pode ser que eu seja e pode ser que não seja professora. Mas esse processo de transformação do meu “eu” como ser humano, o que estou passando aqui é impagável, não tem preço.

Mylla: É verdade!

Bruna: Eu entrei uma pessoa aqui e eu vou sair outra, uma pessoa mais evoluída, uma pessoa capaz de refletir criticamente, de raciocinar, de problematizar, capaz de ver o outro com um olhar diferente.

(Conversa literária em grupo sobre a Aula 5 – 15/06/2021)

De acordo com Kumaravadivelu (2016, p. 76), “[a] consciência crítica e a vontade de agir podem ser alcançadas através da educação”. Contudo, conforme salientam Freire (1996) e hooks (2017), a educação comprometida com a justiça social precisa se distanciar de uma educação “bancária” que concebe as/os aprendizes como recipientes em que determinados conteúdos e conhecimentos são depositados sem muita reflexão ou questionamentos. Mylla sabe do poder da responsabilidade sobre os ombros de educadoras/es e por isso reconhece e agradece a iniciativa da docente de trazer essas questões na aula de inglês. A aluna percebe que tais problematizações entram nas salas de aulas de profissionais cientes de que a educação transforma. Dessa maneira, pensar uma educação linguística e literária que possa transgredir as fronteiras epistêmicas demarcadas por um elitismo moderno/colonial exige, por parte de professoras/es e aprendizes, um engajamento com a prática problematizadora do que está posto como “verdades inquestionáveis” (hooks, 2017; Kumaravadivelu, 2016; Pennycook, 1990, 1999, 2021; Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018; Rosa-da-Silva, 2021). Exige ainda uma abertura para novas maneiras de perceber e de questionar o mundo, como podemos notar na fala de Bruna ao dizer que passou a exercitar a reflexão crítica e a problematizar questões sociais. A percepção de transformação pessoal na fala da aluna denota o quanto as aulas foram representativas de algo com que ela pode se identificar.

As falas das participantes Bruna e Mylla apontam para a educação literária intercultural a partir de perspectivas interseccionais e decoloniais como uma possibilidade de gerar posturas crítico-colaborativas, reflexivas e problematizadoras por parte de aprendizes. Ao afirmar: “[m]as você está trabalhando com a gente a importância de trazer esses assuntos para dentro da sala de aula. Não só questões

sobre os povos africanos, mas também de povos indígenas igual a gente já viu, né, questões de preconceitos raciais, de gênero e sexualidade”, a participante Mylla demonstra compreender o potencial transformador de uma educação literária comprometida com a análise crítica das representações de raça, gênero, sexualidade, classe social e território presentes nas narrativas literárias. Ela destaca a necessidade de incluir não apenas os textos já presentes nos currículos da educação básica e superior, mas também aqueles marginalizados pela colonialidade do saber, que frequentemente são excluídos dos currículos tradicionais, exigindo, assim, ruptura e transgressão.

Tal relato corrobora o pensamento de Pereira (2019, p. 161, grifo da autora), no sentido de que “através da literatura, é possível desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de entender o dito e o não dito, assim como os muitos mecanismos para construir certa *verdade* interessada”. As/os alunas/os conseguiram se ler nos textos em que liam e na medida em que os faziam se entrelaçavam nos sentidos e se fortaleciam como cidadãs/cidadãos.

Machado e Soares (2021, p. 20) destacam o fato de que, por meio de uma educação literária decolonial, “o leitor passa a se posicionar como um sujeito consciente do lugar que ocupa na engrenagem do poder, atuando como um crítico dos produtos culturais que circulam no mercado simbólico”. Essa criticidade sobre os produtos culturais de que falam o autor e a autora pode ser notado na fala de Bruna ao dizer que não sabia que “a escrita poderia ser usada para praticar a política e a justiça social”. A participante reconhece como o mercado literário marginaliza corpos associados a identidades raciais consideradas inferiores, evidenciando uma postura crítico-reflexiva sobre como as desigualdades sociais também moldam hierarquias. Essas hierarquias determinam quais autoras e autores têm legitimidade para produzir e acessar o mercado editorial (Dalcastagné, 2012; Machado; Soares, 2021; Rezende; Dias, 2017). O texto literário não deve ser visto apenas como um meio para que as/os estudantes aprendam a língua adicional em estudo, mas como um espaço-tempo de interação, onde podem translinguar, transgredir e encontrar forças para seguir em frente. Por isso, sua utilização é especialmente relevante em cursos de licenciatura, que formam nossas/os futuras/os educadoras/es.

5 O papel da/o professora/professor como agente transformadora/transformador da sociedade

Diversas/os pesquisadoras/es e professoras/es, no âmbito da Linguística Aplicada Crítica, têm se preocupado em problematizar e questionar as relações de

poder que produzem as desigualdades sociais decorrentes de raça, gênero, sexualidade, classe social etc., emaranhadas nas práticas sociais que envolvem o uso da língua, assim como na atuação docente em aulas de línguas (Kumaravadivelu, 2016; Pennycook, 2021; Pessoa; Silva; Conti, 2021). Essas preocupações apontam para a necessidade de ampliarmos nossa compreensão das práticas em que estamos engajados, a fim de que possamos pensar e agir de maneira a transformar as condições do mundo em que vivemos (Freire, 1996; hooks, 2017; Pennycook, 1990; Pessoa; Urzêda-Freitas, 2015). Assim, as perspectivas críticas de educação linguística pressupõem que a/o professora/professor tem o potencial de ser uma/um agente que provoca mudanças sociais por meio de uma atuação ética, consciente e comprometida com a justiça social (Borelli; Pessoa, 2019).

Durante uma conversa ao final da Aula 5, Bruna, Mylla e a professora discutiram sobre a importância de professoras/es de línguas promoverem aulas com foco na problematização de questões relativas às desigualdades sociais decorrentes de raça, gênero, sexualidade e classe social. Uma parte dessa conversa é ilustrada no exemplo 6, em que podemos observar que as percepções das participantes Bruna e Mylla e da professora apontaram para a postura da/o professora/professor de línguas como agente de transformação social. Vejamos o exemplo:

[4] **Professora:** Eu fico muito feliz por saber que essas aulas estão contribuindo para que vocês tenham uma postura crítica e problematizadora porque eu acho isso muito importante. Eu acho que, se a gente quer pensar uma educação comprometida com a justiça social e com a justiça cognitiva [...] o que seria isso? Tem a ver com trazer para nossas aulas esses diferentes saberes que são produzidos por pessoas que têm sido subalternizadas e que têm seus saberes apagados do currículo. E são saberes que vêm de perspectivas diferentes e são importantes para ampliar as lentes que usamos para ver o mundo. Então, eu fico muito feliz por esse *feedback*. E mesmo que seja um ou dois conseguindo questionar, problematizar as desigualdades sociais a partir de uma postura reflexiva e crítica, eu acho que já cumpri o meu papel de professora.

Bruna: Sabe uma fala que tem, né? Que é popular: “ah! O professor não é salvador da pátria e não vai mudar o mundo”. Mas aí tem aquela outra fala: “Ah, mas você pode mudar uma pessoa e duas pessoas”, se você conseguir provocar inquietações em uma pessoa ou duas pessoas, essas pessoas também poderão provocar mudanças em outras pessoas. É assim que a gente muda o mundo, não é de uma vez, mas...

Mylla: É uma corrente, né, uma rede.

Bruna: Eu acho que podemos, de um em um, ir mudando mentes, pessoas e transformar posturas. É uma profissão que, às vezes, a gente vê que é descrente, desvalorizada, mas eu acho que tem o seu papel muito importante na construção de um ser humano, no meu caso, um ser humano já formado, né, trinta anos de idade. Gente, eu nunca imaginei coisas que eu estou aprendendo aqui. Que eu podia falar o meu “caipirês” que não estava errado. Eu entendi agora. Então, assim, você conseguiu provocar mudanças em pessoas que já tem uma carga de

vida, que, às vezes, você pensa assim: Ah, eu já sei tudo, mas parece que é uma criança engatinhando e aprendendo de novo. Então, eu acho que o professor consegue, sim, ter esse papel de agente transformador quando ele se propõe a isso, né?

(Conversa literária em grupo sobre a Aula 5 – 15/06/2021)

Borelli e Pessoa (2011, p. 29) destacam que, “para agir criticamente, o professor precisa compreender seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador, bem como procurar conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação”. No exemplo 6, colocamo-nos ao lado de pesquisadoras/es professoras/es, como Pessoa, Silvestre e Monte Mór (2018), Pessoa, Silva e Conti (2021), entre outras/os, que defendem a educação linguística e literária como uma prática política que busca problematizar e questionar as inequidades sociais e que está comprometida com a justiça cognitiva e social (Freire, 1996; Pennycook, 1990). A percepção de Bruna e Mylla de que a formação docente a partir da perspectiva de letramentos literários críticos assumida intencionalmente pela docente nas aulas de inglês é uma escolha assertiva e política mostra que a intenção da professora foi bem acolhida. O fato de ambas perceberem que essa educação transforma vidas e que pode se ampliar em rede, mostrando-se inspiradas em juntar-se a essa rede move o esperar freireano de ver a educação mudar as pessoas para que pessoas mudem o mundo.

Se nossas ações pedagógicas têm o poder de perpetuar as desigualdades sociais ou de questionar e desestabilizar as estruturas que as sustentam, dependendo de como escolhemos atuar em sala de aula (Borelli; Pessoa, 2011; Rosa-da-Silva, 2021), podemos afirmar que nossas escolhas pedagógicas desempenham um papel crucial em promover ou não mudanças sociais que visem melhorar a vida das pessoas. Essa percepção também parece ser compartilhada pela participante Bruna ao dizer que “o professor consegue, sim, ter esse papel de agente transformador quando ele se propõe a isso”.

Pereira (2019) salienta que, “entre os textos literários que podem ser abordados em prol da conscientização e da construção de uma sociedade com mais empatia e senso de ética, aqueles de autores pertencentes a grupos subalternizados historicamente são os mais profícuos” (p. 79). Semelhante à educação linguística crítica, a educação literária intercultural crítica também considera a/o professora/professor como uma/um agente de transformação, capaz de gerar mudanças não apenas em seu contexto de atuação, mas também na sociedade como um todo, já que as/os aprendizes irão atuar em diferentes áreas da vida social (Machado; Soares, 2021; Pereira, 2019). Adicionalmente, conforme destaca Bruna, nós,

professoras/es, “podemos, de um em um, ir mudando mentes, pessoas e transformar posturas”, de modo a construir possibilidades de um mundo mais justo e igualitário.

Nesta seção, discutimos as percepções das/os participantes e da professora no que concerne às contribuições das tarefas crítico-colaborativas para a aprendizagem de inglês por meio de textos literários.

Considerações finais

As percepções das/os participantes apontaram para as potencialidades e os desafios das praxiologias envolvendo textos literários em inglês propostos neste estudo. No que se refere às potencialidades das experiências de tarefas crítico-colaborativas de leitura literária em LI, por meio de nossas discussões, inferimos que as percepções das/os aprendizes apontaram para os seguintes aspectos: a) a colaboração como um recurso facilitador da construção de sentidos sobre textos literários em inglês; b) a educação literária intercultural crítica como uma proposta favorecedora do desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva por parte das/os estudantes; c) a possibilidade de a/o professora/professor assumir o papel de agente transformadora/transformador da sociedade por meio da promoção de espaços de diálogos críticos que problematizam questões que desestabilizam as bases que sustentam as desigualdades sociais.

Podemos, então, afirmar que as praxiologias decorrentes da proposta de educação literária intercultural crítica se mostraram como possibilidades potencializadoras do trabalho crítico-colaborativo com a leitura literária nas aulas de inglês e de literaturas de LI. Não é nossa intenção indicar que essa forma de trabalho substitua outras e/ou apresentar nossa proposta como a panaceia para as aulas de inglês em contexto de língua adicional. Apenas reiteramos que, apesar de algumas limitações e dificuldades, como discutido em Tiraboschi (2022), essa experiência é avaliada por nós como muito bem-sucedida e que vale ser reconduzida em outros contextos e com outros textos a fim de provocar outros deslocamentos e reflexões.

Acreditamos que a proposta de educação literária a partir de perspectivas críticas, colaborativas e decoloniais pode ajudar professoras/es de línguas e de literaturas na promoção de espaços para (des)encontros interculturais a partir de tensionamentos e questionamentos de identidades culturais que são representadas nos textos literários. No caso deste estudo, que envolveu alunas/os licenciandas/os em Letras Português-Inglês, as experiências de leituras colaborativas com vistas a discussões sobre interculturalidade e interseccionalidade se mostraram como exemplos de praxiologias que podem ser utilizadas por elas/eles em sua atuação

docente, como destaca a participante Mylla, no exemplo 5, ao dizer: “[v]ocê está plantando uma sementinha dentro da gente, que com certeza a gente vai cultivar e vai semear em nossas salas de aula”.

Dessa forma, esperamos que nossas reflexões possam também ser vistas como sementinhas que poderão ser plantadas em outros contextos para germinar outras problematizações e possibilidades de pensar a educação linguística e literária comprometida com a justiça social e cognitiva (Freire, 1996; hooks, 2017), pois, como afirma Figueiredo (2001, p. 225), ideias são plantas e, “se cultivadas em terreno fértil, certamente germinarão e florescerão”.

Finalmente, acreditamos que o trabalho com o texto literário a partir de perspectivas críticas, colaborativas, interculturais e interseccionais pode consistir em uma opção relevante para professoras/es de línguas e de literaturas que desejam: a) proporcionar meios para que as/os aprendizes possam superar suas dificuldades de compreensão leitora de narrativas literárias em inglês, visto que a colaboração se mostrou como um recurso favorecedor da construção de sentidos; e b) contribuir para a formação de leitoras/es crítico-reflexivas/os, capazes de compreender as relações de poder que engendram hierarquia de identidades culturais representadas nos mais diversos textos literários.

Assim, esperamos que as reflexões realizadas neste estudo possam também motivar professoras/es de línguas e de literaturas a propor alternativas envolvendo textos literários em inglês, a partir de uma perspectiva intercultural e interseccional de base decolonial, para romper com paradigmas eurocêntricos de educação linguística e literária em LI.

Agradecimentos

Fernanda Franco Tiraboschi agradece a Capes pelo apoio concedido na forma de Bolsa de Pós-doutorado PDPG, vinculada ao PPG IELT/UEG.

Francisco José Quaresma de Figueiredo agradece ao CNPq pelo apoio concedido na forma de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ).

Referências

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

ARAÚJO, Evandro Rosa de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; LAGO, Neuda Alves do. A colaboração como elemento propulsor da autoestima de aprendizes em aulas de literatura inglesa numa perspectiva da teoria da recepção: um relato de experiência. *Leitura*, n. 67, p. 99-114, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.202067.99-114> Acesso em: 28 jan. 2021.

ARAÚJO, Evandro Rosa de; TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Praxiologias nas Aulas de Literaturas de Língua Inglesa: Um Olhar sobre A Tempestade, de Shakespeare, na Perspectiva Decolonial. *Porto Das Letras*, v. 8, n. 3, p. 34-53, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/sistemas.uft.edu.br.periodicos.index.php.portodasletras.issue.vi> Acesso em: 18 ago. 2022.

ANSPACH, Sílvia Simone. Ensino de literatura é o mesmo que ensino de língua? *Claritas*, v. 4, n. 4, p. 7-15, 1998.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, 2011, p. 15-30.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. *MOARA*, v. 51, p. 75-96, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i51.7331> Acesso em: 09 set. 2021.

BOUVIER, Rita. *Nakamowin sa for the seasons*. Saskatoon, SK: Thistledown Press, 2004.
CARBONIERI, Divanize. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIEIRI, Divanize (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramentos críticos: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.121-143.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>.

Acesso em: 20 out. 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 139-170.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

DALCASTAGNÉ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@l: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, v. 2, n. 2, p. 11-15, 2012.

DAS, Kamala. *Summer in Calcutta*. New Delhi: Everett Press, 1965.

DONATO, Richard; MCCORMICK, Dawn. E. A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Paradigms and perspectives in contention. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: The Sage publications, 2018, p. 195-212.

FESTINO, Cielo Griselda. Rewriting the foreign literature syllabus from the perspective of critical literacy. *Critical Literacy*, v. 2, n. 1, p. 6-15, 2008.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2 ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. da UFG, 2018, p. 13-57.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem de línguas adicionais: da colaboração à telecolaboração. In: CARREIRA, Rosângela Aparecida Ribeiro; OLIVEIRA, Wéber Félix de; ELIAKIM, Jonatas (Org.). *Discurso em perspectiva*. São Paulo: Blucher, 2022, p. 59-92.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. The use of project pedagogy in teletandem sessions: The points of view of Brazilian and Argentine learners. *Revista Domínios de Linguagem*, v. 18, p. 1-38, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DLv18a2024-26> Acesso em: 16 ago. 2024.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; SABOTA, Barbra. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. *Signótica*, v. 14, n. 14, p. 27-59, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7300> Acesso em: 10 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- FREITAS, Caroline Cotta de Mello. As armadilhas da colonialidade: elaborações de autoras amefricanas e currículo universitário. In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 44., 2020, online. São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: USP, 2020, p. 1-26.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 223-246.
- GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.
- HOOBS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. The decolonial option in English Teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.
- LAGO, Neuda Alves do. High education in Brazil: university students contact with English literature. *Journal of Teaching and Education*, v. 5, n. 1, p. 659-670, 2016.
- 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. 8-23.
- LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994, p. 1-32.
- MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116960> Acesso em: 16 nov. 2021.
- MADISON, D. Soyini. *Critical ethnography: Method, ethics and performance*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2005.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2, p. 425-446, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17004> Acesso em: 19 out. 2020.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005> Acesso em: 15 mai. 2019.
- <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

MCCARTY, Teresa L.; HALLE-ERBY, Kyle. Critical Ethnography in Education Research: More than a Method. In: YOUNG, Michelle D.; DIEM, Sarah (Ed.). *Handbook of critical education research: Qualitative, quantitative, and emerging approaches*. New York: Routledge, 2024, p. 260-288.

MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria. *This bridge called my back: Writings by radical women of color*. New York: Kitchen table – Women of color press, 1983.

NWAPA, Flora. *Wives at war and other stories*. Trenton, N.J.: Africa World Press, 1992.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. Percepções de alunos de LE sobre tarefas de enfoque gramatical realizadas on-line. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 97-114, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000200005>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PARO, Maria Clara Bonetti. De volta para o futuro: a literatura na aula de língua. *Claritas*, n. 4, p. 7-15, 1998.

PENNYCOOK, Alaister. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, v. 1, n.1, p.8-28, 1990.

PENNYCOOK, Alaister. Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PENNYCOOK, Alaister. *Decolonizing critical applied linguistics*. New York, NY: Routledge, 2021.

PENNYCOOK, Alastair; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Reflections on Critical Applied Linguistics and Decoloniality: a follow-up conversation with Alastair Pennycook. *Calidoscópio*, v. 20, n. 2, p. 564-572, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2022.202.12>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PEREIRA, Fernanda Mota. *Education and literature: Reflections on social, racial, and gender matters/Educação e literatura: reflexões sobre questões sociais, raciais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2019.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; CONTI, Carla. Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; CONTI, Carla (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 15-24.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, p. 133-156, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820158394>. Acesso em: 14 ago. 2020.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.
- REZENDE, Tânia Ferreira; DIAS, Luciana de Oliveira. As carolinas e a estética corporal-criativa das ruas: a escrita como lugar de enfrentamento. In: DAMIÃO, Carla Milani; ALMEIDA, Fábio Ferreira de (Org.). *Estética em Preto e Branco*, 2017, p. 171-195.
- ROSA-DA-SILVA, Valéria. Da “realidade cruel” e do “tempo perdido”: movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; CONTI, Carla (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 47-70.
- SABOTA, Babra. Leitura e Compreensão textual. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2017, p. 125-150.
- SABOTA, Barbra; STECKELBERG, Hellen. Ampliação de repertórios no processo de leitura crítica: um movimento de (des/re)territorialização na construção de sentidos. *Revista Coralina*, v. 4, n. 1, p. 138-154, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31668/coralina.v4i1.13357>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- SCHEYERL, Denise; BARROS, Kelly; SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, p. 145-174, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2176-4794ell.v0i50.14816>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- TIRABOSCHI, Fernanda Franco. *(De)colonialidades na educação literária em língua inglesa: construção crítico-colaborativa de sentidos rumo a travessias interculturais*. 2022. 306 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALSH, Catherine. The politics of naming, (inter) cultural studies in de-colonial code. *Cultural Studies*, v. 26, n. 1, p. 108-126, 2012.

**O USO DA FERRAMENTA FORMULÁRIO GOOGLE PARA A
PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUAS
ADICIONAIS NAS PERSPECTIVAS DOS MULTILETRAMENTOS
E DA DECOLONIALIDADE**

**THE USE OF GOOGLE FORMS AS A TOOL FOR PRODUCING
EDUCATIONAL MATERIALS IN ADDITIONAL LANGUAGES
FROM THE PERSPECTIVES OF MULTILITERACIES AND
DECOLONIALITY**

Guilherme Sachs¹

0000-0002-0952-0817

Kelly Cristinna Frigo Nakayama²

0000-0001-9342-3712

Enviado em: 30/08/2024

Aceito em: 13/12/2024

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão sobre o uso da ferramenta Formulário Google na produção de materiais didáticos em línguas adicionais, com foco na língua espanhola, na perspectiva dos multiletramentos e da decolonialidade. Apresentamos uma breve reflexão sobre o conceito de materiais didáticos (Coracini, 1999), a inserção de tecnologias na educação (Freire, 1995) e a necessidade urgente da decolonialidade do saber (Walsh, 2017). Para isso, destacamos dois projetos realizados no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Campus Telêmaco Borba: um projeto de formação continuada para professores/as de línguas intitulado “Formulário Google como Ferramenta Pedagógica para a Produção de Materiais Didáticos em Línguas” (FG) e outro intitulado “Multiletramentos nas aulas de espanhol no IFPR-Telêmaco Borba: estudo e construção de conteúdos sobre a diversidade cultural e de linguagens” (MAE-IFPR), cujas atividades foram atreladas ao primeiro. Apresentamos exemplos de atividades sobre gênero e trabalho, desenvolvidas pelo autor e pela autora deste artigo, seguindo uma proposta que considera a Pedagogia dos Multiletramentos e a Decolonialidade, com o objetivo de promover a reflexão, a criticidade e a ruptura de estereótipos no contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua; colonialismo; questões de gênero; recursos didáticos.

¹ Mestre em Estudos da Linguagem (UEL) e doutorando em Ciências Sociais Aplicadas. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Campus Telêmaco Borba. E-mail: guilherme.sachs@ifpr.edu.br.

² Mestra em Letras (UEPG) e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Campus Telêmaco Borba. E-mail: kelly.frigo@ifpr.edu.br.

ABSTRACT: This article presents a reflection on the use of Google Forms as a tool in the production of educational materials for additional languages, with a focus on Spanish, from the perspectives of multiliteracies and decoloniality. We offer a brief reflection on the concept of educational materials (Coracini, 1999), the integration of technologies in education (Freire, 1995), and the urgent need for the decoloniality of knowledge (Walsh, 2017). To this end, we highlight two projects carried out at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Paraná - Telêmaco Borba Campus: a continuing education project for language teachers titled "Google Forms as a Pedagogical Tool for the Production of Educational Materials in Languages" (FG) and another titled "Multiliteracies in Spanish Classes at IFPR-Telêmaco Borba: Study and Development of Content on Cultural and Language Diversity" (MAE-IFPR), whose activities were linked to the former. We present examples of activities on gender and work, developed by the authors of this article, following a proposal that considers the Pedagogy of Multiliteracies and Decoloniality, with the aim of promoting reflection, critical thinking, and the breaking of stereotypes in the context of teaching and learning additional languages.

KEY WORDS: language teaching; colonialism; gender issues; educational resources.

Introdução

A cada dia surgem mais recursos digitais que facilitam a coleta, a organização e o tratamento de informações. Por vezes, não conseguimos acompanhar todas as novidades que aparecem em aplicativos e em programas para dispositivos móveis e computadores. Por conta disso, faz-se cada vez mais necessária, na atividade docente, a participação em cursos de formação continuada que tragam algumas dessas novidades que podem ser aplicadas no contexto educacional, a fim de aprimorar e atualizar as práticas em sala de aula. Isso se torna ainda mais urgente se considerarmos que nem todo recurso tecnológico foi pensado para contribuir com a decolonialidade do saber, do ensinar e do existir (supomos, na verdade, que a maioria não). Na década de 90, Freire (1995, p.98) já fazia referência às tecnologias, apontando que “Depende de quem usa a favor de quem e para quem”. Nesse sentido, Costa; Beviláqua; Fialho (2020, p.3), refletem que a preocupação de Freire se relacionava às intenções das ações humanas no uso das tecnologias, e não ao recurso em si. No mesmo sentido, os autores destacam que, nas práticas educacionais e nas escolas, Freire defendia que “os computadores (e as tecnologias, de modo geral), em lugar de reduzir, poderiam expandir a capacidade crítica e criativa dos(as) estudantes” (Costa; Beviláqua; Fialho, 2020, p.3).

Para o ensino de línguas adicionais, inúmeros recursos são criados diretamente pensados para essa aprendizagem, como o Duolingo e o Voxy, por exemplo. Também há aplicativos de quiz, dicionários, dentre tantos outros. Entretanto, há recursos desenvolvidos inicialmente para outras finalidades que podem ser aplicados no ensino de Línguas Adicionais. O recurso Formulários Google é um exemplo. Ele permite

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

disponibilizar textos, imagens e vídeos para se criar formulários que podem, facilmente, ser adaptados para a criação de atividades para a aprendizagem de línguas.

Diante dessa necessidade, o autor deste trabalho organizou e ofertou, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Campus Telêmaco Borba, um projeto de formação continuada para professores/as de línguas intitulado “Formulário Google como Ferramenta Pedagógica para a Produção de Materiais Didáticos em Línguas” (FG). O projeto foi planejado para atuar em duas frentes: 1. fornecer um curso de formação continuada para docentes de línguas e; 2. construir um banco de materiais didáticos para uso no Centro de Línguas do IFPR - Campus Telêmaco Borba.

Inicialmente, com o curso planejado em 2019 e efetivado presencialmente em fevereiro de 2020, esperava-se ampliar o rol de ferramentas para uso na produção de materiais didáticos. Entretanto, com a suspensão das atividades presenciais no Campus Telêmaco Borba, devido à pandemia de Covid-19, a partir de 17 de março daquele ano, o curso passou a ser um projeto de formação que antecipou a necessidade de domínio de recursos tecnológicos digitais por parte de docentes para que as atividades pudessem ocorrer. Os/As docentes cursistas relataram, posteriormente, como o curso os/as havia auxiliado na planificação de materiais didáticos para uso nas aulas remotas que se prolongaram por quase dois anos letivos.

Já em meio ao afastamento presencial, a autora deste trabalho e docente cursista do curso supracitado passou a integrar a equipe do projeto FG e atrelou a ele as atividades produzidas em outro projeto de sua autoria: “Multiletramentos nas aulas de espanhol no IFPR-Telêmaco Borba: estudo e construção de conteúdos sobre a diversidade cultural e de linguagens” (MAE-IFPR).

O MAE-IFPR propõe, desde a sua criação, repensar estratégias e construir atividades que permitam incorporar com maior amplitude conteúdos literários e culturais nas aulas de espanhol como língua adicional no IFPR-Telêmaco Borba, considerando as diferentes culturas e linguagens existentes no contexto escolar e no mundo hispânico. Desse modo, o projeto visa contribuir no âmbito do ensino de línguas do Campus Telêmaco Borba com atividades que promovam a decolonialidade. Para isso, partimos de uma definição de cultura abrangente, além da pesquisa em diferentes suportes. A proposta foca na elaboração de atividades que englobem produções audiovisuais, cinematográficas e literárias para serem trabalhadas nas aulas de espanhol, formando um acervo de atividades a serem atualizadas constantemente, focando, sobretudo, conteúdos culturais e os multiletramentos, na perspectiva de Moura e Rojo (2012).

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Tendo em vista que aprender uma língua adicional inclui, também, a aprendizagem de conhecimentos socioculturais, como valores, comportamentos e crenças, expressos geralmente por meio de manifestações culturais e artísticas, intrínsecos à língua, como literatura, cinema, pintura, música, entre outros, a intenção do projeto é agregar informações e ampliar o repertório cultural e o horizonte simbólico dos estudantes, para que possam transitar por diferentes contextos e situações e não apenas pelos contextos e situações de uma cultura dominante.

A princípio, o acervo de materiais era físico, mas, a partir do curso do projeto FG e da pandemia do Covid-19, as atividades do MAE-IFPR foram adaptadas para arquivos digitais, o que favorece, inclusive, o compartilhamento com outros/as professores/as.

Neste trabalho, refletimos sobre o processo de criação de materiais didáticos sob uma perspectiva decolonial do/a docente em ação a partir da experiência do autor e da autora como docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Campus Telêmaco Borba, tendo em vista também suas experiências nos dois projetos aqui contextualizados.

1 Uma breve reflexão sobre materiais didáticos

Um dos materiais que mais instigam estudos é o livro didático. Esse aparato tecnológico está disponível em praticamente todas as escolas brasileiras já há muito tempo, tendo se consolidado como o recurso mais utilizado por docentes e discentes de diferentes disciplinas.

Coracini (1999, p. 18) comenta que “os artigos sobre livros didáticos procuram ora criticá-lo, mostrando a sua inadequação ao público-alvo, ora mostrar a sua pertinência como material comunicativo interessante”. A autora pontua que, no primeiro caso, geralmente, a crítica vem acompanhada de uma “nova” proposta, ou de uma ideia “inovadora”, que se preocupa com o sentido e com a criticidade dos estudantes, em detrimento à metodologia tradicional que prioriza a estrutura da língua, comum em muitos livros. A autora também menciona que as propostas expostas em estudos sobre materiais didáticos, majoritariamente, sugerem o uso de textos que versam sobre outras disciplinas, como história, geografia, ciências biológicas, fomentando o uso de materiais autênticos que iriam ao encontro dos interesses dos aprendizes. Os materiais autênticos, nesse caso, seriam um auxílio para que os/as estudantes conseguissem “enfrentar a comunicação escrita” da língua adicional. Ela ainda destaca que esse modelo condiz com o ideal previsto na abordagem comunicativa dos anos 80, que

almejava preparar estudantes para viver em um país da língua que estivessem aprendendo. No entanto, problematiza o fato de que, ao viver em determinado lugar, a linguagem oral também é relevante, ainda que a escrita permeie o cotidiano na publicidade, nos textos informativos etc.

Passeando por diferentes abordagens e métodos de ensino de línguas, a escrita e a oralidade sempre marcaram presença, salvo exceções. Da mesma forma, a compreensão leitora e auditiva também são evidenciadas, assim como os conhecimentos socioculturais, que ganham maior relevância na atualidade. Mais recentemente, ainda, passou-se a buscar também uma perspectiva decolonial, ou seja, o foco vai além das habilidades comunicativas, munindo os/as estudantes para questionarem a forma de organização social tradicionalmente aceita e empoderando mulheres, pretos e pardos, indígenas, pessoas LGBTQIA+, pessoas com deficiência, idosos/as etc. para a luta por um lugar social justo e equânime. Todas essas questões, cada uma no seu tempo, impactaram, impactam e impactarão na criação de materiais didáticos com diferentes enfoques.

Nesse percurso, o livro didático sempre esteve presente, com maior ou menor visibilidade. Mocinho ou vilão, continua auxiliando muitos docentes em sala de aula, como um norte para suas ações ou como recurso diário que garante segurança para alguns/mas. Acreditamos, entretanto, que esse norte pode ser abandonado por um sul (Freire, 2014) mais criativo e decolonial, com a criação e a adaptação de materiais pelos/as próprios docentes, sendo o livro didático apenas uma das inúmeras possibilidades de materiais.

A discussão sobre materiais didáticos, em especial o livro, ainda é destaque, não apenas no que tange ao ensino de línguas adicionais. A ausência de temas de relevância social nesses materiais, bem como as reflexões sobre o papel ativo do/a estudante, ganha visibilidade e fazem com que docentes repensem suas práticas.

Sobre os materiais de espanhol como língua adicional, por exemplo, um tema ausente em muitos livros está relacionado com a representatividade étnica e cultural de indígenas e afrodescendentes, que, quando representados/as, são, quase sempre, mencionados/as por uma ótica colonial. Essa observação, compartilhada pelo autor e pela autora do artigo, é extremamente relevante, tendo em vista a influência que os materiais utilizados têm na construção das representações sociais dos/as estudantes, e no reforço de algumas informações de senso comum por meio de atividades “culturais” superficiais, descontextualizadas, suprimidas e até mesmo estereotipadas.

Por outro lado, percebe-se também a ausência de conteúdos literários e socioculturais em muitos materiais, bem como propostas que abordem os multiletramentos e a decolonialidade. Há ainda que se considerar que as temáticas

indígenas e afrodescendentes, por vezes, são tratadas como apêndice, ou seja, como uma curiosidade a ser mencionada no meio de alguma atividade do material.

2 Produção de materiais didáticos, os multiletramentos e a decolonialidade no ensino de Línguas Adicionais

Para a elaboração de materiais didáticos, é possível considerar diferentes perspectivas e abordagens. Uma delas, presente nas produções dos autores, refere-se ao conceito de transdisciplinaridade, discutido por Santos e Sommerman (2009), que propõem a religação dos saberes fragmentados. Os autores também se alicerçam na abordagem complexa para o ensino de línguas, de Borges; Paiva (2011) e no pensamento complexo, presente nas discussões de Morin (2007).

No entanto, neste artigo iremos atentar para os estudos contemporâneos sobre multiletramentos e sobre decolonialidade. Em especial, destacamos Moura e Rojo (2012), que abordam a diversidade cultural e de linguagens na escola, bem como Walsh (2017), que traz a questão decolonial para o ensino de línguas.

Como reflexão inicial sobre o tema, Barbosa e Ribeiro (2020) apontam que: “os multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu manifesto de 1996, é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas”.

O GNL caracteriza os multiletramentos e sustenta que eles devem ser considerados pela escola. Nesse sentido, o Grupo elaborou uma proposta pedagógica com princípios e movimentos pedagógicos conhecida como a Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, ao considerarmos a Pedagogia dos Multiletramentos em nossas produções e práticas, precisamos abranger a multiplicidade de linguagens e culturas presentes na escola e em seu entorno.

As reflexões sobre esta Pedagogia se coadunam com as diferentes leituras de mundo ou sobre o mundo. Para isso, escola e sociedade precisam estar em sintonia, de forma que a escola se integre ao mundo e o mundo à escola. Assim, conseguiremos perceber os diferentes letramentos possíveis e contribuir, por meio da prática docente, para que estudantes consigam atuar em diferentes contextos e situações com confiança.

Diante disso, percebemos que as tecnologias digitais ganham destaque, tendo em vista sua presença no cotidiano das novas gerações. Rojo (2013) comenta, em entrevista ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia - GRIM-UFC - sobre “Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens”, que “[...] Multiletramentos é justamente pensar que para essa juventude, inclusive para o

trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente” (Rojo, 2013, p.1, ENTREVISTA GRIM/UFC).

Nesse sentido, podemos inferir que as mídias digitais irão permear cada vez mais nosso cotidiano e, dessa forma, precisamos nos preocupar em inserir em nossas práticas atividades relevantes e significativas aos estudantes, que vão ao encontro dessa nova perspectiva.

[...] Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. [...] A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas (Rojo, 2013, p.1, ENTREVISTA GRIM/UFC).

São perceptíveis mudanças nos contextos sociais e tecnológicos, tanto de comunicação como de aprendizagem, e nos perguntamos o que seria mais adequado trabalhar com nossos/as estudantes, no intuito de abranger diferentes formas de construção de sentidos, conceito presente nas discussões sobre os multiletramentos.

Cope e Kalantzis (2012) consideram, na esfera das multimodalidades, o escrito, o oral, o visual, o sonoro, o tátil, o gestual e o espacial, além da sinestesia. Para o autor e a autora, é necessário conhecer várias formas de interagir em virtude dos espaços e das esferas em que circulamos. Contudo, é necessária certa adequação cultural e de linguagem. Nesse sentido, os multiletramentos na escola favorecem essa demanda e situação emergente atualmente.

Ao mencionarmos a língua adicional, essa variação de flexibilidade no que se refere à cultura e à linguagem é ainda maior, tendo em vista as diversas e diferentes interações sociais e culturais. São múltiplos os espaços sociais em que circulamos, com diferentes sujeitos, realidades e identidades, tanto no uso da nossa língua materna quanto no de uma língua adicional.

Cope e Kalantzis (2012) apontam que a multiplicidade de culturas permeia, especialmente, três âmbitos: vida profissional, vida pública e vida privada. Todas se atrelam às relações que estabelecemos nos diferentes contextos, à forma como atuamos, participamos, criamos e compartilhamos.

Em um universo amplo de diferentes culturas, uma observação pertinente é a de como compreendemos a nós mesmos. Considerando essa multiplicidade de sentidos, identidades e diferenças, os multiletramentos seriam adequados, especialmente porque reconhecem essas variedades.

Nessas perspectivas, considerando a multiplicidade de sentidos e formas de ler o mundo, é que pensamos a produção de materiais didáticos. Segundo Leffa (2003, p. 15):

a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa sequência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Minimamente, deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo.

Refletindo sobre o ciclo recursivo destacado pelo autor, podemos afirmar que, ao produzir um material didático, mesmo considerando as etapas ou os momentos da elaboração, os quais se repetem, é necessário considerar que tais momentos permitem a ressignificação ou a reelaboração de propostas. Essas ressignificações dependerão da análise do contexto da aplicação, bem como da verificação das atualizações necessárias em decorrência da passagem do tempo.

No processo dessas construções ou ressignificações de materiais e práticas didáticas, é importante considerar pedagogias que fomentem o pensamento crítico (Tavares; Gomes, 2018) e emancipatório, possibilitando aos estudantes uma percepção mais ampla sobre diferentes modos de pensar, agir, ser, existir e resistir, por meio de ações e propostas decoloniais. Walsh (2017, p. 14) afirma que:

para mí, las pedagogías decoloniales son todo esto: son los procesos y las prácticas que animan, provocan y hacen el caminar, luchar, preguntar y sembrar de vida en estos tiempos de guerra-muerte en que la colonialidad se reconstituye en el capitalismo global³.

No mesmo sentido, Tavares e Gomes (2018) ressaltam a necessidade de pedagogias decoloniais. Para o autor e a autora, abordagens pedagógicas que ultrapassam as fronteiras das instituições educativas, integrando-as, são construídas dentro do contexto das lutas sociais. Elas representam estratégias metodológicas indispensáveis para a construção de modelos epistemológicos alternativos, decorrentes da riqueza do pluralismo cultural presente nas sociedades e instituições contemporâneas. Essas abordagens convocam os conhecimentos marginalizados, originados nas práticas de marginalização e resistência, conferindo-lhes legitimidade reflexiva ao desafiar os saberes predominantes. Essas pedagogias devem afirmar sua

³ para mim, as pedagogias decoloniais são tudo isso: são os processos e práticas que incentivam, provocam y fazem caminhar, lutar, perguntar e semear vida nestes tempos de guerra-morte em que a colonialidade se reconstitui no capitalismo global.

dimensão ontológica por meio do reconhecimento e da promoção da dignidade de todos os seres humanos, contrapondo-se a qualquer forma de discriminação. Elas irradiam princípios éticos fundamentais, como respeito, justiça, emancipação e liberdade, delineando caminhos para uma leitura crítica do mundo, inclusive daquilo que ainda não foi compreendido, e intervindo na reinvenção social.

Tavares e Gomes (2018, p. 62) ainda destacam que:

as lutas sociais, bem como as instituições educacionais são cenários pedagógicos de aprendizagem solidária, de diálogo, de reflexão e ação. A relação entre o pedagógico, o intercultural e o decolonial parece-nos ser indissociável para a dissolução das estruturas coloniais do poder, do conhecimento e do ser e para a abertura de horizontes de esperança na construção de uma sociedade de justiça social e de humanização de todos os seres humanos, independentemente da sua cor da pele, do gênero, orientação sexual, política, religiosa e cultura.

O autor e a autora enfatizam que as lutas sociais e a relação entre as práticas pedagógicas, interculturais e decoloniais são fundamentais para a ruptura das estruturas coloniais de poder, promovendo, assim, uma sociedade mais justa, igualitária, humanizadora e menos preconceituosa.

Na sequência, trazemos um relato que, em sintonia com a Pedagogia dos Multiletramentos e Decoloniais, pode contribuir e orientar a produção de materiais didáticos. Importante ressaltar que não se pretende minimizar a importância do ensino linguístico-discursivo do idioma, mas levar em conta que, junto ao ensino-aprendizagem de um idioma, “é possível desconstruir ideologias, valores e modos de entender o mundo e a si mesmo – atuando nele –, principalmente aqueles que buscam invisibilizar, precarizar ou descartar física e ideologicamente o outro” (Moreira Júnior, 2021, p. 67).

3 Relato de produção de materiais didáticos pelo Formulário Google para o ensino de espanhol no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

Os materiais produzidos e aqui comentados, como já dito, são frutos da experiência em dois projetos do IFPR - Campus Telêmaco Borba. No contexto desse trabalho, entendemos como material didático toda produção física ou digital que apresenta conteúdos e/ou atividades produzidos com o intuito de servirem para a aprendizagem de algum tema ou disciplina (jogo educacional, livro didático, apostilas, produções audiovisuais etc.). Portanto, quando nos referimos aos materiais didáticos, de modo geral, estamos nos referindo a diversos tipos de produções e gêneros textuais.

Já nessa seção, em específico, os materiais didáticos comentados referem-se, exclusivamente, à produção de formulários na ferramenta do Google com o uso de textos, imagens, vídeos etc., sob a perspectiva dos multiletramentos e também da decolonialidade.

Outro ponto a esclarecer é que o que aqui chamamos de material didático são produções que podem conter em si outras produções que, inicialmente, não foram feitas com o intuito de serem didáticas para o ensino escolar ou especificamente para este contexto, mas sim produções que foram didatizadas. Vieira (2012, p. 68) define que a didatização refere-se ao “complexo processo de exploração do texto autêntico por meio de técnicas didáticas que visam torná-lo acessível e compreensível aos[/às] alunos[/as], fazendo que este seja realmente um instrumento de ensino-aprendizagem da língua alvo”.

Como exemplo, podemos citar parte de uma atividade (Figura 1) que visa à prática escrita do espanhol por meio de uma reflexão sobre igualdade de gênero e como essa temática se reflete na linguagem. Essa atividade faz parte de uma unidade construída com o intuito de trabalhar principalmente o vocabulário referente às profissões e aos ofícios. Entretanto, julgamos que trabalhar apenas um campo semântico e uma série de possibilidades de uso dessas palavras para a construção de frases é muito raso para promover um alunado crítico que reflete sobre várias questões que permeiam esse vocabulário (relações de gênero, de trabalho, capitalismo etc.). Acreditamos que uma atividade decolonial deve colocar também em evidência contradições do modelo de sociedade dominante: patriarcal e hetero-cis-normativa. Desse modo, buscamos produzir atividades que aliassem o aprendizado de novo vocabulário às relações de poder.

Figura 1 - Atividade com material didatizado

Las líneas traen los nombres de las profesiones, mientras que en las columnas hay definiciones de un diccionario monolingüe. Relaciona las dos columnas.

	Cartero(a)	Científico(a)	Actriz	Carnicero(a)	Jardinero(a)
Mujer que interpreta un papel en el teatro, el cine, la radio o la televisión.	<input type="radio"/>				
Persona cuyo oficio es repartir las cartas del correo.	<input type="radio"/>				
Persona que vende carne.	<input type="radio"/>				
Qui se dedica a una o más ciencias.	<input type="radio"/>				
Persona que por oficio cuida y cultiva un jardín.	<input type="radio"/>				

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

Para essa atividade, utilizamos o gênero textual verbete de dicionário. Os verbetes selecionados não foram produzidos para o “Diccionario de la Real Academia” com finalidade didática. Foram, portanto, didatizados para instigar a reflexão proposta. Aqui “a didatização não implica em alterações, adaptações ou simplificações promovidas no texto autêntico [...], mas sim, na elaboração de atividades com base em tal texto” (Vieira, 2012, p. 69). A seguir, passamos para um relato de cada atividade do FG produzido.

Inicialmente, propomos que os/as estudantes assistissem a dois vídeos disponíveis na plataforma YouTube. O Formulário Google permite anexar os vídeos dessa plataforma sem que haja necessidade de que se abra uma nova aba ou janela (conforme Figura 2). Esses materiais exploram o vocabulário das profissões e dos ofícios em espanhol e servem para introduzir a temática principal do aprendizado do espanhol, bem como praticar a compreensão auditiva.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
 Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Figura 2 - Atividade inicial de vocabulário

A continuación, encuentras dos videos sobre las profesiones en español. Amplia tu vocabulario. Ve los videos tres veces cada repitiendo los nombres de las profesiones. Así, practicas la pronunciación y puedes fijar el vocabulario.

Las Profesiones



Más profesiones



Fonte: Acervo projeto FG (2020).

Vale ressaltar que consideramos que, em uma proposta decolonial para o ensino de línguas, há objetivos que vão além do aprendizado linguístico, por isso, exploramos também como temática principal as relações de gênero e trabalho.

Nesse sentido, a segunda atividade da unidade (Figura 3) tem por objetivo ensinar uma breve estrutura para que os/as estudantes falem de si mesmos no tema profissões e pratiquem a produção escrita. Essa atividade pode ser, posteriormente, trabalhada também oralmente, momento em que o/a docente pode observar as escolhas feitas por cada gênero e incluir uma discussão sobre essas escolhas, ou seja, o quanto delas são moldadas pela vivência em uma sociedade patriarcal. Importante incluir na discussão, com o aprendizado do idioma, conforme Maiato e Carvalho (2020), que a categoria

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

social de pertencimento conhecida como gênero está impregnada de significados que influenciam os comportamentos de homens e mulheres. Isso ocorre em uma lógica determinista que atribui características, interesses e habilidades a ambos com base em diferenças biológicas. Essas autoras ainda acrescentam que “sem dúvida, as representações profissionais e os papéis sociais associados ao gênero que são culturalmente construídos e armazenados nas memórias de meninos e de meninas, direcionam seus modos de ser e de estar no mundo” (Maiato; Carvalho, 2020, p. 511). Outros textos na língua-alvo podem ser trazidos nesse momento para enriquecer o aprendizado nas duas frentes: língua-alvo e decolonialidade do pensamento.

Figura 3 - Atividade sobre interesses do/a estudante

Para contestar la pregunta a continuación, puedes utilizar la siguiente estructura:
Me gustaría ser... Esta profesión es...

Y tú, ¿qué profesión te gustaría ejercer? Escribe un párrafo sobre esta profesión. *

Sua resposta

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

A terceira atividade (Figura 4) busca incentivar os/as estudantes na prática de leitura e, ao mesmo tempo, ativar esforços cognitivos para relacionar as colunas conforme conhecimentos prévios do espanhol e da semelhança dessa língua com a língua portuguesa, língua materna de nosso público-alvo. Nessa atividade, o autor e a autora do material evitaram utilizar apenas o masculino, como se observa em vários materiais didáticos. Desse modo, empregamos esforços para derivar o gênero das profissões, pois não acreditamos na generalização no masculino como uma forma natural, mas sim como uma forma que carrega uma visão de mundo colonizadora. Refletindo agora sobre a atividade, talvez, fosse preciso “radicalizar” ainda mais, incluindo uma derivação não binária, em uma linguagem neutra, afinal “a construção de uma linguagem neutra diz respeito não somente à representatividade das mulheres, mas também a de outros gêneros, para além daqueles definidos em uma lógica binária: os gêneros não binários” (Oliveira, 2022, p. 181). Estudantes de gênero

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

não-binário estão nas escolas, aprendendo todo tipo de conhecimento. Será que, ao sentirem representação em uma atividade, não podemos estar abrindo portas para uma aprendizagem mais efetiva por parte desse público?

Figura 4 - Parte da atividade definição de dicionário

Ahora, vas a pesquisar y aprender un poco más del vocabulario de las profesiones y oficios. Para contestar la actividad abajo, debes pesquisar en diccionarios.

Sugerencias de diccionarios:

<https://dle.rae.es/diccionario>
<https://www.wordreference.com/>
<https://www.linguee.es/>
<https://es.bab.la/>

Las líneas traen los nombres de las profesiones, mientras que en las columnas hay definiciones de un diccionario monolingüe. Relaciona las dos columnas.

	Cartero(a)	Científico(a)	Actor	Cancero(a)	Jardinero(a)
Mujer que interpreta un papel en el teatro, el cine, la radio o la televisión.	<input type="radio"/>				
Persona cuyo oficio es repartir las cartas del correo.	<input type="radio"/>				
Persona que vende carne.	<input type="radio"/>				
Que se dedica a una o más ciencias.	<input type="radio"/>				
Persona que por oficio cuida y cultiva un jardín.	<input type="radio"/>				

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

A atividade mostrada acima, bem como a próxima a ser explorada, permite a inclusão do link do/s dicionário/s para que o/a estudante possa explorar o gênero textual em seu suporte original, podendo inclusive ter informações adicionais. Sendo

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
 Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

assim, é dada maior possibilidade ao/à estudante de significar a atividade dentro de um contexto mais amplo, favorecendo também os multiletramentos.

A atividade mostrada a seguir (Figura 5) traz uma reflexão sobre gênero e uma ocupação majoritariamente exercida por mulheres.

Figura 5 - Atividade reflexão gênero

El diccionario de la lengua española de la Real Academia Española es una de las más importantes obras que "busca recoger el léxico general utilizado en España y en los países hispanicos". Puede ser consultado en el sitio <https://dle.rae.es/>. Todos los años, él sufre cambios y actualizaciones. A continuación, encuentras diferencias en la búsqueda por la expresión "ama de casa" en los años de 2010 y de 2020.

Ama de casa: Mujer que se ocupa de las tareas de su casa (definición encontrada en 2010).

Ama, ma de casa: Persona que se ocupa de las tareas de su casa (definición encontrada en 2020).

Explica con tus palabras las diferencias de los resultados de la búsqueda. *

Sus respuesta:

¿Qué habrá causado la diferencia en los resultados en el espacio de 10 años? *

Escribe tu opinión.

Sus respuesta:

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

O viés decolonial dessa atividade está relacionado à problematização dos cuidados de uma casa serem majoritariamente delegados a uma mulher. É possível abordar, também, que apenas em 2020 o verbete “amo de casa” foi incluído no dicionário RAE (Real Academia Española), mostrando que as mudanças sociais e culturais podem influenciar mudanças linguísticas, o que reforça que as línguas estão em constante movimento e transformação. As palavras não são sinais com significados

estáticos e eternos, mas adquirem significado em um contexto específico de tempo e espaço, na comunicação entre interlocutores/as. Isso transforma essas palavras em signos ideológicos que se entrelaçam para formar enunciados (Nespoli-Ramos, 2019).

Ainda nessa atividade, também é possível explorar o quão recente é essa mudança no que é considerado o principal dicionário da língua espanhola. Com isso, pode-se explorar como o patriarcado colonial ainda está muito presente na cultura ocidental, cristã, com a qual o Brasil mantém laços bastante próximos.

Ainda explorando a derivação de “ama de casa” para “amo de casa”, segue-se a próxima atividade (Figura 6).

Figura 6 - “Ama de casa” e “Amo de casa” em buscador.



Fonte: Acervo projeto FG (2020).

Com essa atividade de produção textual na língua-alvo, os/as estudantes são levados/as a perceber que, ainda no tempo presente de seus estudos (ou muito

próximo desse tempo), as mudanças que se discutem, junto ao aprendizado do idioma, ainda não se concretizaram plenamente. É possível discutir que o número de resultados no buscador para cada um dos termos tem relação com o que a sociedade espera de cada um dos papéis de gênero e por isso uma prevalência muito superior de resultados para “ama de casa”. Aqui, vale esclarecer que os algoritmos não são entidades neutras. As fórmulas matemáticas que direcionam as decisões automatizadas são feitas por seres humanos que têm valores (Noble, 2022).

A penúltima atividade da unidade (Figura 7) trabalha a derivação do masculino e feminino de algumas profissões. Nesse momento, o/a docente pode iniciar a discussão sobre o papel social de cada profissão e o status que cada uma delas adquire uma lógica colonial, permitindo que se construa um contradiscurso à hierarquização tão característica ainda na sociedade brasileira.

Figura 7 - Derivação de feminino e masculino de profissões

A continuación, escribe el masculino o el femenino de las profesiones presentadas.
Ejemplo: Abogada - Abogado; Profesor - Profesora.

Periodista *

Sus respuestas

Actriz *

Sus respuestas

Mayordomo *

Sus respuestas

Peluguera *

Sus respuestas

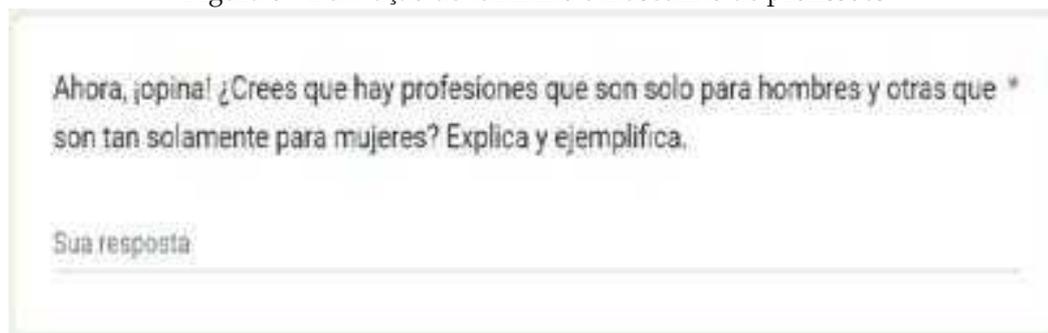
Albail *

Sus respuestas

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

Por fim, como última atividade (Figura 8), propõe-se uma nova produção escrita sobre existir ou não direcionamento de gênero nas profissões.

Figura 8 - Derivação de feminino e masculino de profissões



Ahora, ¡opina! ¿Crees que hay profesiones que son solo para hombres y otras que son tan solamente para mujeres? Explica y ejemplifica.

Sua resposta

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

Como se trata de uma questão que incentiva o/a estudante a expressar sua opinião sobre o tema, é importante, na leitura dos textos, ouvir com respeito cada ideia apresentada. Contudo, há que se contrapor eventuais discursos reforçadores de ideais não igualitários entre os gêneros, possibilitando decolonialidade do pensar; afinal é função da escola a promoção da equidade entre as pessoas e trazer outras vozes que se contrapõem às hegemônicas. Nesse sentido, é importante reforçar que ouvir com respeito não é sinônimo de concordar com as opiniões apresentadas, mas sim propiciar um ambiente em que se revelam discursos e colocam em pauta que visão de mundo os sustentam. Em contextos educacionais e pedagógicos, a pedagogia decolonial não apenas procura revelar as cicatrizes deixadas pelo colonialismo na organização e na fundação das sociedades, mas, acima de tudo, busca uma prática baseada na insurgência propositiva em prol da construção de abordagens alternativas de ensino e aprendizagem. Essas abordagens visam criar ambientes mais democráticos, diversos e plurais, alinhados com a complexidade das experiências humanas (Moreira Júnior, 2021).

Considerações finais

As chamadas pautas identitárias são bastante atacadas por supostamente não contribuir com uma mudança significativa da organização social. Segundo essas alegações, a luta antirracista, por igualdade de gênero e sexualidade etc. não têm papel relevante para a ruptura no modo de dominação vigente, tampouco para alterar o modo de produção, atualmente predominante, o maior causador das desigualdades.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Entretanto, é importante salientarmos que "a desconstrução de estereótipos pode ser uma forma de combater a desigualdade" (Doris Matos, 2020, p. 123). Entendemos que, quando se destroem estereótipos que servem para rebaixar determinados grupos, estamos contribuindo para dissolver formas de ver esses grupos que servem para justificar sua dominação e inferiorização. O rebaixamento e, mais gravemente, a desumanização do Outro historicamente sempre foram utilizados para justificar dominações, opressões e, inclusive, massacres. Portanto, o combate a estereótipos não se trata de pauta identitária inócua como querem alguns, trata-se, antes, de parte da luta para uma nova forma de organização social.

Dito isso, acreditamos que todas essas reflexões das chamadas pautas identitárias precisam estar presentes no ensino de línguas, promovendo a decolonialidade do pensamento e a aprendizagem de língua de modo contextualizado, crítico, pessoalmente vantajoso, mas, acima de tudo, socialmente útil para a construção de uma sociedade que rompa com os séculos de colonialidade.

Assim, a partir de reflexões sobre gênero e trabalho, este artigo pontuou alguns aspectos que consideramos relevantes para uma abordagem dos multiletramentos e decolonialidade nos materiais e práticas pedagógicas/didáticas. No entanto, trata-se de reflexões e sugestões iniciais, pois a trajetória para a mudança do status quo na educação ainda é longa. Nesse sentido, professores/as são figuras centrais para as mudanças ou a perpetuação de práticas e estereótipos. Dessa forma, precisamos, também, nos decolonizar enquanto docentes, para assim podermos pensar a escola, os materiais didáticos e nossas ações de maneira decolonial, humanística e emancipatória.

Referências

- BARBOSA, Jacqueline. RIBEIRO, Victor Schlude. *Multiletramento*. Tecnologias, letramentos, ensino. TECLE - Tecnologia Letramentos Ensino, 2020. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/>. Acesso em: 07 nov. 2022.
- CORACINI, M.J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo; FIALHO, Vanessa Ribas. A atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre as tecnologias: letramentos digitais e críticos. *Olhar de Professor*, v. 23, p. 1-16, 2020.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra, 2014.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Literacies*. Cambridge University Press, 2012.
- MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. *Polifonia*, v. 27, n. 46, p. 116-134, 2020.
- MAIATO, Alexandra Moraes; CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Os estereótipos de gênero relacionados à dimensão profissional nas representações dos/as estudantes adolescentes. *Revista Thema*, v. 17, n. 2, p. 509-523, 2020.
- MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.
- MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- NESPOLI-RAMOS, Rita de Cássia Antonia. Presidenta ou a presidente: Além das questões linguísticas. *Revista Linguagem*, v. 31, n. 1, p. 87-105, 2019.
- NOBLE, Safiya Umoja. *Algoritmos da opressão: como os mecanismos de busca reforçam o racismo*. Santo André - SP: Editora Rua do Sabão, 2022.
- OLIVEIRA, Samuel. A linguagem neutra e o ensino de língua portuguesa na escola. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. *Linguagem "Neutra"*. Língua e Gênero em Debate. São Paulo: Parábola, 2022. p. 177-195.
- ROJO, Roxane. *Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens*. Entrevista ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia - GRIM-UFC, 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-eaprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em: 07 nov. 2022.
- TAVARES, Manuel.; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018.
- VIEIRA, Daniela Aparecida. *A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira*. 2012. 278 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- WALSH, Catherine. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir*. Columbus: Alternativas. E-Book, 2017.

MULTILETRAMENTOS EM METODOLOGIA DE LEITURA POR MEIO DE FERRAMENTA DIGITAL: A LEITURA COLABORATIVA PLUGADA

MULTILITERACIES IN READING METHODOLOGY USING DIGITAL TOOLS: PLUGGED-IN COLLABORATIVE READING

Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira¹
0009-0009-2610-3896

Enviado em: 17/11/2024

Aceito em: 15/12/2024

RESUMO: Na era da informação, as várias práticas sociais digitais, das quais nos apropriamos com tanta naturalidade, destacam o caráter multissemiótico e multimidiático da linguagem contemporânea. Essas práticas estão presentes nas mais diversas ações da vida, seja para o lazer, para a comunicação, informação e educação. Faz-se, portanto, necessário estabelecer conexão entre o ambiente de aprendizagem formal, virtual ou físico, e as novas linguagens e configurações de aprendizado dos(as) estudantes. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta metodológica de leitura sob a perspectiva dos multiletramentos por meio de formulário *on-line* voltada para o aprendizado nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Para ilustrar a referida proposta, apresentamos uma atividade de leitura com a crônica *Grande Edgar*, de Luis Fernando Verissimo. O referencial teórico está embasado em Lankshear e Knobel (2006), Cope e Kalantzis (2009), entre outros estudiosos. Enquanto embasamento metodológico da proposta, os referenciais são a leitura colaborativa, conforme modelo proposto por Kátia Brakling (2012); o projeto de leitura de Razet (2014) e a versão digital da metodologia de leitura paulatina, denominada leitura colaborativa plugada, apresentada por Daniela Santos e Vera Cirino (2021).

PALAVRAS-CHAVE: leitura colaborativa plugada; multiletramentos; ensino.

ABSTRACT: In the information age, the various digital social practices, which we appropriate so naturally, highlight the multisemiotic and multimedia character of contemporary language. These practices are present in the most diverse actions in life, whether for leisure, communication, information and education. It is therefore necessary to establish a connection between the formal, virtual or physical learning environment, and the students' new languages and learning configurations. In this sense, this article aims to present a methodological proposal for reading from the perspective of multiliteracies through an online form aimed at teaching in the final grades of primary and secondary education. To illustrate this proposal, we present a reading activity with the chronicle *Grande Edgar*, by Luis

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. E-mail: vall-vall@hotmail.com.

Fernando Verissimo. The theoretical framework is based on Lankshear and Knobel (2006), Cope and Kalantzis (2009), among other scholars. As a methodological basis for the proposal, the references are collaborative reading, according to the model proposed by Kátia Brakling (2012); the reading project by Razet (2014) and the digital version of the gradual reading methodology, called plugged collaborative reading, presented by Daniela Santos and Vera Cirino (2021).

KEY WORDS: plugged collaborative reading ; multiliteracies ; teaching.

Introdução

A vasta propagação de tecnologias digitais está modificando a produção e a distribuição de informação, a comunicação, o comportamento humano, e, por óbvio, a educação. Nesse contexto, a escola está sempre buscando adequar-se às efêmeras demandas tecnológicas que podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Em especial, o ano de 2020 foi desafiador para educadores que, frente a uma pandemia² que impossibilitou aulas presenciais em várias partes do mundo, tiveram que reinventar suas metodologias, aprender a utilizar recursos e plataformas digitais para aproximar-se de seus/suas estudantes e entregar-lhes o mínimo exigido para avançar à série seguinte.

O ensino remoto tornou-se o formato emergencial de atendimento ao(à) estudante e o celular, aparelho tantas vezes repudiado por professores em sala de aula, ganhou *status* de material didático essencial para as aulas. Diante desse cenário, professores tiveram que aprender metodologias aplicadas ao ensino *online* ou adaptar às aulas remotas os procedimentos que já utilizavam nas práticas pedagógicas.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), apesar de já estarem postas em nossa sociedade há décadas, ganharam ainda mais importância diante do contexto apresentado. Se havia professores que ainda não as utilizavam para planejamento e aplicação de suas aulas, provavelmente, após a pandemia da Covid-19, tornar-se-ão raros nas escolas brasileiras. Para além dos documentos oficiais que já orientam a integração das tecnologias digitais às aulas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta a cultura digital como uma das competências a ser trabalhada com os(as) estudantes da educação básica, a experiência de ter como únicos recursos de aula as plataformas e as ferramentas digitais provavelmente impulsionaram a utilização das tecnologias no trabalho docente.

² No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>>. Acessado em 10 de maio de 2020.

No entanto, faz-se importante ressaltar que, desde a popularização das TDIC, as ferramentas digitais já vêm sendo aliadas de muitos educadores. Para o(a) professor(a) de Línguas, dentre as várias alternativas de trabalho com recursos digitais, há a possibilidade de elaborar rotas de leitura estimulantes e interativas com linguagem multissemiótica para proporcionar, aos(às) estudantes, experiências de leitura diferenciadas e que visem a um propósito educacional. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta metodológica de leitura sob a perspectiva dos multiletramentos por meio de formulário *on-line* voltada ao aprendizado nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, tanto em contexto de aulas a distância quanto presenciais. Para ilustrar a referida proposta, é apresentada uma atividade de leitura com a crônica *Grande Edgar*, de Luis Fernando Verissimo. O referencial teórico, embasado em Lankshear e Knobel (2006), Cope e Kalantzis (2009), entre outros estudiosos, apresenta a concepção de letramentos e multiletramentos que fundamenta o objeto de estudo. Enquanto embasamento metodológico da proposta, os referenciais são a leitura colaborativa, conforme modelo elaborado por Kátia Brakling (2012), e a versão digital da metodologia de leitura paulatina, denominada leitura colaborativa plugada, apresentada por Daniela Santos e Vera Cirino (2021).

1 Teoria: Letramento e Multiletramentos

Segundo Street (2003), os Novos Estudos de Letramento, termo apresentado pela primeira vez em obra de Gee, em 1991, considera o foco do letramento na prática social, não apenas na aquisição de uma habilidade. De acordo com Lankshear e Knobel (2006), essa perspectiva social do letramento inicia na década de 1970 com as obras de Paulo Freire. O educador brasileiro desenvolveu uma prática de alfabetização que ia além da codificação e decodificação de letras do alfabeto. Lankshear e Knobel (2006) apontam que a pedagogia freiriana despertava nas/nos estudantes a consciência do que acontecia em sua volta por meio de um processo de reflexão e ação: “Na pedagogia de Freire, aprender a escrever e ler palavras tornou-se um foco para adultos na busca da consciência crítica para compreender as práticas opressivas e relações operadas na vida cotidiana” (Lankshear; Knobel, 2006, p. 9).

Logo, ainda que os Novos Estudos de Letramento tenham oficialmente começado a partir da década de 1990, a perspectiva da alfabetização impressa pela teoria e pela prática pedagógica de Paulo Freire influenciou pesquisadores que, posteriormente, apresentaram sua compreensão a favor do ensino da leitura e escrita associado ao contexto social dos(as) estudantes, visando ao seu protagonismo em um processo de

ensino-aprendizagem reflexivo e crítico. Estudos sobre letramento passam, portanto, por concepções construídas há décadas com foco na prática social do uso da língua.

Enquanto o termo Multiletramentos surge em meados da década de 1990, na cidade estadunidense chamada Nova Londres (Bevilaqua, 2013). De acordo com Cope e Kalantzis (2009), um grupo de estudiosos, autodenominado Grupo de Nova Londres, reuniu-se para refletir sobre o estado e o futuro do letramento. Essa reunião resultou em trabalhos que culminaram na Pedagogia dos Multiletramentos (1996). Segundo Cope e Kalantzis (2009, p. 66), “Estávamos interessados no significado crescente de duas ‘multi’ dimensões de ‘letramento’ no plural - o multilíngue e o multimodal.” A dimensão multilíngue se refere à diversidade linguística e cultural crescente devido à globalização; já o multimodalismo diz respeito às modalidades visuais, sonoras, gestuais e espaciais da língua; aspectos esses potencializados pelas tecnologias (Cope; Kalantzis, 2009).

A Pedagogia dos Multiletramentos considera, portanto, a multiculturalidade e as multissemoses no processo de ensino, objetivando transformar estudantes em criadores de sentido a partir de quatro movimentos pedagógicos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Conforme Rojo (2012, p. 30):

[...] prática situada tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma instrução aberta, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas [...]. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos critérios de análise crítica [...] a partir de um enquadramento dos letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados. Tudo isso visando como instância última, à produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign).

Exemplificaremos esse processo com nossa proposta didática. A prática situada, em nossa atividade de leitura, refere-se ao contato do(a) estudante com o texto-base, uma crônica, gênero textual já conhecido por estudantes do ensino fundamental – séries finais; e ao conhecimento técnico para acesso à *internet* e ao formulário *online*. A instrução aberta refere-se à etapa da leitura do texto multissemiótico, dos questionamentos elaborados pelo(a) professor(a) para mobilizar as habilidades de leitura e para trabalhar a multissemosse do texto. O enquadramento crítico visa instigar os(as) estudantes a pensar criticamente sobre a leitura. Em nossa proposta, esse movimento se acentua ao final da atividade. Trata-se de um momento em aula

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

para instigar a avaliação da obra e da metodologia, analisar a temática apresentada e como ela foi exposta à leitura. Por fim, temos a prática transformada, ou seja, estudantes que, após passarem pelas etapas anteriores para compreender plenamente o processo da leitura plugada, apropriam-se da ferramenta, da metodologia e elaboram, por meio de um processo crítico e criativo, a própria leitura colaborativa plugada.

2 A Leitura Colaborativa Plugada

São várias as metodologias de leitura utilizadas por professores(as) em sala de aula, no entanto, diante de uma realidade que impôs aulas realizadas por meio de computador ou celular, as estratégias tiveram que ser reinventadas pensando nos recursos digitais disponíveis para o trabalho com os letramentos do(a) estudante. É, diante desse cenário, que as professoras coordenadoras do núcleo pedagógico (PCNP) da Diretoria de Ensino Guarulhos Norte (DEGNO), Daniela Santos e Vera Cirino, elaboraram uma adaptação em versão digital da leitura colaborativa proposta por Kátia Brakling (2012). A metodologia foi nomeada pelas idealizadoras de Leitura Colaborativa Plugada. Para essa versão, as autoras sugerem o uso de formulário *online*, pois a ferramenta permite a inserção de texto verbal, imagens, vídeos, *gifs*, memes (linguagem multissemiótica), perguntas sobre o texto que está sendo lido, regressão a trechos não compreendidos, bem como progressão da leitura para confirmação de hipóteses levantadas sobre o texto.

A leitura colaborativa é uma estratégia de leitura bastante recorrente em sala de aula e sua definição está bem esclarecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

a leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores (Brasil, 1998, p. 72).

Nessa modalidade, a leitura é feita de forma paulatina, em colaboração com educador(a) e colegas. O(A) professor(a) prepara previamente paradas estratégicas para a leitura e problematiza questões que podem mobilizar as habilidades de leitura dos(as) estudantes.

A modalidade didática que possibilita esse trabalho com mais eficiência é a **leitura colaborativa** – ou leitura compartilhada. Por meio dessa atividade, realizada coletivamente, o professor, em conjunto com a classe, vai problematizando o texto apresentando questões que

levem os alunos a mobilizarem as habilidades de leitura em foco, diagnosticadas como necessidades de aprendizagem em momentos anteriores (Brakling, 2012, p. 30, grifos da autora).

O interesse por essa proposta didática deve-se à abordagem que, nesse método, não permite ao(à) leitor(a) passividade diante da leitura. Somos instigados a antecipar a sequência narrativa, fazer suposições, preencher lacunas, analisar a escrita do(a) autor(a), ler, reler e criar. Enfim, vivenciar uma leitura realmente significativa.

Christine Razet, orientadora pedagógica e membro da Associação Francesa pela leitura, em seu artigo “Da leitura de uma história à leitura de uma escrita” (2014), apresenta-nos um trabalho de pesquisa elaborado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP) e pela Associação Francesa pela Leitura (AFL) semelhante à leitura colaborativa. O projeto intitulado “Lição de leitura” traz um modelo de intervenção que o(a) professor(a) pode aplicar à leitura do(a) estudante para instigá-lo(a) a interagir com o texto.

Explorar um texto com os alunos é ajudá-los a adquirir um status de pesquisador: partir do que se sabe para elaborar hipóteses, verificar essas hipóteses, identificar regras provisórias, confrontá-las a outros textos para validá-las ou modificá-las, ligar os conhecimentos entre eles, teorizá-los, expô-los, treiná-los, reinvestir o novo potencial em outro projeto que envolve outros textos, outros gêneros, para outras descobertas... (Razet, 2014, p. 110, reticências da autora).

O trabalho da leitura em sala de aula por meio da intervenção do(a) professor(a), que se apropria de metodologias com a intenção de levar o(a) estudante a interagir com o texto, é, conforme apresentado nesta seção, embasado pela literatura. A leitura colaborativa plugada também é uma proposta que tem a finalidade de permitir a mediação do(a) professor na leitura do(a) estudante, objetivando-se a promoção de uma relação ativa do(a) leitor(a) com o texto. A leitura colaborativa plugada é apresentada em um formulário *online* e permite ao professor planejar a leitura do(a) estudante, apresentando o texto paulatinamente, com questões que recuperem informações do texto, antecipem ações, instiguem a elaboração de hipóteses, verifiquem a compreensão do(a) leitor(a), enfim, foquem nas intenções do(a) professor(a) no trabalho com o texto. E, enquanto leitura que acontece por meio de ferramenta digital, a perspectiva dos multiletramentos ocorre por meio da inserção da linguagem multissemiótica junto ao texto-base que está sendo trabalhado e da apropriação da metodologia e da ferramenta por parte dos(as) estudantes como

produtores de conhecimento, conforme preconiza a prática transformada na pedagogia dos multiletramentos e competência prevista na BNCC:

compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p. 6).

Nesse sentido, a produção de uma leitura colaborativa plugada por parte dos(as) estudantes com texto de autoria própria ou de outra autoria pode integrar o planejamento do(a) professor(a), objetivando a promoção de projetos autorais e coletivos que expressem a voz dos(as) educandos(as).

3 Metodologia

Reitera-se que a leitura colaborativa plugada consiste na apresentação paulatina de um texto por meio de formulário *online*. O texto, literário ou não (conto, crônica, relato de memória, notícia), é apresentado aos poucos ao(à) leitor(a) e o requisito para avançar na leitura depende de questões que, inseridas ao longo dos trechos, instigam uma participação ativa do(a) leitor(a) com o texto. Seguindo as etapas sugeridas por Brakling (2012), os questionamentos iniciais são de ativação de repertório do(a) estudante em relação ao tema, ao autor, ao gênero, aos contextos gerais de produção; a segunda etapa refere-se aos questionamentos sobre a materialidade do texto, recuperação de informações, levantamento de hipóteses; na terceira etapa, chega-se à verificação das hipóteses finais, reconhece-se os valores veiculados no texto, estabelece-se diálogo com outros escritos. Nessa proposta, conforme já apresentado, os movimentos da pedagogia dos multiletramentos também são contemplados.

4 Proposta Didática

A atividade de leitura exposta nesta seção é um modelo para ilustrar a proposta da leitura colaborativa plugada. Outros modelos podem ser criados a partir dos níveis de ensino e dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo(a) docente.

Nossa atividade foi pensada para ser aplicada em turmas de 7º a 9º ano do ensino fundamental – séries finais, com o intuito de mobilizar habilidades descritas pela BNCC em relação ao trabalho com a prática de leitura e habilidades tematizadas por Brakling (2012) em seu modelo de leitura colaborativa. O texto que compõe essa proposta é a crônica de Luis Fernando Verissimo denominada *Grande Edgar*. O texto

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

faz parte da obra intitulada *As Mentiras que os Homens Contam*, publicada pela editora Objetiva, em 2001. A escolha se deve ao fato de que a crônica é um gênero textual de curta extensão, portanto, possível de ser lida por completo em uma aula de 50 minutos. Quanto à narrativa selecionada, ela explora a linguagem coloquial e o humor, estratégias que tendem a aproximar o(a) leitor(a) do texto e a tornar a leitura mais fluida. Outro fator importante: trata-se de uma narrativa apropriada para a capacidade de compreensão de estudantes entre 7º e 9º ano. Na leitura colaborativa plugada, o grau de dificuldade do texto deve ser bem pensado, pois a colaboração do(a) professor(a) na leitura do(a) estudante acontece no momento de planejamento, ou seja, nas etapas que o(a) estudante vai seguir para chegar à conclusão do texto; no entanto, a leitura em si acontece de forma individual. Portanto, tanto o texto quanto as atividades a serem realizadas ao longo da leitura devem trazer desafios aos(às) estudantes/leitores(as), sem, no entanto, impossibilitar o fluxo da leitura.

Para a apresentação da crônica aos(às) estudantes, utilizamos o formulário do *Google*, devido à facilidade de acesso, à gratuidade da ferramenta e à possibilidade de organizar o texto em seções, apresentando-o aos poucos aos(às) estudantes. Tentar-se-á reproduzir nos próximos subtítulos as etapas da leitura, tal como elas aparecem no formulário, acrescentando-se texto explicativo sobre cada etapa, incluindo os referenciais teóricos e as habilidades mobilizadas. Devido à extensão das habilidades da BNCC, estas estão descritas em notas de rodapé.

A primeira seção do formulário apresenta a proposta de atividade, permitindo que o(a) leitor(a) saiba que participará de forma ativa de uma leitura. Na segunda seção, iniciamos o modelo proposto por Brakling (2012) organizado em três etapas.

Etapa 1

Antes da leitura, o(a) professor(a) deve mobilizar conhecimentos sobre o(a) autor(a), suas obras e o gênero textual a ser apresentado, inclusive sobre o título do texto, de maneira a possibilitar repertório suficiente aos(às) leitores(as) para levantamento de hipóteses acerca do que está escrito no texto (tema), como está escrito (refere-se à linguagem e aos recursos linguísticos) e o contexto de produção (Brakling, 2012). Os quadros que seguem apresentam reprodução do formulário à esquerda, com figuras editadas por meio do aplicativo *Canva*, e explicação metodológica à direita.

Quadro 1 – descrição da primeira etapa da leitura

 <p>Figura 1: 2ª seção.</p>  <p>Figura 2: 2ª seção.</p>	<p>Apresentamos aos(às) estudantes uma breve biografia do autor Luis Fernando Veríssimo. A obra da qual o texto foi retirado e a descrição do gênero textual também são expostas. Habilidades: EF69LP44³, EF69LP47⁴ (Brasil, 2018)</p>
 <p>Figura 3: 3ª seção.</p>	<p>Seguindo uma tendência atual de inserção de personagens em jogos, pedimos para que o(a) leitor(a) escolha um avatar para vivenciar a leitura. “No contexto dos <i>games</i>, o avatar é compreendido como a representação imagética digital de cada jogador em um ambiente virtual” (Veiga, 2021).</p>
 <p>Figura 4: 4ª seção.</p> <p>A partir do título, o que vocês imaginam que o autor irá nos apresentar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A história de um homem muito grande (alto, forte) chamado Edgard. • Uma narrativa que apresenta 	<p>O título da crônica é exposto e os primeiros questionamentos são apresentados. Nessa etapa, que estimula a primeira antecipação sobre o texto e uma recuperação de informação, optou-se por questionário de caráter objetivo.</p> <p>Habilidades mobilizadas: “Realização de antecipações acerca do conteúdo do texto, do modo de organização do texto, do tratamento a ser dado às informações, por meio da ativação de repertório do aluno sobre os</p>

³Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, de forma a reconhecer nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

⁴ Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero.

<p>personagem considerado como alguém dotado de qualidades morais.</p> <p>O texto foi escrito por Luis Fernando Verissimo. Você já leu algo escrito por ele? Sabe que tipo de texto Verissimo costuma escrever?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já li outros textos de Luis Fernando Verissimo. Ele é escritor de crônicas. • Nunca li textos de Luis Fernando Verissimo, mas sei que ele é escritor de crônicas. • Não conheço o autor. 	<p>aspectos tematizados.”; “Recuperação do contexto de produção do texto.” (Brakling, 2012, p.32). EF69LP444; EF69LP475 (Brasil, 2018).</p> <p>Considerando que a biografia do autor e seu livro de crônicas foram apresentados na seção anterior, caso o(a) leitor(a) declare não conhecer o escritor, há uma regressão à seção que apresenta Luis Fernando Verissimo.</p>
<p>Esse texto é uma crônica, e de humor, publicada em um livro chamado <i>Mentiras que os homens contam</i>. Considerando isso, quais expectativas você tem em relação à história? Ou seja, como seria um “Grande Edgar” em um texto de humor que tem como tema uma <i>mentira</i>?</p>	<p>O contexto de produção é retomado para instigar associações entre gênero, livro e texto. Habilidades: “Realização de antecipações acerca do conteúdo do texto, do modo de organização do texto, do tratamento a ser dado às informações, por meio da ativação de repertório do aluno sobre os aspectos tematizados.” (Brakling, 2012, p.32); EF69LP475 (Brasil, 2018)</p>

Fonte: a autora (2024).

Etapa 2

Iniciamos a fase de descobrimento do texto. Nessa etapa, Brakling (2012) recomenda que as respostas dos alunos sejam acompanhadas de justificativas a partir de elementos do texto. Para tanto, optou-se por priorizar as questões discursivas, que possibilitam a explicação de cada resposta formulada. As habilidades aqui trabalhadas priorizam a realização de inferências e antecipações; articulação entre trechos do texto para realização de reconstrução de informação semântica e identificação do efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais.

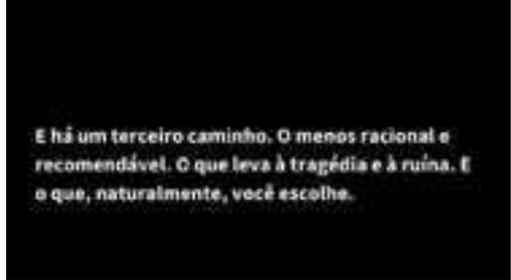
Quadro 2: Descrição da segunda etapa da leitura

<p style="text-align: center;"> <i>Já deve ter acontecido com você.</i> <i>- Não está se lembrando de mim?</i> </p> <p> <i>Você não está se lembrando dele. Procura, freneticamente, em todas as fichas armazenadas na memória o rosto dele e o nome correspondente, e não encontra. E não há tempo para procurar no arquivo desativado. Ele está ali, na sua frente, sorrindo, os olhos iluminados, antecipando a sua resposta. Lembra ou não lembra?</i> </p> <p>Figura 5: 6ª seção.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não faço ideia de quem se trata. • Socorro! Posso pedir ajuda aos universitários? • É claro que me lembro! 	<p>O questionamento deixado pela própria crônica é aproveitado para inserir uma pausa na leitura. Dirigindo-se diretamente ao(a) leitor(a), a pergunta é uma estratégia para conquistar o engajamento na leitura. Dessa forma, as afirmativas de resposta colocadas como opções visam reforçar o interesse pelo texto. Habilidade: EF69LP49⁵ (Brasil, 2018).</p>
<p style="text-align: center;"> <i>Neste ponto, você tem uma escolha. Há três caminhos a seguir.</i> </p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>Figura 6 Figura 7: 7ª seção.</p> <p>Uma escolha: três caminhos. Quais seriam esses caminhos, ou seja, quais são as alternativas possíveis para sair dessa enrascada? E qual você escolheria?</p>	<p>Iniciamos a inserção de elementos multissemióticos junto ao texto verbal da crônica.</p> <p>Habilidades tematizadas: “Realização de inferências e articulação entre trechos do texto, de modo a construir informações semânticas.” (Brakling, 2012, p. 32); EF15LP02⁶; EF67LP27⁷ (Brasil, 2018).</p>
<p>Nesta seção, mobiliza-se a seguinte habilidade:</p>	

⁵ Realizar leitura de livros de literatura e acessar outras produções culturais do campo que representem um desafio em relação às possibilidades atuais e experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, nos conhecimentos sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor, de forma a romper com o universo de expectativas, demonstrando interesse e envolvimento.

⁶ Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

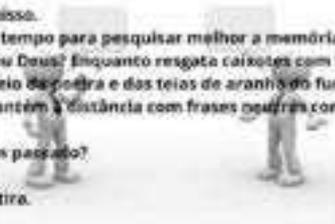
⁷ Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas, referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos, como parte do processo de leitura e apreensão das sutilezas da linguagem literária.

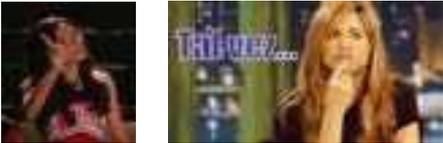
<p>Um, o curto, grosso e sincero. - Não. Você não está se lembrando dele e não tem por que esconder isso. O "Não" seco pode até insinuar uma reprimenda à pergunta. Não se faz uma pergunta assim, potencialmente embaraçosa, a ninguém, meu caro. Pelo menos não entre pessoas educadas. Você devia ter vergonha. Não me lembro de você e mesmo que lembrasse não diria. Passe bem.</p> <p>Figura 8: 8ª seção.</p> <p>Essa alternativa estava entre as que você listou?</p>	<p>“Verificação de inferências e antecipações realizadas, procurando corrigir eventuais equívocos a partir da identificação das pistas que levaram à inadequação da resposta” (Brakling, 2012, p. 34).</p>
<p>Outro caminho, menos honesto mas igualmente razoável, é o da dissimulação. - Não me diga. Você é o... o... “Não me diga”, no caso, quer dizer “Me diga, me diga”. Você conta com a piedade dele e sabe que cedo ou tarde ele se identificará, para acabar com a sua agonia. Ou você pode dizer algo como:</p>  <p>Figura 9: 9ª seção.</p>	<p>A interrupção do texto neste trecho é estratégica, pois a própria narrativa estabelece um questionamento ao(à) leitor(a), que é reforçada pela imagem selecionada para compor a seção. Trabalha-se também com antecipação de ações no texto. Habilidade: EF15LP027. EF15LP04⁸ (Brasil, 2018).</p>
<p>- Desculpe deve ser a velhice, mas... Este também é um apelo à piedade. Significa “Não torture um pobre desmemoriado, diga logo quem você é!” É uma maneira simpática de dizer que você não tem a menor ideia de quem ele é, mas que isso não se deve à insignificância dele e sim a uma deficiência de neurônios sua.</p> <p>Figura 10: 10ª seção.</p> <p>“- Desculpe deve ser a velhice, mas...” Você havia pensado nessa frase?</p>	<p>Confirma-se ou refuta-se a expectativa apresentada no fragmento anterior. Habilidade: “Verificação de inferências e antecipações realizadas, procurando corrigir eventuais equívocos a partir da identificação das pistas que levaram à inadequação da resposta” (Brakling, 2012, p. 34)</p>
 <p>Figura 11: 11ª seção.</p>	<p>Na primeira questão da seção 11, acrescentamos um recurso gráfico-visual para reforçar sentidos do texto verbal. Habilidade: EF15LP049 (Brasil, 2018).</p> <p>Na segunda pergunta, a pista para a resposta é colocada ao lado da questão, visando antecipar uma ação do texto por meio da intertextualidade.</p>

⁸ Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

<p>Qual recurso presente na página reforça o sentido negativo atribuído pelas palavras “tragédia” e “ruína”?</p> <p>Qual seria esse terceiro caminho?</p> 	<p>Habilidades: EF67LP278; EF15LP049 (Brasil, 2018).</p>
<p>Figura 12: 11ª seção.</p> <p>- Claro que estou me lembrando de você! Você não quer magoá-lo, é isso! Há provas estatísticas de que o desejo de não magoar os outros está na origem da maioria dos desastres sociais, mas você não quer que ele pense que passou pela sua vida sem deixar um vestígio sequer. E, mesmo, depois de dizer a frase não há como recuar. Você pulou no abismo. Seja o que Deus quiser. Você ainda arremata: - Há quanto tempo! Agora tudo dependerá da reação dele. Se for um calhorda, ele o desafiará.</p> <p>Figura 13: 12ª seção.</p> <p>Que pergunta um “calhorda” poderia fazer para desafiar a pessoa que acabara de cumprimentar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sua expressão me diz que não está me reconhecendo. • Então me diga quem eu sou. • Ah, nem faz tanto tempo assim. • Como vai a família? 	<p>Neste trecho, a pergunta mobiliza habilidades de inferir o sentido de palavra no contexto apresentado e antecipação do texto. Habilidades: EF15LP027; EF35LP05⁹(Brasil, 2018).</p>
<p>- Então me diga quem eu sou. Neste caso você não tem outra saída senão simular um ataque cardíaco e esperar, falsamente desacordado, que a ambulância venha salvá-lo. Mas ele pode ser misericordioso e dizer apenas:</p> <p>Figura 14: 13ª seção.</p>	<p>Este fragmento é carregado de humor. A questão que se coloca ao(à) leitor(a) mobiliza a habilidade de reconhecer o sentido de uma palavra, no caso o termo “misericordioso”, e articular o conhecimento a uma previsão de continuação da história. Habilidade: EF15LP027 (Brasil, 2018)</p>

⁹ Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

<ul style="list-style-type: none"> • Pois é. • Sim, há quanto tempo! • Você está bem? • Será que vai chover? 	
<p>- Pois é. Du: Bota tempo nisso. Você ganhou tempo para pesquisar melhor a memória. Quem é esse cara, meu Deus? Enquanto resgato caixotes com fichas antigas no meio da pedra e das teias de aranha do fundo do cérebro, o mantêm a distância com frases neutras como jabs verbais.</p>  <p>- Como tá tem passado? - Bem, bem. - Parece mentira. - Puxa.</p> <p>Figura 15: 14ª seção.</p> <p>Você aproveita esses segundos para tentar recordar. De onde pode ser essa pessoa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um colega da escola. • Do serviço militar. • Será um parente? • Quem é esse cara, meu Deus? 	<p>Todas as opções de resposta para a questão estão previstas na continuação da história. Trata-se, portanto, de uma estratégia para surpreender o(a) leitor(a), que logo após uma escolha, depara-se com todas as frases no texto. Habilidade: EF15LP027 (Brasil, 2018).</p>
<p>(Um colega da escola. Do serviço militar. Será um parente? Quem é esse cara, meu Deus?)</p>  <p>Figura 16: 15ª seção.</p>	<p>Inserimos uma resposta para a questão deixada pelo texto: “Quem é esse cara, meu Deus?”. Um recorte de um show de Roberto Carlos cantando a música <i>Esse cara sou eu</i>, exatamente no trecho que dá nome à canção é a resposta para o questionamento. Nesta parte da atividade, a inserção do vídeo junto ao texto verbal tenta romper as expectativas do(a) leitor(a) e integrar elementos multissemióticos para construção de novos sentidos.</p> <p>Habilidades: EF69LP496; EF15LP049 (Brasil, 2018).</p>
<p>Ele está falando: - Pensei que você não fosse me reconhecer... - O que é isso?! - Não, porque a gente às vezes se decepciona com as pessoas. - E eu ia esquecer você? Logo você? - As pessoas mudam. Sei lá. - Que ideal! (É o Ademar! Não, o Ademar já morreu. Você foi ao enterro dele. O... o... como era o nome dele? Tinha uma perna mecânica. Você pode chutá-lo, amigavelmente. E se chutar a perna boa? Chuta as duas. “Que bom encontrar você!” e paf, chuta uma perna. “Que saudade!” e paf, chuta a outra. Quem é esse cara?)</p> <p>Figura 17</p>	<p>A questão colocada nesta seção é irônica e as opções de resposta são um <i>gif</i> e um meme, recursos que visam reforçar o humor do texto. Habilidade: EF15LP049 (Brasil, 2018).</p>

<p>Há alguma chance de ser o Roberto Carlos?</p>  <p>Figura 18 Figura 19: 16ª seção</p>	
<p>É o Ademar! Não, o Ademar já morreu. Você foi ao enterro dele. O... o... como era o nome dele? Tinha uma perna mecânica. Você pode chutá-lo, amigavelmente. E se chutar a perna boa? Chuta as duas. "Que bom encontrar você!" e paf, chuta uma perna. "Que saudade!" e paf, chuta a outra. Quem é esse cara?</p> <ul style="list-style-type: none"> - É incrível como a gente perde o contato. - É mesmo. <p>Uma tentativa. É um lance arriscado, mas nesses momentos deve-se ser audacioso.</p> <p>Figura 20: 17ª seção</p> <p>Nesse contexto, qual das falas a seguir reproduz uma ação audaciosa do personagem?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Precisamos nos falar mais! ● Cê tem visto alguém da velha turma? ● Cara, preciso ir andando! 	<p>A seção 17 trabalha também com a antecipação de ações do texto. A afirmativa "Cê tem visto alguém da velha turma?" é a frase que dá continuidade ao texto. As demais alternativas postas não condizem com uma ação audaciosa, sendo frases prontas, que não significariam um perigo de revelar a verdade sobre a situação: que o personagem cumprimentado não se lembrava da pessoa com quem conversava. Aqui optamos por permitir a progressão do texto apenas se o(a) leitor(a) for capaz de inferir qual das alternativas mostra-se uma opção audaciosa para o personagem. Nesse caso, o(a) leitor(a) é encaminhado à seção 19. No caso da opção por uma alternativa que não atende ao critério estabelecido, o(a) leitor(a) é encaminhado à seção 18, que apresenta a imagem de um <i>emoji</i> chorando, indicativo de afirmativa inadequada ao contexto. A única opção dessa seção leva à regressão da leitura na seção 17. Habilidade: EF15LP027 (Brasil, 2018).</p>
 <p>Figura 21: 19ª seção.</p> <p>Qual foi a intenção do personagem ao dizer "Rezende"?</p>	<p>Trabalhamos a compreensão global do fragmento apresentado. Habilidade: EF35LP03¹⁰ (Brasil, 2018).</p>

¹⁰ Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

<p>O personagem principal se lembra de um conhecido chamado Rezende e arrisca dizer o nome para observar a reação do interlocutor. Quando, no entanto, é interrogado, “Quem?”, percebe que a pessoa com quem conversa não é Rezende e, por isso, precisa inventar um motivo para ter dito o nome: “Não tinha um Rezende na turma?”</p> <p>Silêncio. Você sente que está prestes a ser desmascarado.</p>  <p>Figura 22: 20ª seção</p> <p>No contexto da crônica, o que significa ser “desmascarado”?</p>	<p>Esta seção elucida a pergunta anterior para que o(a) leitor(a) entenda se sua resposta foi coerente com a questão. Habilidade: EF15LP027 (Brasil, 2018).</p> <p>Na mesma seção, mais uma parte do texto é revelada ao(à) leitor(a) e outro questionamento surge para mobilizar a habilidade de “realização de inferências e articulação entre trechos do texto, de modo a construir informações semânticas” (Brakling, 2012, p. 33).</p>
<p>De fala: - Sobre que a Bituca falou? - Não. - Casou. - Com quem? - Acho que você não conheceu. O Bituca. Você abandonou todos os escrúpulos. Ao diabo com a cautela. Já que o vexame é inevitável, que ele seja TOTAL arrasador. Você está tomado por uma espécie de euforia. De delírio do abismo. Como que não conhece o Bituca?</p> <p>Figura 23: 21ª seção.</p> <p>Esse fragmento nos revela muito sobre o estado emocional do personagem principal. Como ele está se sentindo? Como é possível saber disso?</p> <p>Quem pode ser Bituca?</p>	<p>Neste fragmento, optamos por trabalhar os recursos gráfico-visuais para reforçar sentidos do texto. A escolha lexical leva a uma progressiva euforia do personagem com a situação. Nesse sentido, destacamos sua alteração de humor, aumentando progressivamente a fonte, negritando, usando caixa alta e cor diferenciada em termos-chave. A primeira pergunta visa levar o(a) leitor(a) a pensar nesses recursos para descrever o estado emocional do personagem principal.</p> <p>A segunda pergunta da seção desperta expectativa em relação à continuidade da história. Habilidades: EF15LP027; EF15LP049 (Brasil, 2018)</p>

<p>- Claro que conheci Velho Bituca... - Pois casaram. [sua chance, é a saída. Você passa ao ataque. - É não avisaram nada?! - Bem... - Não. Espera um pouquinho. Todas essas coisas acontecendo, a Ritinha casando com o Bituca, o Croaré dando tiro, e ninguém me avisa nada?! - É que a gente perdeu o contato e... - Mas o meu nome está na lista, meu querido. Era só dar um telefonema. Mandar um convite. - É...</p> <p>Figura 24: 22ª seção.</p> <p>O texto revela claramente quem é Bituca? A hipótese levantada por você sobre quem é ele correspondeu ao apresentado no texto?</p> <p>Que pistas o levaram à hipótese que havia formulado?</p>	<p>Nesta seção, procura-se mobilizar a seguinte habilidade: “Verificação de inferências e antecipações realizadas, procurando corrigir eventuais equívocos a partir da identificação das pistas que levaram à inadequação da resposta” (Brakling, 2012, p. 34).</p>
<p>- E você ainda achava que eu não ia reconhecer você. Vocês é que se esqueceram de mim! - Desculpe, Edgar. É que... - Não desculpe não. Você tem razão. As pessoas mudam... (Edgar. Ele chamou você de Edgar. Você não se chama Edgar. [...]).</p> <p>Figura 25: 23ª seção.</p> <p>Como você se chama mesmo?</p> <p>Estamos chegando à reta final desta história. Agora é o momento de você elaborar a conclusão desse diálogo cheio de enganos e enganações. Seja criativo!</p>	<p>Neste fragmento, temos a oportunidade de inserir o(a) leitor(a) no texto, com a questão “Como você se chama?”. É também o momento de convidar o(a) leitor(a) a interagir com o texto como autor, ou seja, instigá-lo(a) a elaborar uma sequência narrativa para o desfecho da história. Com a produção de uma escrita, os(as) estudantes têm a oportunidade de levar em consideração todos os elementos investigados durante a leitura, reforçando a importância de se voltar ao texto, e podem, assim, encontrar uma base para suas criações e colocar em prática a imaginação. Habilidade: EF69LP51¹¹ (Brasil, 2018).</p>

¹¹ Participar dos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc., de forma a engajar-se ativamente, considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

<p>Ele confundiu você com outro. Ele também não tem a mínima ideia de quem você melhor é acabar logo com isso. Aprender que ele está na defensiva. Olhar e relógio fazer cara de "JA??".</p> <p>- Tenho que ir. Olha, foi bom ver você, viu?</p> <p>- Certo, Edgar. E desculpe, hein?</p> <p>- O que é isso? Precisamos nos ver mais seguido.</p> <p>- Isso.</p> <p>- Reunir a velha turma.</p> <p>- Certo.</p> <p>- E olha, quando falar com a Bríndis e o Mutuca...</p> <p>- Bríndis.</p> <p>- É o Bríndis, ele que eu mandei um beijo. Tchau, hein?</p> <p>- Tchau, Edgar!</p> <p>Ao se afastar, você ainda ouve, satisfeito, ele dizer "Grande Edgar". Mas juro que é última vez que fará isso. Na próxima vez que alguém lhe perguntar "Você está me reconhecendo?" não dirá nem não. Sairá correndo.</p> <p>Figura 26: 24ª seção.</p> <p>Você esperava por esse final? Comparando com o desfecho que você elaborou, há diferenças e/ou semelhanças?</p>	<p>Na seção 24 temos o desfecho original da crônica. É o momento de confrontar a narrativa escrita pelo(a) leitor(a)/estudante e o texto do autor. Nessa fase, é importante pontuar que o fim original da história não é a única possível, mas que outros desfechos poderiam compor a crônica. Indica-se que, em aula seguinte, o(a) professor(a) leia o texto integralmente, sem pausas, e apresente as produções dos(as) estudantes para promover uma discussão sobre os elementos que os(as) levaram a propor tais desfechos, para analisar se as produções mantiveram coerência com o restante do texto, se as marcas linguísticas foram preservadas, dentre outros aspectos que o(a) professor(a) deseje abordar. Habilidade: "Verificação de inferências e antecipações realizadas, procurando corrigir eventuais equívocos a partir da identificação das pistas que levaram à inadequação da resposta" (Brakling, 2012, p. 34).</p>
---	--

Fonte: autora (2024).

Etapa 3

A terceira etapa é marcada por questionamentos de caráter avaliativo e crítico em relação ao texto, aos valores veiculados, ao modelo de leitura. No caso da leitura plugada, sugere-se que as perguntas fiquem na última página do formulário como um indicativo de que o texto continuará sendo discutido em aula, mas coletivamente para que os(as) colegas de sala possam contar suas impressões sobre o texto e o modelo de leitura, para que o(a) professor(a) possa fazer mais intervenções de acordo com seu planejamento. As perguntas podem seguir os exemplos:

- Você considera o título do texto adequado?
- Que aspecto do cotidiano está presente na crônica?
- O final da crônica traz um desfecho surpreendente?
- Você já esteve em situação similar? Já contou alguma mentira por outro motivo?
- Considera a atitude do personagem principal correta?
- O que você achou do recurso utilizado pelo autor para envolver o leitor no texto?
- Quais foram suas impressões sobre a metodologia de leitura?

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Por fim, Brakling (2014) orienta estabelecer também relação com outros textos, o que Razet (2014) nos apresenta como leitura em rede. Um texto sempre dá abertura a outros, seja por meio de uma intertextualidade, do tema abordado, do gênero produzido, das referências culturais, sociais ou históricas presentes na obra. Elaborar estratégias para que os(as) alunos(as) se envolvam em outra(s) leitura(s) por meio do texto que está sendo trabalhado é fazer leitura(s) em rede. A leitura em rede pode acontecer de forma paralela ao texto de trabalho, pode estar relacionada a alguma etapa, ou surgir no fim da leitura. O importante é que a leitura não termine em apenas um texto, mas que este seja de estímulo a outro e outro e outro...

No caso da crônica lida, retirada de um livro que tem como tema comum a todas as histórias a mentira, a leitura em rede pode envolver outras histórias do livro, que apresentam situações diferenciadas de mentira, para que, em uma sequência didática, seja associada a uma problemática da sociedade contemporânea: as *fake news*. A temática é de fundamental importância, porque atualmente as notícias falsas ganham grande proporção devido à desonestidade de algumas pessoas/grupos; bem como à facilidade e à rapidez na disseminação de conteúdo por meio da *internet*. Nesse sentido, propõem-se, também, um trabalho crítico com os(as) estudantes.

É relevante também pensar nos(as) educandos(as) como produtores de conhecimento, por isso a apropriação deles(as) em relação à metodologia de leitura e à ferramenta digital faz parte do processo de multiletramentos. Nesse sentido, o(a) professor(a) pode propor que seus(suas) estudantes produzam a leitura colaborativa plugada a partir de um texto definido pelo(a) docente, pelo(a) próprio(a) estudante, ou a partir de uma temática/gênero pré-estabelecida/o.

Os *links* para vivência da leitura e para tutorial que ensina a usar o formulário *Google* no formato proposto estão disponíveis no rodapé desta página¹².

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar uma proposta metodológica de leitura sob a perspectiva dos multiletramentos. A atividade exposta a partir dessa proposta é exemplo que pode ser modificado, transformado, ressignificado de acordo com os objetivos do(a) professor(a). É necessário, no entanto, enfatizar que a leitura colaborativa, em seu formato original, tem por objetivo promover interação entre

¹² Link da vivência de leitura: [A Mentira, Luis Fernando Verissimo](#). E tutorial que ensina o uso do formulário *Google* na produção da Leitura Colaborativa Plugada. Disponível em: [Leitura Colaborativa Plugada](#). Acesso em 28 ago. 2024.

leitor(a) e texto. Nesse sentido, acreditamos que o modelo digital deva manter tal propósito, acrescentando-se o caráter protagonista do(a) estudante/leitor(a) na possibilidade de criador(a) também do material.

Nesse ponto, chamamos ainda a atenção para o papel criador do(a) professor(a) que, nesse modelo de leitura, torna-se coautor(a) do texto selecionado para trabalho; pois, ao inserir elementos visuais ou sonoros aos enunciados elaborados pelo escritor(a), estabelece diálogo com este(a); transforma a escrita; reforça, atribui sentidos; insere elementos multissemióticos contemporâneos e entrega ao(à) aluno(a) um texto com ainda mais possibilidades de leitura e de letramentos.

A proposta descrita neste artigo tornou-se também objeto de pesquisa da minha dissertação, intitulada “Práticas de Leitura e Multiletramentos: a Leitura Colaborativa Plugada na Sala de Aula”. No ano de 2022, ao longo de um semestre, eu desenvolvi uma pesquisa-ação junto aos meus/minhas estudantes do 7º ano com o objetivo de analisar as contribuições da referida proposta metodológica como prática de leitura e de ensino. Por meio de diário de campo, duas entrevistas com 26 estudantes da turma e 10 atividades de leitura, foi possível constatar que os textos exploraram uma variedade de linguagens, integrando-as em vivências de leituras multissemióticas e hipermidiáticas.

Enquanto análise das práticas de leitura plugada, as respostas dos(as) alunos(as) às atividades nos permitem constatar que houve compreensão das leituras realizadas, houve engajamento nas atividades propostas e houve aprendizado no processo de leitura. De acordo com a própria avaliação dos(as) estudantes, percebe-se que eles/elas se envolveram com o projeto, tanto enquanto leitores ativos(as) das leituras quanto produtores delas. A interação deles(as) com as tecnologias digitais aconteceu, de modo geral, de forma fácil. Aqueles(as) que não estavam tão acostumados com o uso do computador e de plataformas digitais foram atendidos(as) e puderam superar suas dificuldades no momento de realização das atividades.

Foi possível concluirmos também que o trabalho com a leitura multissemiótica possibilitou construção de sentidos diferentes daqueles construídos com os textos impressos, mais usados nas salas de aula. O termo “diferentes” aqui é usado com seu significado original, ou seja, aquilo que difere, que não é semelhante; portanto, não se trata de valorar os sentidos construídos por meio das leituras plugadas como melhores ou piores, mas de fato não igual aos sentidos que se constrói com o material impresso. Por meio da entrevista realizada com os(as) estudantes, ficou claro que, no caso do trabalho com a literatura, o livro impresso é valorizado por eles/elas, tanto quanto uma leitura digital dinâmica.

Por fim, a partir da análise de dados realizada foi possível avaliar que a leitura colaborativa plugada contribuiu com práticas leitoras de textos multissemióticos. As leituras reproduziram imagens, fotos, infográfico, vídeos, áudios; ou seja, uma variedade semiótica que exige o trabalho com habilidades de leitura próprias da linguagem contemporânea. É possível constatar também que os recursos tecnológicos usados possibilitaram que os(as) estudantes construíssem e participassem de práticas de letramento envolvendo as premissas do novo *ethos*: compartilhamento, participação e colaboração, focadas no seu protagonismo. Os(as) estudantes demonstraram ainda boa recepção, principalmente, às leituras mais interativas, em que seus nomes protagonizaram as histórias. Verificou-se, portanto, uma proposta metodológica de leitura capaz de engajar os(as) leitores e, talvez, ser uma das estratégias possíveis de desconstruir a percepção, que alguns deles tinham, da leitura como algo negativo.

Referências

- BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet: Revista Virtual de Letras*, v. 5, p. 99-114, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em 20 mar. 2023.
- BRAKLING, Kátia Lomba. *A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. Concepções e prática educativa*. São Paulo (SP): SEE de SP/CEFAI, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.
- CIRINO, Vera; SANTOS, Daniela. *O que é Leitura Colaborativa Plugada?* Blog Tecnologias e suas linguagens, São Paulo, 31 de março de 2021. Disponível em: <https://tecnologiasesusaslinguagens.blogspot.com/?m=1>. Acesso em: 25 maio 2021.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Londres, v. 4, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242352947>. Acesso em 28 ago. 2024.
- LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. *New Literacies*. New York: Open University Press, 2006.
- <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- RAZET, Christine. Da leitura de uma história à leitura de uma escrita. *Revista X: Dossiê especial: Didática sem fronteiras*, v. 2, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40328/25078>. Acesso em 28 ago. 2024
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. New York: Teachers College / Columbia University, v.5, n.2, p. 77-91, may. 2003.
- VEIGA, Jacqueline Fonseca. *A importância do uso do avatar nos games*. Disponível em: <<https://blog.educacross.com.br/tecnologia/o-uso-do-avatar-nos-games/>>. Acesso em: 20 out. 2021.
- VERISSÍMO, Luis Fernando. *As mentiras que os homens contam*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 13-17.

CONSTRUINDO SENTIDOS EM UMA AULA DE LÍNGUA
INGLESA A PARTIR DE UM MATERIAL DIDÁTICO AUTÊNTICO
CRÍTICO-DECOLONIAL SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA

CONSTRUCTING MEANINGS IN AN ENGLISH LANGUAGE
CLASS BASED ON AUTHENTIC CRITICAL-DECOLONIAL
TEACHING MATERIAL ON INDIGENOUS THEMES

Noemi Lopes da Silva¹
0000-0002-9368-6317

Enviado em: 18/08/2024

Aceito em: 14/09/2024

RESUMO: Trabalhar de uma forma crítico-decolonial em sala de aula consiste, dentre outros, em oportunizar condições aos estudantes para que construam, desconstruam e reconstruam o próprio conhecimento a partir de reflexões, trocas de ideias e experiências entre seus pares. Este artigo tem dois objetivos: 1) apresentar a utilização de um material didático autêntico crítico-decolonial com enfoque na questão indígena utilizado em uma aula de língua inglesa em uma turma de segundo ano do ensino médio; 2) analisar como os/as estudantes construíram sentidos ao longo das discussões propostas a partir do referido material didático. Para tanto, a pesquisa foi conduzida à luz das teorias do letramento crítico e da decolonialidade. Em relação ao primeiro objetivo, o artigo expõe como a aula proposta por meio do material didático autêntico cumpre com os requisitos apresentados por Leffa (2019) quanto à sua estrutura: A) análise, B) desenvolvimento, C) implementação e D) avaliação. Quanto ao segundo objetivo, uma vez aplicada a aula a partir do material didático autêntico, o artigo busca apontar como, em sua maioria, os/as estudantes demonstraram um conhecimento e uma postura que pode ser considerada decolonial, uma vez que eles/elas foram capazes de elaborar estratégias discursivas que atribuíram visibilidade aos invisibilizados e apresentaram uma construção discursiva decolonial sobre a relação dos povos originários com a natureza e com a terra.

PALAVRAS-CHAVE: letramento crítico-decolonial; material didático autoral; ensino de inglês.

ABSTRACT Working in a critical-decolonial way in the classroom involves, among other things, providing students with opportunities to construct, deconstruct, and reconstruct their own knowledge through reflections, exchanges of ideas, and experiences with their peers. This article has two objectives: 1) to present the use of an authentic critical-decolonial teaching material focused on indigenous issues in an English language class for a second-year high school group; 2) to analyze how the students

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e mestrado profissional em Ensino de Línguas pela Unipampa - Campus Bagé/RS. Docente da área de Língua Inglesa. E-mail: noemi.lete@gmail.com.

constructed meanings throughout the discussions proposed based on the mentioned teaching material. For this purpose, the research was conducted in light of critical literacy and decoloniality theories. Regarding the first objective, the article explains how the class proposed through the authentic teaching material meets the requirements presented by Leffa (2019) regarding its structure: A) analysis, B) development, C) implementation, and D) evaluation. Concerning the second objective, once the class based on the authentic teaching material was applied, the article aims to highlight how most of the students demonstrated knowledge and an attitude that can be considered decolonial, as they were able to develop discursive strategies that gave visibility to the invisible and presented a decolonial discursive construction regarding the relationship of indigenous peoples with nature and the land.

KEY WORDS: critical-decolonial literacy; authentic didactic matéria; english teaching.

Introdução

O trabalho aqui apresentado representa um esforço pessoal de buscar uma transformação na educação, mesmo que restrita aos limites de uma sala de aula. Acredito que, se nós, professores/as, orientarmos nossas práticas para uma educação transformadora, em um futuro não tão distante assim, poderemos transformar a sociedade. Concordo com a afirmação de Freire (1979, p. 84): “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. A partir dessa premissa, para além de sua força retórica, e refletindo sobre a natureza da educação, das mudanças e das transformações às quais Freire se refere, justifico meu fazer pedagógico e minha escolha pelas pesquisas sobre os letramentos críticos, bem como sobre a decolonialidade.

As reflexões teóricas, aqui apresentadas, constituem-se como um recorte de minha pesquisa de doutorado, ainda em curso, e foi aprovada pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens/UFMS e pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da mesma universidade².

Este artigo tem dois objetivos iniciais: 1) apresentar um material didático autêntico (MDA) crítico e decolonial em uma aula de língua inglesa (LI) em uma turma de segundo ano do ensino médio (EM); 2) analisar, à luz das teorias, como os/as estudantes construíram sentidos ao longo das discussões propostas.

Inicialmente faço uma breve contextualização teórica sobre os seguintes temas: a) letramento crítico (LC); b) decolonialidade; c) material didático autêntico. Após delinear essa base teórica, apresento uma análise da aula a partir da transcrição dos áudios e tendo como base teórica os/as pesquisadores/as estudados.

² Número do Parecer: 6.260.352. CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Instituição proponente: Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens/ UFMS.

Por fim, apresento como foi possível, por meio de um MDA crítico-decolonial, estabelecer “crises” no *habitus interpretativo* dos/das estudantes ao tratarmos do tema dos povos originários no Brasil, abalando o senso comum da turma e permitindo que novas interpretações e novos processos de *meaning making* pudessem surgir.

1 Breve apontamento sobre letramento crítico

Para entendermos melhor o termo “letramento crítico”, precisamos considerar o significado da palavra “crítico”, para a qual Monte Mór (2015) delinea duas concepções distintas. A primeira, associa o ser crítico à educação formal, sugerindo que a crítica está ligada à cultura e à literatura, implicando que ser crítico demandaria alcançar os níveis mais elevados de instrução. A segunda, não se relaciona aos estudos acadêmicos, mas sim à habilidade de perceber criticamente a sociedade em que se vive.

Sendo assim, Monte Mór (2015, p. 39) propõe uma associação entre as duas abordagens e entende que o “exercício de suspeita pode gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e que a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica”. Ademais, a autora acredita que os ambientes educacionais podem promover esse exercício de suspeita. Por fim, associa essas teorias “às propostas de desenvolvimento crítico ou percepção crítica encontradas nas teorias de letramentos que englobam os letramentos críticos [...]” (Monte Mór, 2015, p. 39). Diante dessa concepção de crítica é que se pauta o presente artigo.

Partindo de tal perspectiva do que é a “crítica”, percebemos que no LC a língua é entendida como discurso e não como código como na abordagem comunicativa e na pedagogia crítica (Jordão, 2015), uma vez que os sentidos se constituem na sociedade e só existem por meio de práticas sociais. Para o LC, a língua é considerada ideológica, pois toda prática de construção de sentidos é carregada por nossos valores, crenças, vivências etc. Ainda, a ideologia na perspectiva do LC é o elemento que permite que a construção de sentidos aconteça, pois, nossa compreensão é baseada em como construímos socialmente nossa visão de mundo, como nos posicionamos e quais são as nossas perspectivas, sendo assim, tudo é ideológico (Jordão, 2015). Ademais, Monte Mór (2019) afirma que a língua é política, o que implica que o discurso será sempre carregado de ideologias esteja onde estiver.

Janks (2016) argumenta que a língua e o discurso estão profundamente entrelaçados por relações de poder, destacando sua importância para a conscientização. Em nossa sociedade, diversas instituições, como família, igreja e escola, utilizam o discurso e o poder de forma a persuadir e oprimir os mais

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

vulneráveis, com o objetivo de manter a ordem estabelecida em que os mais fortes sempre detêm o poder. Por meio da linguagem, essas instituições mobilizam significados para manter as coisas como estão, em outras palavras, manter o poder na mão dos mais fortes e opressores com o aval dos oprimidos, que acreditam que as coisas são como são porque têm que ser assim.

Nesse contexto, identificamos a necessidade de conduzir um trabalho que estimule os estudantes a desconstruir o que Monte Mór (2019) delineou como "*habitus interpretativo*", ou seja, o conhecido senso comum. Segundo a autora, desfazer esses *habitus interpretativo* visa não apenas enriquecer a educação, mas também valorizá-la.

Assim, para desconstruir o *habitus interpretativo*, a autora defende a necessidade de um processo de "*meaning making* ou construção de sentidos" (Monte Mór, 2019, p. 324). Em suma, para mudar a visão que os indivíduos têm do mundo ao seu redor, é imprescindível um ensino que fomente a capacidade crítica dos/das estudantes. A autora destaca a importância de um repensar pedagógico para que uma transformação no método de ensino que envolva "expansão de perspectivas e interpretações, letramentos críticos e *meaning making*" (Monte Mór, 2019, p. 325) possa acontecer. Segundo ela, tais abordagens estão alinhadas aos objetivos do LC, o qual oferece uma nova visão de uma "sociedade de escrita", reconhecendo a ascensão das práticas multimodais e incentivando os/as estudantes a questionarem as diversas formas de linguagem (áudio, imagens, gestos etc.) presentes nos textos contemporâneos.

2 Apontamentos sobre a teoria decolonial com vistas a uma prática em sala de aula

A colonização, como fato histórico, acabou há poucos anos, porém, seu legado social, cruel de preconceito está enraizado em nossa sociedade. A esse enraizamento cultural do legado colonial Maldonado-Torres (2007, p. 243) denomina colonialidade, que "define cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção do conhecimento". Tal colonialidade, segundo o autor, manifesta-se por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Quanto ao aspecto ontológico, Maldonado-Torres (2007) desvela a ideia colonial, preconceituosa e excludente que subjaz à formulação de Decartes sobre o sujeito moderno no século XVI, com o *cogito* cartesiano, "penso, logo existo". O autor aponta que, por trás do axioma aparentemente metafísico e puramente lógico (penso, logo existo), há uma ética colonial de exclusão implícita. Segundo Maldonado-Torres (2007), a existência do sujeito moderno só é reconhecida se este pensa nos moldes lógicos da modernidade colonial, o que implica uma ética do conquistador (*ego conquiro*, eu conquisto), que antecede o "eu penso". Ao mesmo tempo, o pensamento

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

do sujeito moderno só é válido se ele se der em um contexto de existência moderna. Maldonado-Torres (2007) explica que essa forma de se considerar o pensamento e a existência moderna e conquistadora exclui maneiras de pensar colonizadas. Essa operação permite que certas formas de existir sejam consideradas descartáveis, o que justifica a escravização e o genocídio, bem como permite que formas de pensar diferentes do colonizador sejam consideradas irracionais, o que justifica sua exclusão do discurso racional do debate. Esse processo de exclusão do pensar e do existir do outro colonizado é uma ética do ser colonial.

Partindo para a colonialidade do poder, volto em Quijano (2000), pois o autor apresenta dois eixos que considera fundamentais para a matriz colonial do poder: primeiro, a classificação da população pela ideia de raça, uma construção mental que tem como pano de fundo a experiência de dominação colonial; e o segundo, está relacionado à construção de uma nova estrutura de controle da forma do trabalho. Esses eixos foram associados, e aqueles considerados racialmente inferiores foram submetidos a diferentes formas de controle do trabalho como a escravidão, a servidão, a pequena produção de bens e reciprocidade. A cada raça, a cada corpo, atribuiu-se uma forma de trabalho e uma forma de controle.

Assim como a colonialidade estabelece um controle concentrado sobre as formas de trabalho, ela também busca exercer um controle hegemônico da subjetividade, em especial, do conhecimento e da produção de conhecimento. O processo de dominação colonial envolve um programa de reidentificação histórica pelo qual será realizada a distinção das populações do planeta, por exemplo, a construção das categorias de oriente e ocidente. Para tanto, o colonialismo elege fatores culturais e, principalmente, intelectuais de desenvolvimento para estabelecer a relação de dominação da Europa sobre os outros povos do mundo. Esse projeto de poder cultural é realizado em três etapas: 1) expropriação das descobertas culturais dos povos colonizados em favor do desenvolvimento do capitalismo; 2) repressão das formas de conhecimento de produção do colonizado, bem como dos modelos de produção de significado, do universo simbólico e dos modelos de expressão da subjetividade; 3) subsunção do colonizado à cultura dominante (Quijano, 2000).

Maldonado-Torres (2007) acredita que a decolonialidade é a prática que melhor se opõe às colonialidades do poder, do ser e do conhecer. Para o autor, é provável que a ideia decolonial seja tão antiga quanto a própria colonização, porém só se tornou um projeto no século XX. Até então, o autor utilizava o termo *decolonization*, decolonização em português, porém acredita ser mais consistente o termo apresentado por Sandoval (2000) e Walsh (2005): *decoloniality*, decolonialidade.

Além disso, Walsh *et al.* (2018, p. 17) advogam que a decolonialidade “não é uma condição estática, um atributo individual, um ponto de chegada ou iluminação linear³”. Pelo contrário, a decolonialidade busca revelar, explorar e promover pontos de vista e posições muito diferentes que desafiam a supremacia da racionalidade ocidental como a única maneira válida de entender e analisar o mundo.

Maldonado-Torres (2007) propõe uma mudança de postura para confrontar as colonialidades do poder, do ser e do saber, que ele denominou de Giro Decolonial. De acordo com o autor, “o Giro Decolonial é sobre tornar visível o invisível e sobre analisar os mecanismos que produzem tal invisibilidade ou a visibilidade distorcida à luz de um grande estoque de ideias que necessariamente devem incluir a reflexão crítica das próprias pessoas ‘invisíveis’⁴” (Maldonado-Torres, 2007, p. 262). Além disso, para o autor, esse Giro Decolonial diz respeito às mudanças nas estruturas de poder, de conhecimento e identidade por meio de diversas ações decoloniais, bem como se opõe a qualquer ameaça à preservação do ser, particularmente as ações que prejudicam os oprimidos.

Somando-se à ideia do Giro Decolonial de Maldonado-Torres (2007), que visa confrontar a colonialidade do poder, do ser e do saber, Walsh (2013, p. 29) apresenta a ideia de uma pedagogia decolonial, não uma pedagogia escolar de transmissão de conhecimentos, mas pedagogia como “práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e oposição quanto na insurgência, na busca da liberdade, na afirmação, na re-existência e na re-humanização”. Para a estudiosa, apoiada em Paulo Freire, “a pedagogia é entendida como uma metodologia indispensável dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas pela libertação” (Walsh, 2013, p. 29). Além disso, para que a estrutura do poder colonial seja transformada, é necessário que o problema seja identificado e reconhecido, para que, a partir de um anúncio de insatisfação da condição de oprimidos e dominados, haja uma transformação da situação atual.

Embora a pedagogia decolonial não esteja se referindo às práticas educativas, não vejo um lugar mais apropriado para que as questões decoloniais sejam discutidas e pensadas que o chão das instituições de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Como educadora, acredito que é por meio da educação que podemos mudar

³ Decoloniality, in this sense, is not a static condition, an individual attribute, or a lineal point of arrival or enlightenment (tradução minha).

⁴ The Decolonial Turn is about to make visible the invisible and about to analyzing the mechanisms that produce such invisibility or distorted visibility in light of a large stock of ideas that must necessarily include the critical reflections of the ‘invisible’ people themselves (tradução minha).

as pessoas que transformarão o mundo, como afirma Freire (1979). É a partir desse pensamento que fundamento minha prática docente sobre os assuntos decoloniais.

3 Material didático autêntico crítico-decolonial no ensino de línguas

Leffa (2019) afirma que, apesar de haver uma vasta literatura sobre as desvantagens de o/a professor/a criar seus próprios materiais didáticos, a literatura dá um foco muito maior ao que há de positivo: “ênfase na possibilidade de contextualização do ensino, individualização, personalização e uso adequado do imprevisível como recurso para enriquecer a aprendizagem” (Leffa, 2019, p.182).

Corroborando as ideias de Leffa (2019), Guilherme (2012) defende que produzir seu próprio material didático (MD) dá ao/a professor/a não só uma autonomia criativa, como também o/a leva a sair de sua zona de conforto para enfrentar desafios que, conforme a pesquisadora, “não foram formalmente preparados” (Guilherme, 2012, p. 15).

A autonomia não se restringe apenas ao/a professor/a no contexto dos MD para o ensino de línguas. Segundo Nicolaides e Fernandes (2007), é crucial elaborar MDs que possibilitem também aos/às estudantes uma aprendizagem autônoma. Para alcançar esse objetivo, as autoras destacam a importância de estabelecer uma relação entre os objetivos de ensino e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Segundo as autoras, para que isso aconteça, é necessário que o/a professor/a permita que os/as estudantes aprendam a ser responsáveis por sua aprendizagem, mesmo que isso gere algumas situações conflituosas devido à divergência de opiniões. Todavia, possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes requer que ambos/as aprendam a respeitar as individualidades sem que nenhuma voz seja sufocada. Do contrário, a opinião dominante é imposta, reprimindo ou ignorando a autonomia.

De acordo com Lima (2012, p.151), “o anseio por um material didático de qualidade ainda é grande por parte de vários profissionais da área”. Sendo assim, a proposta de trabalhar com MDA parece ser a melhor opção para tais profissionais que almejam uma mudança na qualidade do ensino de línguas em suas escolas.

Diante disso, parece evidente que as abordagens conceituais acima apresentadas sobre o MDA possuem estreita relação com o LC e com a decolonialidade, pois, segundo Jesus e Carbonieri (2016, p. 13), os letramentos têm sido entendidos como “uma prática social plural e situada que reflete valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos de determinado grupo social, conduzindo os aprendizes à construção de sentidos e à criação de seus próprios textos”.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Sabemos que o LC não é uma metodologia, como afirma Jordão (2016), tampouco a elaboração de um MDA o é. Para Alvarez (2012, p. 500), MDA é “se não a principal, uma das mais importantes fontes de conteúdo relevante que promovem a aprendizagem.” O objetivo de um MDA é nortear o trabalho do/a professor/a, pois a aula como prática social crítica pressupõe um planejamento por parte do/a docente orientado pela construção crítica do conhecimento. Dessa forma, o MDA possibilita a criação de um espaço de autonomia que acolhe tanto a criatividade do/a educador/a quanto a construção de sentidos pelos/as estudantes.

Além disso, o uso de um MDA se faz relevante em um trabalho voltado à perspectiva do LC, uma vez que, segundo Jordão (2016, p.52), “o LC trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, 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”. Tal perspectiva acerca da abordagem do conhecimento pelo LC, com reflexos nos conteúdos a serem trabalhados pelos/as estudantes indica que o MDA deve ter como objetivos tanto trabalhar o uso real da língua, sua cultura, diversidades, como também deve refletir os interesses e as necessidades dos/as estudantes.

4 Construção de sentidos a partir da aplicação de um material didático autêntico em uma aula de língua inglesa sobre a temática indígena

A aula apresentada a seguir faz parte de minha pesquisa de doutoramento, ainda em curso. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2023 em uma turma de segundo ano do ensino médio, composta por 39 estudantes, na qual fui regente desde 2022. A aula sobre a temática indígena é uma das 10 aulas ministradas na turma durante a aplicação da pesquisa.

A temática indígena foi escolhida para fazer parte das discussões sobre o racismo, pois é de suma importância fazer com que nossos/as estudantes reflitam criticamente sobre essa questão, uma vez que os povos originários, ainda, sofrem severamente com o que começou com a colonização e continua com a colonialidade (Quijano, 2000). Além disso, a temática é uma realidade próxima dos estudantes, pois há muitas comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul e no estado vizinho Mato Grosso. Sendo assim, esse assunto é muito relevante e precisa ser debatido para que aconteça a mudança de *habitus interpretativo* (Monte-Mor, 2019) dos/das estudantes, mudança essa que almejamos que venha um dia resultar no Giro Decolonial (Maldona-Torres, 2007) para a transformação em uma sociedade mais justa e sem preconceitos.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

A capa da apresentação de *slides* que deu início à aula continha a seguinte charge (Figura 1) lida por um aluno.

Figura 1 – Slide 01. Apresentação da temática.



Fonte: Blog do AFTM (2022).

Logo em seguida, apresentei o segundo *slide* com a tradução de uma frase da charge “One day all of this will be yours” e com a seguinte pergunta: Is there a difference between the way indigenous people understands “ownership” and the way we understand it? Por meio desse questionamento, há um convite para que a turma reflita sobre a ideia de posse.

A ideia de posse é apresentada na literatura decolonial por Quijano (2000, 2013) e Mignolo (2010). Os autores destacam a importância de desafiar essa lógica colonial do poder e da propriedade/posse para alcançar uma verdadeira decolonialidade que promova justiça social.

Diante disso, percebemos a relevância de abordar essa temática na presente aula. Além disso, a aplicação da aula coincidiu com a votação do Projeto de Lei n. 490/07 sobre o Marco Temporal, a votação aconteceu dois dias antes da aula e, conseqüentemente, o assunto fez parte da discussão, como veremos na transcrição abaixo:

T⁵: O que é ownership?

Class: Propriedade.

S1: Os indígenas pensam mais coletivamente e nós pensamos mais individualmente.

T: What do you think?

S2: Sobre a ideia do coletivo, tem uma aldeia que minha avó morava: Aldeia Passarinho, e lá, em um terreno só tinha várias casas. Tem muro, mas é tipo assim, tem uma casa virada pra cá e aqui já tinha outra casa, o terreno... era tipo assim, um terreno coletivo, a casa não, mas o terreno era coletivo. Também depende da tribo, por mais que eu não more na casa, é de alguém da minha família, então eu posso ir, depende de como se organizam.

T: Então tem essa ideia do coletivo?

S2: Sim, pelo menos na aldeia da minha vó tinha.

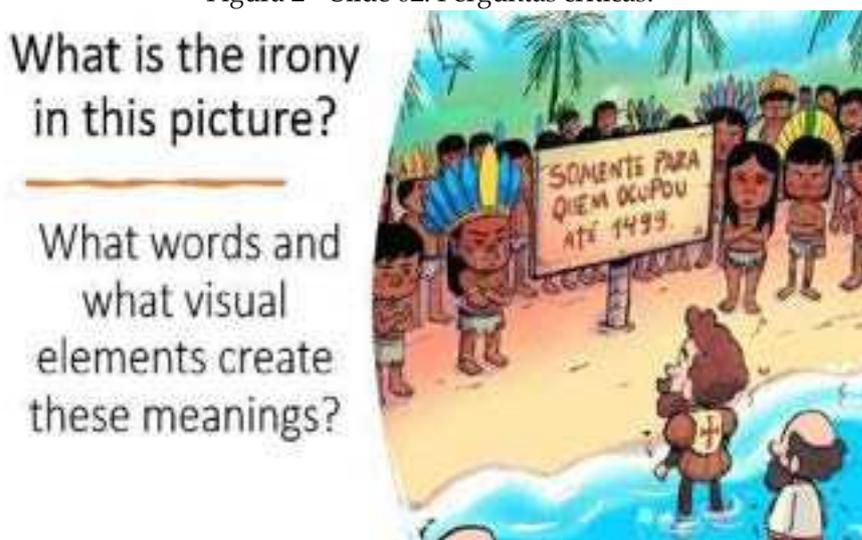
T: Sua avó é indígena?

S2: Descendente. Não acho que indígena 100%, mas tem descendência.

S3: Ownership é referente a propriedade né? Eles não enxergam o lugar onde eles moram como deles, eles fazem parte daquele lugar, nunca pertence a eles.

T: What is the irony in this picture?

Figura 2 – Slide 02. Perguntas críticas.



Fonte: Petit Abel (2023).

Class: Quem chegou primeiro.

Alguns alunos/as perguntam se a charge é sobre o Marco Temporal.

S4: Os indígenas chegaram bem antes e os colonos (colonizadores) chegaram e já querem tomar tudo pra eles.

T: What words and what visual elements create these meanings?

Class: A plaquinha, a frase, os colonizadores.

T: Alguém está acompanhando sobre o Marco temporal?

⁵Visando preservar a identidade dos participantes, foram utilizadas letras para identificação: T- Teacher e S1, S2 etc. – Student.

Boa parte da turma responde que não, alguém pergunta o que é isso e o aluno S2 rapidamente toma a palavra e responde.

S2: É assim, o indígena está numa terra, só que ele não tinha terra declarada até 1988 a terra não é dele, aquela terra só vai ser dele se ele já tava em posse daquela terra em 1988 que é quando foi criada a constituição.

A partir da discussão é possível perceber que os/as próprios/as estudantes já começam a elaborar uma forma diferente de conceber a ideia de “posse/propriedade” da “posse/pertencer a partir de uma perspectiva alheia, a dos povos originários”, e que essa outra concepção da posse/propriedade tem relação com o pensar, com o pertencimento, com a organização social e com o modo de ver (enxergar) o lugar, como disse o aluno S3. Também tem a ver com o modo de “se enxergar” (eles fazem parte) em relação ao lugar. A partir da mudança de perspectiva, a resposta de S3 permite uma alteração na ideia de “pertencer”. Pertencer como “ter” em contraposição à ideia de pertencer como “fazer parte”. Podemos considerar essa resposta decolonial, uma vez que sabemos que a colonialidade só entende a posse como propriedade para detenção do poder (Quijano, 2000, 2007).

Além disso, a questão sobre o Marco temporal foi levantada e explicada pelo estudante S2. Embora a maior parte da turma tenha relatado não saber do que se tratava e alguns, apenas, terem ouvido superficialmente acerca do tema em alguma mídia, o estudante S2, negro e neto de indígena, o mesmo que relatou a história da avó na aldeia indígena, estava acompanhando o assunto a ponto de conseguir explicá-lo, à sua maneira, para os/as colegas.

A partir da fala de S2, percebemos a relevância de uma aula crítico-decolonial, que permitiu à turma debater e refletir sobre assuntos que muitos desconheciam, bem como permitiu ao estudante S2 ter voz, esta que foi e, ainda, é negada, pela colonialidade do ser e do poder, a muitos negros e indígenas que sofreram com a colonização e aos que hoje sofrem com a colonialidade (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007).

Após a discussão sobre o Marco Temporal, solicitei que os/as alunos/as se organizassem em grupos para debater e responder às seguintes questões: a) Write a paragraph developing one argument about what you think the relationship between indigenous people and nature is like. b) Write a paragraph developing one argument about what you think the relationship between non-indigenous people and nature is like. Após, aproximadamente, 15 minutos de discussão, solicitei que um integrante de cada grupo apresentasse à turma suas respostas. Como foram muitos grupos, gerando, assim, muitos textos na transcrição, apresento algumas das respostas que representam a ideia geral da turma, uma vez que as respostas foram muito semelhantes.

S8: Eu creio também que até por conta da natureza ser algo mais religioso para eles, o respeito fica nítido, que pra eles é bem mais do que pra gente, porque como por ser algo sagrado eles respeitam mais e tomam mais cuidado.

Grupo 03: S9: We thought that the indigenous people always had a social relation to the religion, the culture based on the nature. Like they see the nature as an authority above... above them... you know... so... we thought that they have always looked for (sic) the nature as an authority. They need there... they are a part of the nature and the nature aham is... is their house.

Grupo 04: S10: For them (indigenous) the nature is alive, and the environment is part of their lives, because all the resources they have in their lives is based on nature.

Grupo 07: S13: Indigenous people probably think that nature is part of them, part of their body, so they really take care of it. The nature is everything to them.

Diante das respostas dos grupos à primeira questão sobre a relação dos povos indígenas com a natureza, percebemos que as respostas foram bastante similares e isso demonstra que os/as estudantes têm consciência de que, para os indígenas, a natureza é parte deles/as e não sua propriedade. Interpreto esse saber dos/as estudantes como decolonial, pois suas respostas apresentam uma visão bem próxima a dos próprios indígenas. Busco em Krenak (2020) a explicação para a primeira questão. Para o líder indígena e filósofo, somos parte de um organismo chamado Terra, e parte da humanidade está achando que a Terra é uma coisa e a humanidade outra. Ele, no seu lugar de fala como indígena, afirma: “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza” (Krenak, 2020, p.16- 17). Aqui vemos que a fala dos/das estudantes e a fala de um representante dos povos indígenas está em concordância.

A seguir, apresento a resposta dos/das discentes para a segunda questão, que versa sobre a relação dos não indígenas com a natureza.

S7: Tanto que a nossa colônia era uma colônia de exploração, então, a partir daí que começou essa relação com a natureza.

Grupo 03: S9: The nonindigenous people, especially the Europeans, they had always the idea that the nature was a blessing of God, so if is there we can use it, explore. (surgiu dúvida quanto a palavra estar correta) So it’s not our house, it’s not an authority, it’s something we can use and explore.

Grupo 04: S10: The nature is just a space, the plants are alive, but the more important, the environment is not alive, like I said, the nature is just a product. Also, until (even) the white man deserve the nature.

Grupo 07: S14: Non-indigenous people worry about the economic thing, so they don’t praise as an indigenous would. Actually, we explore nature without thinking much about future.

Quanto às respostas acima, identificamos que alguns dos grupos se identificam como não indígenas e utilizam a locução pronominal “a gente” ou o pronome “we”

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

nas frases. Com essas falas, percebemos que eles/elas se reconhecem como parte do grupo dos colonizadores e com o modo de produção e exploração colonial. No intuito de justificar onde começou a relação dos não indígenas com a terra, o aluno S7 afirma: “Tanto que a nossa colônia era uma colônia de exploração, então, a partir daí que começou essa relação com a natureza”. Ele mostra, assim, sua consciência sobre as consequências da colonização para a natureza e para os povos indígenas.

Após essa discussão e apresentação dos grupos, passo para a próxima pergunta: How does your community see the indigenous people?

S1: They don't see!

Reproduzi em voz alta a resposta de alguém que acha que a maioria pensa e vê os indígenas como povos ainda não civilizados.

T: What do you think?

S2: com bastante preconceito, com preconceito ainda muito enraizado.

As respostas acima são um exemplo de como a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), ainda, está presente em nossa sociedade. Ao responder à pergunta de como sua comunidade vê as pessoas indígenas, o aluno S1 responde de imediato: They don't see!/Eles não veem! A colonialidade do ser invisibilizou, e continua a invisibilizar, os povos colonizados de uma forma tão explícita que aparece, de forma imediata, na fala de um adolescente. Após essa questão, entrego a letra da canção do grupo indígena Bro Mc's (Anexo 2) e solicito um voluntário para a leitura. O aluno S2 lê em voz alta e, logo após a leitura, faço a seguinte pergunta:

T: What do the artists want to claim with their song?

S9: Their fight against the Brazilians.. ah...

Um aluno complementa “hypocrisy” hipocrisia.

S15: Ele tá falando (o cantor) que eles estão lutando por direitos, mas são denunciados e apesar de terem quadros nos restaurantes, não podem entrar.

T: Talk about the part that most impressed you.

S10: I think about the part that they said about painting, about museum... restaurant that they can't enjoy without being disrespected.

As respostas apresentadas acima mostram que os/as alunos/as conseguiram perceber o clamor dos cantores ao falar de suas mazelas nas canções. Esse clamor feito pelos meninos indígenas, por meio da música, nada mais é do que o “grito/cry” que Maldonado-Torres (2007, p. 256) apresenta como sendo “a primeira instância que revela a colonialidade do ser”. Para o autor, o grito não é uma palavra, mas uma interjeição que busca chamar atenção para a existência do colonizado, do

“condenado/*damné*”. O grito é necessário pois a própria humanidade do colonizado foi invisibilizada e o grito busca tornar evidente o processo de invisibilidade e desumanização do ser.

Outra resposta relevante de ser analisada diante das questões sobre visibilidade e invisibilidade é a resposta para a seguinte pergunta:

T: What criteria are used to justify the superiority of one people over another? Do these criteria change over time?

Class: dinheiro, conhecimento, nacionalidade.

S2: antigamente, por exemplo, falavam que quem não era europeu não tinha história e que o resto eram animais.

A resposta da turma, em geral, sobre os critérios que justificam a superioridade de uma pessoa em relação a outra, bem como a visibilidade de uma e a invisibilidade da outra, mostra que eles/elas têm uma ideia sobre os elementos que constituem o ser, a visibilidade e a humanidade de um indivíduo. É provável que seja um senso comum sobre o assunto. Porém, o estudante S2, mais uma vez mostrou estar engajado no assunto ao buscar em seu conhecimento prévio a informação apresentada, abordando a pergunta desde uma problematização histórica da invisibilização. Informação essa que vem ao encontro do que Maldonado-Torres (2007) apresenta ao conceituar colonialidade do ser e sobre o processo de dar visibilidade aos colonizadores (europeus) e invisibilidade dos colonizados (resto).

Por fim, orientei sobre a atividade que ficou como tarefa, pois não houve tempo de concluir em sala. A aula foi encerrada com os/as estudantes ouvindo e cantando a música “A vida que eu levo” do grupo indígena Bro Mc’s.

Considerações finais

O texto apresentado teve dois objetivos iniciais: 1) apresentar um material didático autêntico crítico e decolonial em uma aula de LI em uma turma de segundo ano do ensino médio; 2) analisar, à luz das teorias, como os/as estudantes construíram sentidos ao longo das discussões propostas.

Quanto ao primeiro objetivo, acredito que a aula proposta por meio do MDA cumpre com os requisitos apresentados por Leffa (2019) quanto à estrutura de um MDA: A) análise, B) desenvolvimento, C) implementação e D) avaliação. A análise foi realizada por meio de observações da turma previamente à aplicação da aula. A aula foi especificamente desenvolvida e planejada para essa turma, com base nas teorias do letramento crítico e da decolonialidade. A implementação foi conduzida pela

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

pesquisadora e professora da turma. Durante a aplicação do MDA, a maioria dos/das estudantes participou das discussões. Como avaliação foi considerada a participação dos/das alunos/as durante as atividades individuais e em grupo. Os/as estudantes mais tímidos, que não contribuíram no grande grupo, participaram e se engajaram nas atividades em grupos menores.

Considero o segundo objetivo alcançado, pois as discussões foram muito produtivas, tendo sido possível perceber o engajamento da maior parte da turma ao responder as questões e participar dos debates. Além disso, verificamos que muitas das respostas correspondem a uma perspectiva decolonial, embora alguns/mas estudantes ainda tenham se posicionando como “colonizadores”, outros “neutros” e nenhum/a tenha se assumido como indígena. Em sua maioria, os/as estudantes demonstraram um conhecimento e uma postura que posso considerar decolonial, uma vez que eles/elas foram capazes de elaborar estratégias discursivas que atribuíram visibilidade aos invisibilizados e apresentaram uma construção discursiva decolonial sobre a relação dos indígenas com a natureza e com a terra.

Sendo assim, considero relevante um MDA que proporcione tais discussões, pois, segundo relato da turma, na maioria das vezes, eles/elas não têm a oportunidade de dialogar e debater tais assuntos, seja na família, com amigos ou mesmo na escola. Em uma roda de conversa na última aula, vários/as estudantes destacaram o quanto foi importante a prática, inclusive para desinibição de poder se posicionar e expor sua opinião diante da turma.

Como educadora e pesquisadora, espero que essa prática venha transformar o *habitus interpretativo* (Monte-Mór, 2019) dos meus/minhas estudantes para que um dia o tão sonhado Giro Decolonial (Maldonado-Torres, 2007) venha se tornar uma realidade em nossa sociedade com o fim de que haja mais igualdade, respeito e justiça entre os povos.

Referências

- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GUILHERME, M. M. D. Prefácio. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.13- 21.
- JANKS, H. Panorama sobre o letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. S. P.: Pontes, 2016, p. 21-40.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. Apresentação. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. São Paulo: Pontes, 2016, p. 13-17.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinha do mesmo saco? In: ROCHA, C.; MACIEL, R. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã*. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 69-90.
- JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de línguas*. S. P.: Pontes, 2016, p. 41-53.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2019.
- LIMA, D. C. de. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139- 164.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.
- MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade*, n 34. p. 287-324, 2010.
- MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 31- 50.
- MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *Letramentos em prática: na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 315-333.
- NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2007.
- PETIT ABEL. *E se o marco temporal fosse ao contrário?* 05 jun. 2023. Disponível em: <https://www.petitabel.com.br/blog/e-se-o-marco-temporal-fose-ao-contr%C3%A1rio>. Acesso em: 15 dez. 2024.

- QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Ed.). *Globalization and the decolonial option*. London, New York: Routledge, 2007, p. 168-178.
- QUIJANO, A. Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla*, v. 1, Issue 03, p. 533-580, 2000.
- SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Parte 5 – Entrevista com Maria Luisa Ortiz Alvarez. *Uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material didático de LE*. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 497- 519.
- WALSH, C. (Ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)sistir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: ediciones Abya-Yala, 2013.
- WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2005, p. 47-62.
- WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, v. 26, n. 83, 2018.

WHAT MAKES A “GOOD TEACHER?”: O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO E DO PENSAMENTO CRÍTICO NA ESCOLA BÁSICA

WHAT MAKES A “GOOD TEACHER”: THE DEVELOPMENT OF ARGUMENTATION AND CRITICAL THINKING IN THE ELEMENTARY SCHOOL

Bruna Ciriaco Valério¹
0000-0003-4565-3155
Emari Andrade²
0000-0001-9146-6372

Enviado em: 30/08/2024

Aceito em: 17/12/2024

RESUMO: Este trabalho relata uma ação intervencionista que visou o desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico de discentes do 9º ano do ensino fundamental, anos finais. O objetivo foi proporcionar o desenvolvimento dos processos argumentativos e do pensamento crítico, a fim de permitir que os estudantes articulassem o que consideravam como qualidades de um bom professor e, concomitantemente, refletissem acerca das experiências educacionais. Para tanto, a pesquisa ancorou-se nos estudos de Liberali (2018), Freire (2001, 2023), Freire e Faundez (2021), Wells (1999), Larsen-Freeman (2000). O questionamento "*What makes a good teacher?*" emergiu em contexto de sala de aula, na disciplina de língua inglesa, a partir de recorrentes queixas trazidas pelos discentes em relação à postura de docentes e de suas práticas de ensino. A professora de inglês, ao refletir sobre essa problemática, percebeu que os estudantes não sabiam construir argumentos que justificassem seus posicionamentos. O desenvolvimento de processos argumentativos à construção do pensamento crítico é uma das orientações da BNCC ao 9º ano, assim surgiu a pergunta-problema. Para respondê-la, escolheu-se o gênero textual "Lista" e a metodologia adotada foi a pesquisa-intervenção, em três etapas: a) discussões sobre as percepções dos discentes acerca do “ser professor”; b) revisão das concepções de qualidades de um bom professor; e c) produção de uma lista bilíngue (português-inglês). Conclui-se que a prática reflexiva incentivada pela ação intervencionista contribui com o fomento de práticas argumentativas e do pensamento crítico ao passo que o discente aprende a formular de forma coerente e consistente suas percepções e suas queixas, de modo a emitirem pareceres e opiniões mais alicerçados em fatos, bem como contribuir para as relações professor-aluno, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e crítico.

PALAVRAS-CHAVE: argumentação; pensamento crítico; língua inglesa; produção de texto.

¹ Mestranda no Programa de Linguística Aplicada da Unitau, São Paulo. Professora na educação básica pública de Arapiraca, Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Língua, Interação e Uso – Linterus (Uneal/Cnpq). E-mail: brunaciriaco@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora da Universidade de Taubaté e no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada. E-mail: emaryjesus@yahoo.com.br.

ABSTRACT: This paper discusses an interventionist action aimed at developing argumentation and critical thinking of students in the 9th grade of elementary school. The goal was to promote the development of argumentative processes and critical thinking to enable students to articulate what they consider to be the qualities of a good teacher and, therefore, reflect on their educational experiences. The research draws on Liberali (2018), Freire (2001, 2023), Freire and Faundez (2021), Wells (1999), Larsen-Freeman (2000), and Larsen-Freeman (2000). The question “What makes a ‘good teacher’?” emerged in English classes due to recurring complaints from students about the attitude and teaching practices of some teachers. Reflecting on the issue, the teacher realized that the students did not know how to build arguments to justify their points of view. The development of argumentative processes and critical thinking are some of the BNCC guidelines for the 9th grade, thus the problem question. To answer the question, the textual genre “List” was applied; the methodology was based on intervention research conducted in three stages: a) the students’ perceptions regarding “being a teacher”; b) a review of the qualities that define a good teacher; c) production of a bilingual list (Portuguese/English). In conclusion, the reflective practice encouraged by the interventionist action promotes argumentative practices and critical thinking. At the same time, the students learn to formulate their perceptions and complaints coherently and consistently to issue views and opinions established on facts. This approach also generates a better teacher-student relationship, enabling a more inclusive and respectful school environment. The initiative stands out as a significant step to strengthening the voice of students within the school environment.

KEYWORDS: argumentation; critical thinking; english; text production.

Palavras introdutórias

Este trabalho aborda o desenvolvimento argumentativo e do pensamento crítico em língua inglesa, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental a partir do gênero textual “Lista”. A investigação parte da crença de que há na escola básica um modo cristalizado de se relacionar com a linguagem, consequência da cultura do silêncio (Freire, 2023). Dentro dessa cultura, os discentes, apesar de falarem, sentem-se proibidos de ser, de se expressar, de analisar criticamente aquilo que ocorre no cotidiano escolar. Foi com o intuito de combater essa cristalização na linguagem que este trabalho nasceu, a partir da perspectiva de que a educação linguística é fator essencial para a construção de uma escola cidadã, democrática e crítica.

A escolha da turma se deu porque no 9º ano a habilidade argumentativa é explicitamente preconizada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). Na orientação em relação ao Eixo de Ensino da Escrita, tem-se afirmado que é preciso “propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica” (Brasil, 2018, p. 266).

A atividade “O que faz um bom professor” constituiu na produção escrita de uma lista com itens do que seria um “bom professor” pela ótica de discentes do 9º ano, matriculados em uma escola pública do interior de Alagoas. A motivação para a criação da lista surgiu de uma necessidade específica dos discentes, acatada pela

professora de língua inglesa e uma das autoras deste artigo. A problemática foi observada a partir de várias queixas dos estudantes quanto à forma de ensino ou às atitudes de determinados docentes. Como essa temática se tornou reiterativa tanto com a professora quanto com outros docentes com quem os alunos tinham mais liberdade para o diálogo, a pesquisadora decidiu aproveitar essas angústias e iniciar com eles o trabalho com os processos argumentativos, uma vez que não conseguiam construir argumentos consistentes e, portanto, perdiam o direito à voz, fato que endossa a cultura do silêncio discutida por Freire (2023).

Para que a atividade obtivesse êxito, foi apresentada aos alunos uma proposta que contemplava possibilidades de leitura e reflexões sobre o assunto, a servir à construção da lista, gênero textual escolhido pela docente. Esse gênero, de fácil produção, tende a promover uma aproximação mais efetiva entre os alunos e a língua a ser aprendida. Nesse sentido, também se pactua com Falasca (2015) ao discorrer que os estudantes de escola pública geralmente não têm insumos suficientes para uma produção textual mais complexa. Assim sendo, a lista é um dos gêneros que podem ser disparadores para um trabalho que, posteriormente, possa levar à construção de gêneros mais complexos.

A ancoragem teórico-conceitual pauta-se em: Liberali (2018), Freire (2001; 2023); Wells (1999); Coimbra (1995); Larsen-Freeman (2000), entre outros. Em termos de organização, o artigo está assim estruturado: inicialmente, reflete-se acerca do escopo teórico, pautado em estudos da linguística aplicada e da educação; logo depois, segue breve explanação dos pressupostos metodológicos, acompanhada do relato do percurso de produção da lista escrita, que visa o desenvolvimento dos processos argumentativos e do processo crítico em sala de aula de língua inglesa; por fim, algumas considerações finais.

1 Escopo teórico e conceitual

Os docentes podem atuar como pesquisadores de sua realidade, visto que essa atitude favorece as transformações em seus contextos de ensino (Celani, 2003). Para Moita Lopes (2000), é preciso que os docentes se incluam num processo de reflexão crítica sobre a própria prática. O autor ainda defende "um programa de auto- formação contínua em que o professor se envolve em um processo crítico de reflexão sobre sua ação" (Moita Lopes, 2000, p. 184). Por esse viés, o docente se torna um auto-observador, o que faz com que passe a se ver como o "outro" e, conseqüentemente, conforme ressalta Liberali (2018), passe a assumir um papel autoconsciente e regulador de suas ações.

É nesse sentido que Moita Lopes (2003) tem defendido uma Linguística Aplicada (LA) híbrida e transdisciplinar, porque, em seu entender, a prática precede sempre a

teoria. O pensamento de Moita Lopes (2003) é congênere ao pensamento de Pennycook (2001), visto que ambos concordam sobre a importância do professor que ensina línguas proporcionar um ensino que perpassa pelos componentes gramaticais e vocabulários do idioma, mas que também avance no sentido de colaborar para uma visão de educação emancipatória e política dos envolvidos. É necessário, portanto, problematizar as práticas que envolvem relações de poder em sala de aula, especialmente em língua estrangeira, porque “não se pode transformar o que não se entende” (Moita Lopes, 2003, p. 31).

Sabemos que os alunos, de modo geral, nem sempre têm suas vozes ouvidas quando fazem alguma reivindicação à direção, à coordenação ou aos professores. Na maioria das vezes, isso acontece por não saberem formular suas reclamações coerentemente, o que corrobora com a ideia de Freire (2023) acerca da existência de uma “cultura de silêncio”. Tal constatação causa prejuízos diversos, entre eles, a não aprendizagem de determinados conteúdos em algumas disciplinas, nas quais, segundo os alunos, os professores não conseguem se fazer entender, nem são abertos ao diálogo. Tais prejuízos estão relacionados ao fato de não saberem argumentar em defesa de suas necessidades à gestão escolar.

A pedagogia da argumentação é peça fundamental para aqueles docentes que buscam estabelecer práticas democráticas de ensino (Liberali, 2018). Essa prática aponta caminhos para que os discentes/cidadãos sejam capazes de pensar criticamente, de refletir com cuidado e de se posicionar articuladamente diante das situações sociais em todos os campos, político, econômico e cultural.

Em sala de aula, Liberali (2018, p. 108) propõe que o docente trabalhe a argumentação como diálogo de modo que leve a uma “produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados novos e relevantes para a comunicação”. Com efeito, a argumentação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico. Ao argumentar, o aluno é desafiado a formular e a defender suas ideias de forma coerente e fundamentada, o que favorece o seu amadurecimento intelectual. Além disso, aprimora suas habilidades de comunicação e, logicamente, de discussão diante das questões vivenciadas no contexto escolar e na vida pessoal. Nesse sentido, cabe ao professor criar possibilidades para que o aprendiz tenha autonomia, o que perpassa por auxiliá-lo no desenvolvimento dos processos argumentativos, já que argumentar é uma habilidade que precisa ser ensinada.

Para Liberali (2018), o foco da argumentação em contexto escolar perpassa um ensino voltado para a prática argumentativa, em que a escola se torna o lugar privilegiado dessa prática, por fomentar a criação de diversas representações e experimentações – tudo em um ambiente seguro, a considerar os aspectos multiculturais, visíveis em tensões e relações de poder.

A prática da argumentação favorece a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de compreender e perceber as diversas complexidades que permeiam a sociedade. Ao tempo que aprendem a articular e sustentar argumentos, os alunos adquirem ferramentas fundamentais para expressar suas opiniões de forma mais assertiva, a influenciar positivamente a construção coletiva na sociedade da qual é partícipe.

O desenvolvimento de processos argumentativos, portanto, requer embasamento teórico sobre o que se pretende defender e, para tanto, a capacidade de saber questionar é imprescindível, porque cria uma plataforma sólida de argumentos diante de determinado tema. Tal perspectiva alinha-se, ainda, à pedagogia da pergunta (Freire e Faundez, 2021). Ela inspirou-nos, já que o próprio título da atividade proposta está relacionado à ideia de que o questionar, em uma perspectiva decolonial, precisa ser o cerne do ensino. Em *Pedagogia da Pergunta*, Freire e Faundez (2021) propõem o rompimento do sistema educacional que se baseia na mera transmissão de conhecimentos unilateralmente e defendem um sistema com uma abordagem mais interativa e reflexiva. Os autores advogam que perguntas são importantes e valiosas ferramentas para estimular a curiosidade, a reflexão crítica e a autonomia dos discentes.

Willingham (2008) afirma que o pensamento crítico consiste em conseguir visualizar os dois lados de uma mesma questão. Significa estar aberto para novos fatos que possam surgir e que venham a invalidar as ideias imaturas que se defende. Significa, ainda, entender que os argumentos precisam ser embasados em proposições verdadeiras para que as conclusões sejam deduzidas e inferidas por meio de fatos.

No contexto educacional, desenvolver o pensamento crítico é uma atividade de desconstrução, um processo que bell hooks (2020) denomina de interativo, porque demanda participação de todos. A autora ressalta que “manter a mente aberta é uma exigência essencial do pensamento crítico” (bell hooks, 2020, p. 35). Assim sendo, docentes e discentes de toda a comunidade escolar precisam estar dispostos ao diálogo e a acolherem as proposições opostas às suas de modo que, independentemente da posição que ocupem no contexto escolar, busquem o consenso coletivo.

Acerca do papel da escola e do professor na formação do cidadão, as atividades com foco no desenvolvimento das habilidades argumentativas e do pensamento crítico tendem a romper com a cultura do silêncio (Freire, 2023), que obriga o cidadão a nascer, crescer, viver e, sobretudo, permanecer na posição de oprimido, silenciado. Esse posicionamento freireano contribui para que o professor em suas propostas de ensino fomente momentos de autoexpressão e de expressão do aluno na escola e, por consequência, no mundo, o que contribui para o não apagamento e a não exclusão do indivíduo.

Posto isso, é preciso lembrar que, enquanto existirem sujeitos que tenham seu direito primordial de dizer a palavra negado, é vital que consigam reconquistar esse direito, de modo que não se perpetue o assalto desumanizante (Freire, 2023). Atividades construídas, nesse sentido, podem ser vistas como um espaço de rompimento de quebra do silêncio no contexto escolar, tais como as *gretas* discutidas por Walsh (2019), ou seja, fissuras que, a partir das práticas e dos pensamentos, estabelecem rupturas e constroem espaços, formas de pensar, fazer, saber, estar, ser e sentir.

Pensar uma proposta pedagógica que abra *gretas* é permitir o alargamento do processo educacional sustentado na (re)construção de uma sociedade que valorize o pensamento crítico e a liberdade. Trata-se de um movimento permanente, como esclarece bell hooks (2020, p. 53) “ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes.” Assim sendo, o projeto “Lista - *What makes a good teacher?*”, que reflete sobre o que vem a ser um “bom professor”, na visão do discente, mesmo sendo uma proposta modesta, ousa se constituir em uma fissura, uma pequena *greta* no movimento contínuo da busca por voz e liberdade do ser. Literariamente, inspiramo-nos nos versos de Carlos Drummond de Andrade (2000, p. 15), “É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”, com o intuito de que outros professores se sintam inspirados na luta por uma educação mais crítica e emancipatória.

2 Movimento metodológico para a prospecção analítica

Por considerar que este trabalho apresenta uma proposta de atividade em que o conhecimento e a ação sobre a realidade se fazem na investigação das necessidades e interesses locais, escolheu-se a pesquisa-intervenção. Para isso, buscou-se um delineamento que atuasse sobre a realidade da comunidade escolar, possibilitando a abertura de pequenas *gretas* no processo de transformação social e político, ao dar ao estudante a voz muitas vezes silenciada, levando-o a refletir sobre o direito de ter e de ser uma presença ativa na comunidade escolar. Precisamente por isso, a proposta exposta neste trabalho caminha no sentido de propiciar a articulação entre teoria/prática e sujeito/objeto, logo, toma-se como base metodológica a pesquisa-intervenção, tal como descrita por Aguiar e Rocha (1997).

A pesquisa-intervenção modifica a fórmula de pesquisa científica de conhecer para transformar por transformar para conhecer (Coimbra, 1995). Nessa concepção, a prática e a teoria se aglutinam, de modo que o conhecimento fundamenta as ações de transformação; e as ações, por sua vez, produzem novos conhecimentos que podem ser utilizados, construindo um ciclo contínuo de aprimoramento e mudança. Por isso,

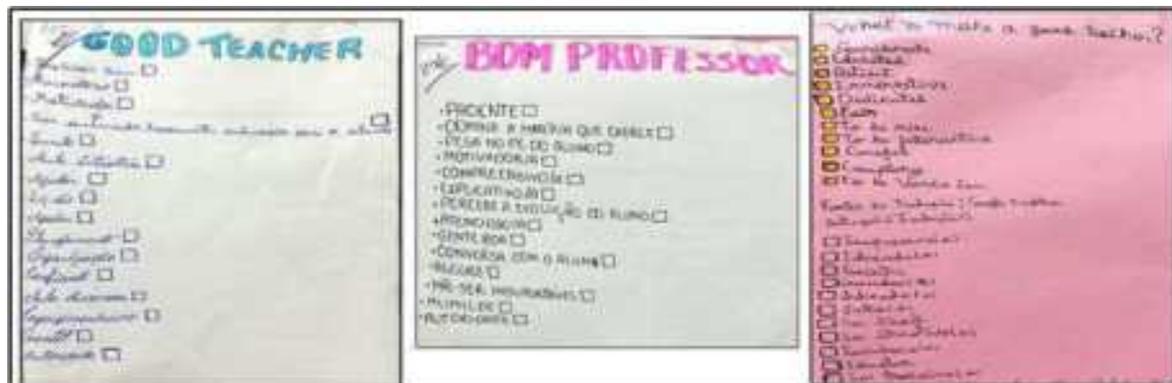
escolheu-se a pesquisa-intervenção nessa prática de linguagem por se constituir como uma proposta de ação que busca soluções em cima de uma problemática real vivenciada na comunidade escolar que afeta a todos, principalmente aos estudantes. Nesse viés, a docente da disciplina de língua inglesa sugeriu a proposta da produção textual do gênero lista, a conter os itens que explicitassem os atributos de um bom professor, na visão dos alunos.

No primeiro momento, a professora expôs a proposta de trabalho e aproveitou para apresentar o gênero textual lista, com ênfase na estrutura formal (Coscarelli, 2007; Dolz; Schneuwly, 2004; Lopes-Rossi, 2010). Na sequência, teceu comentários gerais a respeito do processo de produção e de circulação de listas, como também apresentou alguns exemplos ilustrativos. Em seguida, trabalhou as unidades 1 e 2 do livro didático que apresentavam, respectivamente, temáticas distintas acerca da *dengue* e dos *sentimentos humanos*. Essa atividade permitiu, ainda, que se fizesse uma revisão do vocabulário aprendido nas unidades estudadas.

As listas produzidas em grupo tinham o intuito de preparar o terreno para o projeto de construção argumentativa. Nesse primeiro momento, a professora trabalhou a estrutura composicional do gênero lista. Tais listas ficaram à mostra na sala de aula como exemplo para a futura construção do texto com os elementos que serviriam compor a lista do que viria a ser um bom professor. Nas aulas posteriores, a professora adentrou na temática e estilo da próxima lista a ser elaborada, a partir de um diálogo acerca dos atributos a serem dados aos docentes.

Calcada no proposto por Freire e Faundez (2021), na *Pedagogia da Pergunta*, a docente buscou fomentar o questionar. Lembrou aos alunos que eles tinham experiência e conhecimento empírico sobre o assunto, de modo a enaltecer a voz de cada um nessa discussão. Isso porque são quase nove anos que estão inseridos na “profissão estudante”, considerando que desde o 1º ano do ensino fundamental anos iniciais vivenciam experiências no contexto escolar. Sendo assim, adquiriram o direito a opinar, a partir do lugar que ocupam. Os discentes, então, divididos em três grupos, devidamente conscientes de que tinham voz nessa discussão, revisitaram seus anos progressos enquanto estudantes e compartilharam seus pontos de vista com seus pares. Com a mediação da professora e ainda nos pequenos grupos, abriu-se a discussão com apresentação de argumentos com direito a contra-argumentos em defesa das qualidades escolhidas, pois era preciso que todos do grupo concordassem com o que ficaria na lista final do grupo. Por ser a argumentação uma ação que tem a tendência de modificar um estado de coisas já existentes (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002), essas discussões envolvendo argumentar e contra-argumentar levam a uma frutífera manifestação da capacidade de argumentar. Depois debateram e selecionaram os itens que integraram as primeiras listas com os atributos iniciais dados por cada grupo. Segue a Figura 1, com o resultado.

Figura 1 – Lista com os primeiros atributos para ser um “bom professor” pelas percepções dos discentes



Fonte: fotografia retirada pela pesquisadora (arquivo pessoal).

As primeiras listas escritas em língua portuguesa, ao serem compartilhadas, suscitaram reflexões que promoveram atividades de escrita e reescrita, visto que ao defenderem os seus argumentos diante dos pares, os grupos foram levados a construir réplicas e tréplicas sobre as ideias expostas. Assim, depois das discussões, retomavam a lista para fazer os ajustes. Ressalte-se que essa atividade contribui com o desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico. Ao reconhecer a importância das habilidades argumentativas, os grupos precisaram defender suas ideias e analisar criticamente os argumentos apresentados, tendo de aceitar, mesmo que não concordassem, os pontos de vista dos outros colegas. Seguiram, portanto, o princípio de bell hooks (2020), que defende a importância de se manter a mente aberta para se desenvolver o pensamento crítico. Abaixo, relata-se de forma sucinta o movimento realizado pelos discentes.

- a) Após as discussões realizadas nos grupos, um discente de cada grupo escreveu as características escolhidas por sua equipe no quadro.
- b) Já instaurando a pesquisa-intervenção, a professora os levou a avaliar as características atribuídas para perceberem o que deveria permanecer a partir do que era comum entre eles, como também o que se repetia em cada lista, atentando para o que poderia ser eliminado e o que deveria ser acrescentado.
- c) Essa seleção permitiu que o aluno fizesse o uso de sua voz para defender, diante dos pares, os pontos de vista de cada equipe. Nessa defesa, lançaram mão de exemplos significativos, a fim de convencerem os seus colegas a acatarem seus argumentos, visto que teriam de decidir o que ficaria de fato na lista final.

A ação subsequente consistiu em conduzir os discentes a pesquisarem sobre a constituição do ser professor, isto é, fazer leituras para fundamentar suas percepções. A lista produzida coletivamente em língua materna foi posteriormente traduzida para a língua inglesa. Para isso, os discentes fizeram consultas dos léxicos oferecidos no material didático, bem como dos demais léxicos a serem encontrados no material de leitura pesquisado e trabalhado em sala de aula. Essas atividades tinham como finalidade a assimilação do tema do gênero, visando à apropriação de novos conhecimentos. A seguir, apresentam-se as etapas de leitura do primeiro artigo, a produção escrita da lista, além das considerações a respeito do processo de construção argumentativa dos alunos.

3 A construção da criticidade por meio da leitura: condutas e procedimentos

É significativo dizer que a leitura do artigo feita em sala de aula tomou como base a ideia de Freire (2001) que ressalta que o entendimento do texto ultrapassa os limites da materialidade do texto, abarcando também o contexto, de modo a considerar a relação dinâmica que circunda língua e realidade. Nesse ínterim, o artigo escolhido para trabalhar com os estudantes é o *Qualities of a Good Teacher: The 14 Qualities That Top Our List*, disposto no site da *National University*.

Trata-se de um texto autêntico que, nos termos de Nunan (1989), é definido como qualquer material que não foi produzido especificamente para fins de ensino da língua. Comungando com a visão de Nunan (1989), outros estudos afirmam que os textos autênticos são aqueles produzidos para fins comunicativos reais, para vinculação nos veículos de comunicação em língua inglesa. São textos reais, designados para falantes e não para aprendizes da língua. Desse modo, autenticidade significa que não há nenhuma mudança no texto original, de modo que a apresentação (títulos e subtítulos, ilustrações) e o leiaute (letra, espaço, marcas tipográficas) permanecem os mesmos.

Para a escolha do artigo em inglês, considerou-se tanto o tema dos atributos de um bom professor quanto a necessidade da leitura ser acessível ao nível de letramento dos alunos do 9º ano da comunidade escolar em que o projeto foi realizado, de modo a não desestimular o interesse dos discentes. Philips e Shettlesworth (1988) pontuam que textos adaptados não preparam os leitores para lidar com os textos autênticos e ressaltam que as "simplificações" podem se tornar um desafio para a compreensão do texto. Larsen-Freeman (2000) adverte, ainda, que a escolha do texto autêntico tem de conversar com o nível dos estudantes.

Ciente de todas essas questões, a pesquisadora se utilizou da atividade de tradução como técnica pedagógica. Ancorou-se em autores como Atkinson (1993),

para quem, nos estudos da aquisição de línguas, a tradução é uma das estratégias cognitivas mais utilizadas pelos aprendizes de qualquer língua estrangeira.

Para auxiliar na tradução do artigo, algumas palavras e expressões observadas pela professora que poderiam dificultar a compreensão do texto, devido ao nível básico dos alunos do 9º ano, foram destacadas de azul para serem traduzidas previamente, fazendo com que, no momento da tradução coletiva, a inserção desses termos tornasse a tradução mais fluida. O trabalho foi realizado com auxílio das ferramentas de tradução *online*, tais como *google* tradutor, *linguee* dentre outros, aproveitando que alguns discentes têm celular com internet.

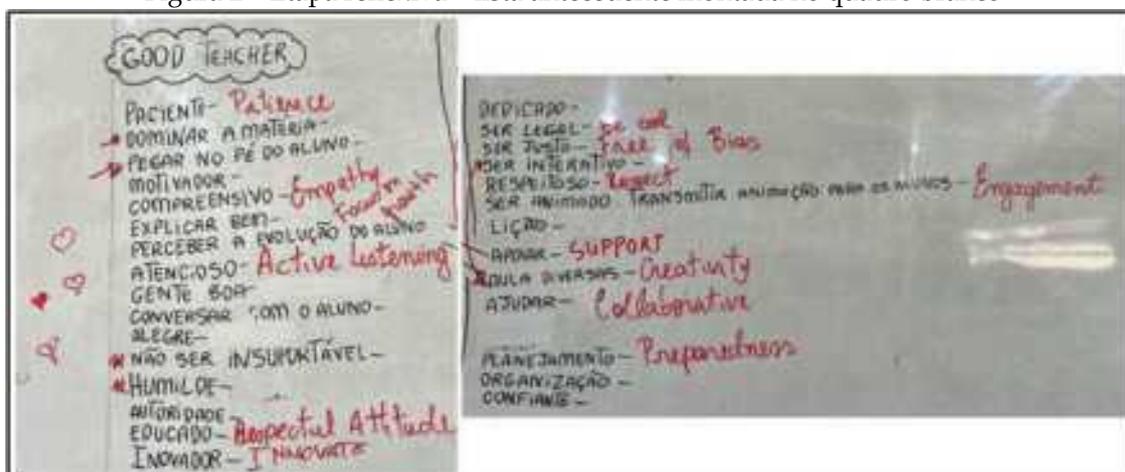
O artigo foi exposto no quadro branco utilizando o *datashow*, assim, a turma toda interagiu ao mesmo tempo na construção da tradução feita parágrafo por parágrafo. Ao passo que os parágrafos eram traduzidos e finalizados, um estudante era convidado para ler a tradução em voz alta, a fim de que todos avaliassem a produção. É importante sobrelevar a importância das relações estabelecidas entre eles na realização dessa atividade, especialmente no que se refere à negociação dos sentidos atribuídos ao texto, como exemplificaremos logo após a figura 2.

À medida que o texto foi sendo traduzido, a docente aproveitou para fazer questionamentos sobre os elementos que o constituía, tais como, a forma do gênero, a estrutura gramatical, revisando aspectos já estudados, bem como a intencionalidade do discurso, a englobar o contexto de produção e de recepção, a fim de corroborar com o alcance do ponto de vista defendido no texto. Wells (1999) afirma que, quando discentes trabalham juntos, em grupo, são capazes de resolver problemas que não conseguiriam se tentassem sozinhos. Assim, a interação faz com que todos aprendam.

O posicionamento de favorecer o processo de interação em contexto de ensino converge com o pensamento de Vygotsky (1998) ao alegar que a interação é o caminho para o desenvolvimento cognitivo. Para Nyikos e Hashimoto (1997, p. 507), "o conhecimento é coconstruído e a aprendizagem sempre envolve mais de uma pessoa". Quando os alunos trabalham juntos, podem compartilhar suas ideias e as estratégias de aprendizagens que utilizam, pois, de acordo com Swain e Lapkin (1998, p. 321), é através do diálogo colaborativo que "o uso e a aprendizagem da língua podem ocorrer".

Na produção final, as qualidades de "um bom professor" elencadas pelos estudantes foram escritas em língua inglesa a partir do texto lido e das ideias próprias dos estudantes. Para escrevê-las, também contaram com o auxílio de dicionários *online*. Isso porque a lista final é bilíngue. Segue a imagem de uma das etapas da produção coletiva (Figura 2), na qual foi feita a exposição das primeiras listas e analisadas por todos os discentes.

Figura 2 – Etapa reflexiva – lista antecedente montada no quadro branco



Fonte: fotografia retirada pela pesquisadora (arquivo pessoal).

Uma das etapas da produção da lista final em língua inglesa foi a de eliminar termos semelhantes. Assim, foi possível descartar algumas palavras, como também fazer trocas. Uma discente autodenominada redatora monitorou as alterações na lista e fez as atualizações na versão final, usando o quadro branco. A princípio, os alunos fizeram uso das palavras que já tinham aprendido em língua inglesa.

Alguns se sentiram mais confortáveis para fazer sugestões. O termo “ser legal” foi definido como “*be cool*” por uma estudante; outro aluno se sentiu confortável para escrever “*support*” como sinônimo de “apoiar a referência”; “respeitoso” foi escrito como “*respect*”; e quanto à palavra “inovador”, um estudante achou que “*innovate*” seria uma boa substituição. Nesse momento, a docente deixou que ficassem à vontade, sem intervir na produção escrita. Somente depois pesquisaram nos textos estudados e no vocabulário do livro didático. É necessário dizer que, ao passo em que a leitura foi sendo feita por algum voluntário, os outros estudantes refletiam e discutiam se cabia ou não o léxico no contexto em que estavam querendo transmitir quando escolheram a palavra em português. Algumas palavras levaram a importantes reflexões, além da aprendizagem, e valem destaque nessa análise:

Empatia – Interessante destacar esse léxico, pois ele foi encontrado no artigo durante a tradução, porém, mesmo após a tradução, a dúvida quanto ao significado da palavra em português persistiu. Desse modo, a fim de atribuírem um sentido a essa palavra em português, os alunos fizeram uma pesquisa em dicionários *on-line* de língua portuguesa nos *seus smartphones* para encontrar os sentidos do léxico e assim poderem esclarecer a dúvida do que significava empatia. Para que ficasse mais fácil a compreensão dos significados encontrados, os resultados foram expostos no quadro para que pudessem chegar a um consenso para assim efetivamente colocá-la na lista.

Humildade, alegre e não ser insuportável – o primeiro questionamento foi no sentido de decidirem se termos como “humildade”, “alegre” e “não ser insuportável” se encaixavam na lista como características gerais de um bom professor, considerando que todos já compreendiam que o critério para fazer parte da lista de qualidades era que o termo fosse uma característica geral de um bom profissional, no sentido global e coletivo das funções de um educador. Assim, foi necessário realizar uma rápida pesquisa em três dicionários de língua portuguesa acerca do significado de “humildade” para ver se em algum sentido era compatível com a figura de um bom profissional.

Ao analisarem as respostas encontradas, os estudantes perceberam que era possível propor que um bom professor também poderia ser uma pessoa humilde. Já os vocábulos “alegre” e “ser insuportável” foram descartados pelos discentes, porque concordaram, antes mesmo de qualquer intervenção da docente, que não daria para mensurar coletivamente o que viria a ser um professor alegre e insuportável. As características de alguém alegre e insuportável são muito peculiares para serem generalizadas como qualidades de um profissional.

Ser interativo e aulas divertidas – Continuando a inclusão de termos a partir do conhecimento geral, dos vocábulos do livro ou dos textos trabalhados em sala, os discentes acharam por bem unir “ser interativo” e “aulas divertidas”, por entenderem que a consequência de ser interativo é justamente proporcionar aulas divertidas.

“**Motivator/innovator**” foram palavras que os estudantes rapidamente preencheram, bem como “ser legal”, em que se escolheu “*be cool*” como opção. No entanto, para o contexto, a professora apresentou “*be nice*” como outra possibilidade, o que gerou uma oportunidade de análise mais minuciosa dos termos, verificando qual das opções era mais coerente com o que se almejava.

Desse modo, a professora pediu para que os estudantes procurassem em seus *smartphones* as definições de “*be cool*” e “*be nice*”. Um discente leu em voz alta para que todos refletissem qual das expressões melhor se encaixaria, de acordo com a proposta da lista. Após a leitura e reflexão do grupo, “*be nice*” foi escolhido por considerarem que se tratava de uma característica comum da pessoa, no caso, de ser legal, agradável, diferentemente de “*be cool*”, que se refere à reação em uma situação específica.

Pegar no pé do aluno – a expressão, usada no sentido de incentivar o estudante a se dedicar às aulas, pode ser traduzida para o inglês de forma mais idiomática como “*I have to stay constantly on top of him/her so she/he can study*”. A busca por essa expressão em língua inglesa foi desafiadora para os discentes, pois foi preciso direcionar a pesquisa em busca de uma expressão que carregasse o mesmo sentido em português. Com essa finalidade, seguiram a verificação em *sites* de língua inglesa para ter a certeza de que havia uma relação de sentido.

As palavras não encontradas com os recursos disponíveis na escola foram pesquisadas em dicionários *on-line* como atividade complementar a ser feita em casa. O resultado foi exposto na sala de aula, discutidas e escolhidas as expressões que mais se encaixavam com o sentido dos léxicos propostos na lista.

Os alunos puderam perceber os diversos sentidos e a necessidade de entendê-los. Conhecer as palavras e seus significados é fundamental para aprender a argumentar, principalmente quando os estudantes são questionados. Com suporte e conhecimento de vocabulário específico, seus pontos de vista são validados, por demonstrarem que sabem do que estão falando, baseados em fatos e reflexão crítica sobre a situação vivenciada. Posto isso, construíram a lista final, cujos itens foram transcritos pela docente na Figura 3 abaixo.

Figura 3 – List: Good Teacher

LÍNGUA INGLESA	LÍNGUA PORTUGUESA
Be patient	Paciente
Lifelong Learning/ Know the subject matter	Domínio de conteúdo
Stay constantly on top of him/her so he/she can	Pegar no pé do aluno
Motivator study	Motivador
Empathetic	Compreensivo
Explain things Clearly	Explicar bem
Focus on growth	Perceber a evolução do aluno
Active Listening	Atencioso
Interact with students/ Communicate well	Conversar com o aluno
Humble	Humilde
Have Authority	Autoridade
Respectful Attitude	Educador/Respeitosa
Innovator	Inovador
Engaging Teach lifelong lessons	Dedicado
Be nice	Ser legal
Free of Bias	Ser justo
Enthusiastic	Ser animado: transmitir animação para os alunos
Teach lifelong lessons	Lição
Collaborative	Ajudar
Supportive / Support	Apoiar

Fonte: as autoras (2024).

A lista em inglês foi elaborada a partir da busca dos vocábulos de igual significado ou com o sentido que mais se aproximasse da palavra em português. Assim, as palavras escolhidas em língua inglesa são termos que carregam o sentido do que está

proposto em português, o que só foi possível a partir da validação do conhecimento prévio dos alunos, do vocabulário visto no livro didático e nos artigos lidos e traduzidos em sala.

Palavras inconclusivas

Este trabalho buscou descrever uma atividade em que os estudantes tiveram direito à fala e à possibilidade de desenvolver suas habilidades de argumentação, bem como o pensamento crítico. Intenta-se que esse caminhar os leve a aprender a formular de modo coerente e sólido suas percepções, suas queixas e, por conseguinte, possam emitir seus pareceres e opiniões. Pressupõe-se também que a rede de relações que possa surgir neste trabalho seja uma oportunidade para os professores refletirem sobre sua prática docente e se tornarem mais receptivos às vozes dos alunos.

Em suma, o esboço do quadro final propõe uma atividade prática e significativa que visa, não somente ao desenvolvimento linguístico dos alunos em língua inglesa, mas também ao empoderamento dos estudantes para que eles consigam expressar suas opiniões de forma clara e convincente, com o auxílio e mediação dos professores. Almeja-se que essa atividade contribua com a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e crítico para todos. Espera-se, ainda, que a reflexão aqui iniciada possa ser inspiradora para outros professores que, diariamente, sentem-se convocados a transformar o meio em que trabalham.

Referências

- AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes da. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, n. 3/4, p. 87-102, 1997.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. 21 ed. –Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ATKINSON, David. Teaching in the target language: a problem in the current orthodoxy. *Language Learning Journal*, n. 8, p. 2-5, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf. Acesso: 24 jun. 2024.
- CELANI, Maria Antonieta Alba; COLLINS, Heloísa. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda C.G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 69-105.
- COIMBRA, Célia Maria Bouças. Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma Empresa Possível. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, v. 7, n. 1, p. 52-80, 1995.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, n. 2, p. 78-86, 2007.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FALASCA, Patrícia. Aprendizagem de língua estrangeira e argumentação em sala de aula: a perspectiva dialógica e discursiva em foco. *Revista Leitura*, v.1, n. 55, Número temático: Estudos em perspectivas dialógicas, p. 23-40, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2306>. Acesso: 28 jan. 2024.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- HOOBS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LIBERALI, Coelho Fernanda. *Argumentação em contexto escolar*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Intercâmbio*, v. 15, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3680>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intercultural para uma Ação Política. In. BÁRBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Mercado de Letras, 2003, p. 31.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- NUNAN, David. *Designing Tasks for the communicate classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NYIKOS, Martha; HASHIMOTO, Reiko. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

- PERELMAN, Chäim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PHILIPS, Martin; SHETTLESWORTH, Clarence. How to arm your students: A consideration of two approaches to providing materials for ESP. In: LONGE, Michael; RICHARDS, Jack. *Methodology in TESOL: A Book of Readings*. Newbury House, 1988, p. 105-111.
- SWAIN, Merrill.; LAPKIN, Sharon. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALSH, Catherine. Gritos e gretas e sementeiras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota; SANTOS, Luciano Costa. *Entrelinhas: educação, fenomenologia e insurgência popular*. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 93-120.
- WELLS, Gordon. (Ed.). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- WILLINGHAM, Daniel T. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 109:4, 21-32, 2008. DOI: 10.3200/AEPR.109.4.21-32. Published online: 07 Aug. 2010.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO DE CRISE: ANÁLISE DO MANUAL *PASSARELA*

ACADEMIC LITERACIES IN THE CONTEXT OF CRISIS MIGRATION: AN ANALYSIS OF THE *PASSARELA* MANUAL

Carla Alessandra Cursino¹
0000-0003-1648-6458

Enviado em: 30/08/2024
Aceito em: 15/12/2024

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre caminhos possíveis para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos entre estudantes migrantes de crise (Clochard, 2007). Parto da noção de letramentos proposta por Masny (2007), para quem tal termo designa maneiras de ler e se ler no mundo, permeadas por ideologias e relações de poder (Street, 2014). Nesse sentido, é exigido que as/os migrantes de crise desenvolvam letramentos acadêmicos a partir do silenciamento de sua bagagem linguística/cultural e de seus saberes, em um processo de colonialidade acadêmica (Menezes de Souza, 2017). Como forma de lançar contrapontos a esse cenário, analiso o manual *Passarela – Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos*, voltado para estudantes migrantes inseridos em cursos de (pós)-graduação das IES brasileiras. O trabalho analítico me permite compreender que a proposta do material didático de estabelecer relações dialógicas entre o alunado deslocado forçosamente e a comunidade acadêmica ganha eficácia não apenas por meio de políticas como as que lhe deram origem, mas, principalmente a partir da postura da/do professora/professor – primeira figura a se contrapor às forças que silenciam essas/esses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: letramentos; letramentos acadêmicos; migrante de crise.

ABSTRACT: The aim of this article is to reflect on possible ways of developing academic literacy among crisis migrant students. I start from the notion of literacies proposed by Masny (2007), for whom this term refers to ways of reading and being read in the world, permeated by ideologies and power relations (Street, 2014). In this sense, crisis migrants are required to develop academic literacies based on the silencing of their linguistic/cultural background and knowledge, in a process of academic coloniality (Menezes de Souza, 2017). As a way of countering this scenario, I analyze the manual *Passarela - Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos* (*Passarela - Portuguese as a Host Language for Academic Purposes*), aimed at migrant students enrolled in (post)-graduate courses at Brazilian higher education institutions. The analytical work allows me to understand that the proposal of the teaching material to establish dialogic relations between the forcibly displaced students

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e de Francês. cursino.carla@gmail.com.

and the academic community gains effectiveness not only through policies such as those that gave rise to it, but mainly from the stance of the teacher - the first figure to oppose the forces that silence these students.

KEY WORDS: literacies; academic literacies; crisis migrant.

Introdução

A migração forçada², a rigor, não é uma novidade no mundo. Ao longo dos séculos, o ser humano tem se deslocado, muitas vezes obrigado pelas circunstâncias políticas, econômicas, religiosas, climáticas de seu território de origem, mas sempre movido pela vontade de sobreviver e de recomeçar sua vida. Cruzar fronteiras e buscar refúgio é um direito garantido desde 1951 pela Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto do Refugiado, da qual o Brasil é signatário. Assim, todo e qualquer país, “ao receber pessoas em condição de refúgio, faz desses indivíduos sujeitos de direitos na ordem interna” (Gonçalves, 2018, p. 16). Trata-se dos direitos fundamentais sociais de qualquer cidadão, sendo que o primeiro deles é o de acesso à educação.

Contudo, quando observamos dados referentes ao ingresso da população migrante ao sistema educativo brasileiro, percebemos que o pacto internacional estabelecido pela Convenção de 1951 está longe de ser cumprido. Neste trabalho, concentro-me apenas no ensino superior. De acordo com o Atlas Temático do Observatório das Migrações, organizado por Baeninger *et al.* (2020), o país matriculou 17.061 alunas/os estrangeiras/os em suas Instituições de Ensino Superior (IES) no ano de 2018. No entanto, 89% desse total refere-se a estudantes intercambistas e outros que não vivem no país sob a condição de refúgio. Esse número tende a ser ainda mais grave a partir de 2020 em decorrência da pandemia de Covid-19 e seus efeitos devastadores na educação.

² Há uma diferença entre os termos “migração” e “refúgio”. O primeiro diz respeito ao movimento voluntário de qualquer pessoa dentro de seu próprio país ou de um país para outro. O segundo, por sua vez, faz referência ao deslocamento forçado, isto é, quando uma/um indivíduo vê-se obrigada/obrigado a fugir de um território em decorrência de guerras, miséria econômica e social, perseguições políticas, religiosas e de orientação sexual, desastres ambientais, dentre outros. Igualmente, há diferença entre as denominações “migrante” e “refugiado”. Importante esclarecer que o Brasil tem se configurado, enquanto país destino, como um cenário de migração de crise (Clochard, 2007), marcado por migrações do tipo Sul-Sul (Baeninger, 2018), em que cidadãs e cidadãos de locais de crise se movem em direção a outro lugar também em crise. Nesse contexto, o governo brasileiro cede entrada a pessoas refugiadas/solicitantes de refúgio e, também, àquelas portadoras de visto humanitário, como é o caso da maioria das e dos haitianos e, também, das juízas afegãs que aqui chegaram em outubro de 2021. Tendo essa configuração em mente, adoto o termo “migrante” para me referir a essas/esses migrantes de crise.

Volto meus olhares de pesquisadora da área de Linguística Aplicada e de professora de português em contexto de migração de crise (Clochard, 2007) às/aos estudantes que, embora sejam poucos em termos numéricos, conseguem vencer inúmeros desafios e ingressar em uma instituição de ensino superior (IES) brasileira. Os cenários com os quais se deparam nas universidades do país é marcado por barreiras linguísticas e culturais, diferenças de culturas de ensino-aprendizagem e de letramentos acadêmicos, além de eventuais traumas vividos ao longo do processo migratório e de situações de vulnerabilidade financeira, social e emocional. Tal conjuntura tende a dificultar ou impedir que a/o migrante interaja no âmbito universitário, reduzindo drasticamente suas possibilidades de trânsito autônomo nesse espaço.

De modo mais enfático, em consonância com Menezes de Souza (2017), é possível afirmar que essas/esses estudantes são condicionadas/condicionados a uma espécie de colonialidade acadêmica, na medida em que diversas instâncias e membros da universidade esperam que elas/eles assimilem práticas de letramentos e de letramentos acadêmicos mais frequentes nas IES brasileiras, negando-lhes a existência a partir de suas próprias práticas, epistemes e traços identitários. Dentre as consequências desse *modus operandi*, destaco o fraco desempenho acadêmico e o silenciamento desse contingente do corpo discente e, em alguns casos, a evasão dessas/desses indivíduos do ensino superior.

Diante do que expus até aqui, o objetivo deste artigo é discutir como se pode dar a ampliação do repertório de letramentos acadêmicos das/dos estudantes migrantes inscritos nas IES brasileiras. Pretendo buscar respostas (ou, ao menos, algumas pistas) para a seguinte indagação: é possível que tais estudantes ampliem seus letramentos acadêmicos e, conseqüentemente, tracem seu percurso universitário com maior autonomia, ao mesmo tempo que questionam a colonialidade acadêmica à qual estão submetidas/submetidos, procurando transformar os espaços que ocupam? Para conduzir a discussão, organizo o trabalho da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresento o que entendo por letramentos e letramentos acadêmicos, tomando por base os trabalhos de Masny (2007), Street (2014), Lea e Street (2006) e Menezes de Souza (2011; 2017). Na sequência, abordo o processo de acolhimento de estudantes migrantes ocorrido na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM/ACNUR), com destaque para as políticas e as ações linguísticas. Trago de maneira mais detalhada uma dessas políticas-ações: o manual *Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos*. Trata-se de um livro cuja autoria é das professoras e dos professores de Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc), do programa da UFPR-

CSVM/ACNUR, utilizado nas ações de apoio linguístico ofertadas pela instituição às/ aos estudantes migrantes em seu primeiro ano letivo. Pretendo apontar, numa espécie de exercício de autocrítica, de que maneiras os letramentos acadêmicos podem ser tratados nesse material, bem como os modos que as/os estudantes são encorajadas/encorajados a colocá-los em prática em sua trajetória pelo ensino superior.

2 Noções de letramentos e de letramentos acadêmicos

Os estudos em letramentos são vastos e possuem diferentes abordagens e visões. Por isso, nesta primeira seção me dedico a esclarecer que perspectivas teóricas adoto. Assumo a visão de Masny (2007), para quem letramentos diz respeito a “um construto social que inclui as palavras, os gestos, as atitudes, as identidades sociais ou, mais especificamente, as maneiras de falar, de ler, de escrever e de valorizar as realidades da vida, ou seja, trata-se de um modo de vir a ser no mundo” (Masny, 2007, p. 100, tradução minha)³. Assim, quando uma pessoa lê ou escreve, a construção de sentido se apoia na realidade e nos valores do contexto histórico, político, social, cultural em que ela se encontra. Letramentos, portanto, têm a ver com as dimensões existentes em um determinado local e em uma determinada época e com seus valores para religião, gênero, raça, identidades, ideologias e noções de poder. Masny (2007) baseia sua concepção nos trabalhos de Deleuze (1968) e Deleuze e Guattari (1980;1991), traçando paralelos entre as acepções desses autores para subjetividade e transformação.

A noção deleuziana de subjetividade se relaciona ao conceito de letramentos a partir do entendimento do ser humano não como sujeito que possui controle ativo e total sobre aquilo que pensa, mas como um indivíduo que advém de eventos e de experiências de vida. Para Masny (2007), tal elemento se relaciona aos letramentos tendo em vista que a leitura do mundo, das palavras e de si próprio transforma o sujeito que lê. A autora explica a transformação inerente àquela/àquele que lê com base na imagem do rizoma (Deleuze; Guattari, 1980). Tal processo transformativo é consequência de vivências múltiplas, que se cruzam e que, assim como um rizoma, não possuem núcleo nem raiz, nem começo, tampouco fim. Essa analogia é essencial à compreensão de letramentos aqui proposta, uma vez que ela permite a interpretação de que estamos sempre falando de letramentos plurais (em oposição a um único

³ No original: Un construit social qui comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités sociales ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser, bref, une façon de devenir dans le monde.

letramento) que se entrelaçam em redes complexas e não lineares no tempo e no espaço. Finalmente, a autora se apoia em Deleuze e Guattari (1991) para aventar que as transformações do indivíduo que lê o mundo, as palavras e a si mesmo são constantes. Ela/ele é sempre um outro – diferente.

A perspectiva de letramentos trazida por Masny (2007) dialoga, em alguma medida, com a noção de letramentos sociais proposta por Street (2014) - outro teórico que mobilizo nas reflexões aqui realizadas. Para esse autor, letramentos são práticas sociais e ideológicas permeadas por relações de poder e significados específicos. Pensando na área educacional, desenvolver letramentos significa ir além de aspectos técnicos das funções da linguagem, isto é, da mera decifração de códigos. É necessário ajudar as/os estudantes a adquirir “consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (Street, 2014, p. 23) por meio da leitura de textos e, intrinsecamente, do mundo que as/os cerca.

Foco-me, agora, nas discussões de letramentos e letramentos acadêmicos – mais especialmente, entre (pós-)graduandas/(pós-)graduandos migrantes de crise. Na vida universitária, a leitura e a escrita possuem um papel fundamental. Todavia, não podem ser tomadas simplesmente como a habilidade de manobrar técnicas adequadas a determinados gêneros textuais comuns ao cotidiano das/dos estudantes. No espaço da universidade, como em todo e qualquer outro, ler e escrever são práticas sociais subordinadas às conjunturas históricas, sociais e culturais (Street, 2014) e, por isso, é preciso que as/os estudantes desenvolvam modos de perceber tais circunstâncias e, também, de agir sobre elas. Assim, em consonância com Lea e Street (2006), entendo que a escrita e a oralidade acadêmica, bem como toda forma de interação com diversos agentes e esferas das IES, são consideradas na esteira dos letramentos acadêmicos de viés ideológico, estando, portanto, sujeitas às relações de poder, autoridades, produção de sentido e identidades existentes nesses locais.

Toda/todo estudante, ao ingressar pela primeira vez no ensino superior, deve acrescentar os letramentos acadêmicos ao seu repertório, pois chega a um novo contexto que lhe é desconhecido, permeado por relações de poder e ideologias também desconhecidas, conforme atestam Ruano e Melo-Pfeifer (2021), com base em Calvo *et al.* (2020). Essa aquisição diz respeito ao manejo de gêneros textuais comuns às produções acadêmicas e às vivências da universidade, porém, deve ultrapassar a fronteira dos aspectos técnicos da linguagem nesse local. Letrar(-se) academicamente também tem a ver com se deparar com determinado texto ou situação até então não familiar e ser capaz de atribuir sentido a ele (em oposição ao sentimento de vazio ou de exclusão). Tem a ver, ainda, com a perspectiva do letramento crítico (Menezes de

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Souza, 2011), no sentido de se considerar a importância da percepção de engendramentos que moldam textos e situações acadêmicas, os quais estão, muitas vezes, nas entrelinhas dos acontecimentos de eventos e de práticas de letramento (Street, 2014). Por conseguinte, os letramentos acadêmicos contemplados neste trabalho se relacionam com a capacidade de “ler o mundo” em processos que atravessam os limites da simples busca pelas verdades de um texto. Nesse viés, entende-se que:

tanto o autor quanto o leitor estão *no mundo* e *com o mundo*. Ambos - autor e o leitor - são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-eus”; isso não apenas cria um sentido de identidade e de pertencimento para o sujeito social, mas *também*, uma consequência histórica: mais do que estar *no mundo*, ficando *com* o mundo criamos o tempo (Menezes de Souza, 2011, p. 129).

Em outras palavras, entendo a aquisição de letramentos acadêmicos como a capacidade de ler textos escritos e orais dentro e fora da sala de aula, bem como ler as relações, os gestos e as atitudes nas diferentes instâncias da universidade, entre todos os seus agentes a partir do contexto sócio-histórico da autora/do autor e, também, da leitora/do leitor - ela/ele também inserida/inserido em seu próprio contexto e em sua própria atribuição de significados.

Quando se trata, contudo, do corpo discente migrante de crise⁴, o desenvolvimento de letramentos acadêmicos ganha tons mais complexos. Isso porque esses sujeitos, vindos de países como Haiti, Venezuela, República Democrática do Congo, Síria, Peru, dentre outros, devem adquiri-los partindo de sua(s) língua(s) e de sua(s) cultura(s) de ensino-aprendizagem em um idioma que lhes é estrangeiro e, ao mesmo tempo, alçado à única língua de trânsito pelo ambiente universitário. Além disso, essas/esses estudantes estão em locais onde línguas, letramentos e conhecimentos são posicionados em relações de poder (Menezes de Souza, 2017), a partir da valorização do pensamento ocidental, mais especificamente daquele originado na Europa e nos Estados Unidos (Grosfoguel, 2016). A universidade, inclusive a brasileira, é constituída por linhas abissais (Santos, 2009), que privilegiam as epistemologias do Norte global (Santos, 2009) e invisibilizam tudo o que não vem dessa hegemonia.

⁴ Abordo aqui a situação vivenciada pelas/pelos migrantes de crise, porém vale salientar que atitudes de exclusão são comumente direcionadas às/aos estudantes ingressos no ensino superior brasileiro por meio de ações afirmativas, como cotistas sociais, raciais, além de indígenas e da comunidade surda.

Ou seja, o conhecimento que é produzido na academia e circula entre acadêmicas/acadêmicos é “monocultor, sendo assim, baseia-se numa razão indolente, que tem preguiça de reconhecer outros modos e outras experiências de conhecimento, anulando a pluralidade do mundo e a diferença ontológica que nos torna humanidade” (Süssekind; Coube, 2020, p. 61). Conseqüentemente, as línguas, os letramentos, os conhecimentos e, por fim, a identidade dessa parcela das/dos estudantes se encontram em subalternização nas hierarquias acadêmicas.

É face a essa realidade que afirmo, com base em Menezes de Souza (2017), que migrantes que acessam a educação superior brasileira estão condicionados a uma espécie de colonialidade acadêmica, na medida que elas/eles serão reconhecidas/reconhecidos tão somente se atuarem de acordo com o que a comunidade acadêmica (em especial, professoras/professores e pares) espera delas/deles. Menezes de Souza (2017) ilustra as ações que migrantes devem mimetizar para serem validadas/validados como membras/membros da academia:

é preciso saber, por exemplo, ciências e saber como as pessoas na ciência leem e escrevem textos científicos para ser capaz de também ler e escrever textos científicos e, assim, ser reconhecido pelas pessoas da ciência como um leitor ou escritor de textos científicos (Menezes de Souza, 2017, p. 265).

Dito de outro modo, a universidade e seus agentes se abrem para a comunidade migrante de crise e para outras minorias por meio de políticas afirmativas, todavia, reconhecem essas/esses estudantes tão somente se elas/eles passam a mobilizar os letramentos da elite intelectual, que dita os modos de existir no ambiente acadêmico. Ou seja, a academia promove, no discurso, a pluralidade cultural, porém, na prática, estudantes migrantes se veem diante de forças que as/os veem sempre como seres inferiorizados e que, se desejam ter sucesso na vida universitária, devem ser esforçar para parecer (jamais ser, pois isso é, *a priori*, impossível) com aquela/aquele tido como dominante.

Diante desse cenário, penso nos esforços que pesquisadoras/pesquisadores da área de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) têm feito a fim de lançar contraposições à colonialidade acadêmica imposta à população migrante de crise, que, ainda que muito timidamente, está crescendo nas IES brasileiras⁵. Quero acreditar que

⁵ A Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) conta com 39 IES vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Criada em 2003, a Cátedra tem como objetivo promover a proteção de pessoas refugiadas no Brasil por meio de formação acadêmica, estabelecendo acordos e convênio com universidades brasileiras e incentivando pesquisa, ensino, extensão e ações de acolhimento voltadas a essas comunidades. O Relatório Anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, edição 2023, mostra todas as

discussões e ações como a que ensaio aqui têm sido realizadas em diferentes locais. Trago uma delas, ocorrida dentre os muros, e para além deles, da Universidade Federal do Paraná (UFPR): o livro didático *Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos*. A ideia não é exaltar o referido trabalho, mas levantar reflexões acerca de possíveis ganhos, assim como possíveis limitações, para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos com estudantes migrantes.

3 Passarela: um material didático produzido na/para/com a sala de aula

O manual *Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos* foi publicado em 2020 e está disponível para *download* gratuito no *site* do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). O livro é fruto das lutas políticas do programa de extensão Política Migratória e a Universidade Brasileira (PMUB-UFPR). Assim, antes de adentrar na apresentação e na análise do material, julgo importante recuperar a atuação desse programa.

O PMUB-UFPR nasceu em 2014 a partir da união de projetos de extensão universitária voltados ao acolhimento de comunidades migrantes instaladas em Curitiba e região. Desde sua criação, o programa estabeleceu inúmeros diálogos com diferentes instâncias da UFPR, que resultaram na aprovação de resoluções de entrada e de permanência de estudantes migrantes na instituição. São duas políticas afirmativas que garantem processos especiais de acesso à UFPR. A primeira, Resolução 13/14, inaugura um edital especial para ocupação de vagas remanescentes em cursos da graduação, e a segunda, Resolução 63/18, institui um vestibular especial às pessoas migrantes para 10 vagas suplementares em cursos de graduação à escolha da/do candidata/ candidato. De 2015 a 2019, 119 alunas e alunos com status de refugiado ou de migrante portador de visto humanitário (re)iniciaram seus cursos de nível superior na UFPR, ocupando vagas em 33 cursos de graduação e na pós-graduação em Direito⁶.

Destaco duas das políticas linguísticas implantadas pelo programa, que se relacionam com a temática discutida neste trabalho. Desde 2015, o PMUB oferta às/aos estudantes aprovadas/aprovados nos processos seletivos o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico. Trata-se de um curso intensivo, com duração de 5 semanas,

iniciativas da organização. O arquivo pode ser acessado pelo *link*: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2024/03/V2-Relatorio-CSVM-2023-Digital.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

⁶ Nos anos de 2020 e 2021, não houve processos seletivos por conta da pandemia de Covid-19. O programa Reingresso foi retomado em 2022 sob a chancela da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFPR, atualmente sob a coordenação da professora Elaine Schmitt Ragnini.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

que antecede o começo do primeiro ano letivo. Seu intuito é promover a recepção das/dos calouras/ calouros migrantes, a apresentação da estrutura e do funcionamento da UFPR e, concomitantemente, a oferta de aulas de língua portuguesa e de sensibilização aos gêneros textuais acadêmicos. Além dessa iniciativa, em 2018 houve a implementação das disciplinas Português: Práticas Textuais Acadêmicas I e II, ofertadas em caráter optativo pelo curso de Letras a todas/todos contempladas/contemplados pelos editais do programa. Ambas pretendem aprimorar a compreensão e a produção dos gêneros textuais acadêmicos e, ao mesmo tempo, discutir aspectos da universidade e da condição da/ do migrante nesse cenário.

O livro *Passarela*, concebido no coração dessas duas iniciativas do PMUB-UFPR, foi pensado para estudantes migrantes matriculadas/matriculados no ensino superior brasileiro e que necessitam ampliar seu repertório linguístico, cultural e de letramentos acadêmicos a fim de passar por seu processo de (pós)-graduação. Como o próprio título revela, a noção teórica que o embasa é o Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA), ramificação da vertente de ensino-aprendizagem do português para a comunidade migrante de crise (Lopez; Diniz, 2018). O PLAc-FA é assim definido por Ruano (2019, p. 152):

o ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento e se destina a migrantes e refugiados que buscam aprimoramento linguístico para fins acadêmicos, bem como maior entendimento da estrutura institucional e cultural das diversas esferas da universidade na qual estão inseridos. A nova nomenclatura, aqui defendida, leva em consideração as especificidades do público-alvo, que muitas vezes se encontra submetido, por exemplo, a um conjunto de pressões econômicas, sociais, psíquicas e legais, que devem ser consideradas dentro desse contexto de ensino.

Ao contrário da maioria dos livros didáticos, o *Passarela* não foi produzido sob a demanda de editoras ou de escolas de línguas. Trata-se de um material didático concebido de maneira orgânica. As unidades temáticas (UTs) que o compõem foram confeccionadas ao longo do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e das disciplinas Práticas Textuais Acadêmicas I e II pelas professoras e professores que neles atuaram. Todas elas foram desenvolvidas levando em consideração dois pontos: (i) a identificação das necessidades linguísticas das/dos estudantes e (ii) as vivências acadêmicas das/dos primeiras/primeiros estudantes participantes do programa. As/os autoras/autores do material realizaram, ao longo dos anos, a escuta atenta e afetiva das demandas realizadas pelas/pelos alunas/alunos (re)ingressos na UFPR e de suas experiências universitárias e, a partir do que lhes fora exposto, construíram as

unidades. Coube às organizadoras reunir todas as UTs produzidas, revisá-las e padronizá-las.

O *Passarela* está dividido em três dossiês. O primeiro, intitulado “Bem-vindos à universidade”, traz como principais objetivos: (i) apresentar à/ao caloura/calouro migrante a estrutura da UFPR e os apoios institucionais que lhe podem ser úteis e (ii) mostrar à/ao migrante que ela/ele pode (e deve) ser um sujeito ativo na comunidade estudantil a partir de suas próprias identidades linguísticas e culturais. O Dossiê 2, denominado “Escrita Acadêmica”, trabalha gêneros textuais acadêmicos escritos mais comumente desenvolvidos nos cursos da instituição, tais como fichamento, resenha, artigo científico, dentre outros. Por sua vez, o último dossiê, “Oralidade Acadêmica”, tem por finalidade o trabalho com dois gêneros acadêmicos orais: debate em sala de aula e apresentações acadêmicas⁷.

4 Caminhos possíveis para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos no *Passarela*

A organização do *Passarela* se dá a partir de quatro fio-condutores, que orientam o ensino-aprendizagem de língua/língua de acolhimento no contexto acadêmico (Ruano, 2019; Mangiante; Parpette, 2011). O primeiro deles é o conteúdo institucional, uma vez que todas as UTs do material, em particular as do Dossiê 1, apresentam as estruturas e as hierarquias encontradas na organização da UFPR e nas relações entre seus agentes. O segundo é o conteúdo linguístico-metodológico. Ao longo do material, as/os estudantes são convidadas/convidados a revisitar e a aprimorar conteúdos linguísticos, sociolinguísticos e comunicativos referentes à língua portuguesa no âmbito universitário. Prima-se, ainda, por diversos gêneros textuais da escrita e da oralidade comuns à vida acadêmica.

O terceiro fio-condutor do manual é o conteúdo pessoal, trabalhado na medida em que o livro didático reforça sempre a reflexão (individual e coletiva) acerca de reconstruções identitárias no âmbito da academia e, também, em outras esferas da vida. Finalmente, o último fio-condutor diz respeito ao conteúdo cultural, cujo desenvolvimento se dá por meio de atividades que privilegiam debates sobre a

⁷ Vale ressaltar que, embora tenha sido desenvolvido no seio da UFPR, o *Passarela* pode ser utilizado em ações de acolhimento linguístico e acadêmico de qualquer IES que conte com ações afirmativas para a inserção da comunidade migrante em seu corpo discente. Basta que professoras/professores expandam as temáticas do manual para o contexto de sua universidade. Além disso, ainda que o material didático possua uma linha progressiva em sua organização, as UTs são independentes umas das outras e podem, portanto, ser aplicadas livremente, de acordo com a necessidade de cada grupo.

diversidade linguística e cultural do alunado migrante, chamando a atenção para a importância do diálogo intercultural no espaço universitário.

É bastante saliente que as noções de letramentos observadas no *Passarela* ultrapassam as preocupações com aspectos técnicos do uso da língua no ambiente universitário. Há, na realidade, o prevaletimento de reflexões e atitudes que essa parcela do alunado de ensino superior pode adotar ao longo de sua trajetória estudantil. Evidentemente, o livro intenta que a/o aluna/aluno conheça e pratique gêneros textuais acadêmicos, dedicando dois dossiês para tal finalidade. O público-alvo do material é apresentado formalmente a gêneros como verbete, resumo acadêmico, resenha acadêmica, seminário oral, dentre outros. O que chama a atenção no *Passarela*, contudo, é como esses aspectos ditos formais são introduzidos. Em algumas unidades, a/o estudante deve aprender (ou se aprofundar em) um novo gênero textual a partir de documentos que o apresentam e o explicam. Por exemplo, na Unidade 2 do Dossiê 2, intitulada “Organizando leitura e escrita”, a/o aluna/aluno lê um artigo informativo sobre como fazer um fichamento acadêmico. Espera-se que ela/ele compreenda os elementos que compõem tal gênero e que reflitam sobre os usos desse texto. Por fim, propõe-se a realização, como tarefa final da UT, do fichamento de um artigo científico específico de seu curso de (pós)-graduação.

Todavia, o trabalho com os gêneros textuais acadêmicos funciona, muitas vezes, como pano de fundo para a abordagem de temas sociais que estão nas diversas esferas das universidades brasileiras e nas relações entre seus agentes. Os mais frequentes no *Passarela* são racismo e xenofobia, migração forçada e acolhimento, desigualdade social e questões de gênero⁸. A título de ilustração, a Unidade 3 do Dossiê 2, denominada “Resumo”, parte de sinopses de duas obras artísticas: o documentário *Eu não sou seu negro*, do cineasta haitiano Raoul Peck, que acompanha a história de líderes que lutaram contra a discriminação dos povos negros, e o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, que retrata o êxodo rural no Brasil e seus efeitos na configuração social do país. Na sequência, o resumo acadêmico é explorado com a leitura e a análise de um modelo que fala sobre literatura e refúgio. Essa UT exemplifica como o material

⁸ Importante destacar que as temáticas de cunho social/político discutidas no *Passarela* não foram escolhidas ao acaso pelas autoras e autores das UTs. Trata-se de temas colocados por alunas/alunos do Programa Reingresso-UFPR dos anos 2017 e 2018 no curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e, também, nas disciplinas Prática Textual Acadêmica I e II. Tais assuntos surgiram organicamente nas conversas de sala de aula e, ainda, nas narrativas escritas no diário reflexivo que cada estudante deveria produzir para as disciplinas, no qual compartilhavam momentos de sua vida acadêmica (Ruano, 2019). Coube às professoras e aos professores dos grupos realizar a escuta desses temas e trazê-los para o debate ao longo das aulas.

não objetiva apenas a introdução de gêneros textuais acadêmicos, mas também a reflexão sobre as temáticas neles embutidas e seu diálogo com a sociedade atual.

É verdade que o manual em questão propõe uma passarela (com perdão pelo trocadilho) para que estudantes migrantes de crise, oriundos de contextos de subalternização racial, epistêmica e linguística imposta pela lógica moderna/colonial (Quijano, 2014) e chegados a locais também subjugados pela mesma perspectiva, leiam o mundo que os cerca e percebam as relações de poder que o moldam e o remoldam constantemente. No entanto, ao final dessa passarela, há uma espécie de bifurcação e a leitura realizada pela/pelo estudante pode ficar condicionada à postura da/do professora/professor.

Há a possibilidade de a/o docente agir como uma/um professora/professor explicadora/explicador (Jordão, 2014)⁹, que tem a pretensão de esclarecer o alunado sobre as injustiças sociais a partir de suas próprias verdades – sempre únicas e absolutas –, desconsiderando, portanto, a inteligência das/dos indivíduos diante de si. Esse tipo de educadora/educador entende que sua missão é “esclarecer as consciências dos alunos (e eventualmente de seus pais) para que defendam sempre a justiça, a igualdade, a emancipação” (Jordão, 2014, p. 125)¹⁰.

Trata-se, contudo, de uma postura que repete o modelo perpetuado pela ótica moderna/colonial, ainda que motivado por um desejo genuíno de abrir os olhos para seus desdobramentos, justamente porque se parte do princípio de que essas/esses alunas/alunos estão numa espécie de limbo da criticidade: sua condição de migrante de crise (em outras palavras, sua origem geográfica, cultural, epistêmica) os coloca numa posição caracterizada pela vulnerabilidade econômica, social, emocional e, no contexto acadêmico, epistêmica, e cabe, assim, à/ao professora/professor de PLAc / PLAc-FA ditar suas pautas de interesse (Bizon; Camargo, 2018). Por conseguinte, suas epistemes vulneráveis lhes tiram a capacidade de ler o mundo no espaço universitário e, por isso, precisam ser esclarecidos.

Vale ressaltar que a emancipação de educandos não requer posturas verticalmente hierárquicas exercidas na docência. Esses gestos revelam, na perspectiva freiriana, a arrogância de um pretense saber professoral e, conseqüentemente, o silenciamento da inteligência da/do estudante. Assim diz o autor:

no fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade

⁹ A figura da/do professora/professor explicadora/explicador está ligada à pedagogia crítica, de acordo com Jordão (2014).

¹⁰ No referido artigo, a autora aborda o ensino de línguas estrangeiras na educação básica, porém penso que suas reflexões também reverberam no ensino-aprendizagem de PLAc-FA.

do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador [...] (Freire, 2021, p. 121-122).

A outra via de ensino-aprendizagem de PLAc-FA que pode ser tomada ao longo do trabalho com o manual *Passarela* está relacionada ao desenvolvimento de letramentos acadêmicos com base no letramento crítico (Menezes de Souza, 2011; Jordão, 2014). Nessa perspectiva, a figura da/do professora/professor explicadora/explicador desaparece, pois se compreende que explicar é pretender que a/o estudante repita aquilo que lhe foi explicado – o que é uma postura autoritária e, portanto, violenta. A/o educadora/educador de PLAc-FA que deseja atuar com fundamento no letramento crítico deve ser ideologicamente eclética/eclético, considerando que os sujeitos diante de si vêm de outros percursos de letramentos. Exige-se, conseqüentemente, uma “compreensão das implicações e desdobramentos de diferentes modos de ver – de ser, estar e agir no mundo” (Jordão, 2014, p. 129).

Voltando ao exemplo da Unidade 3 do Dossiê 2, as temáticas acerca do racismo e das desigualdades sociais vividos no Brasil não devem ser expostas ao grupo discente a partir de um único ponto de vista (o da/do docente). No viés do letramento crítico, a/o professora/professor parte sempre da noção de que suas/seus estudantes são inteligentes, capazes de refletir criticamente sobre determinado assunto e de buscar, juntas/juntos, sentidos a partir da leitura individual de cada sujeito. Isto é, conhecimentos não são impostos verticalmente de professor (que ocuparia uma posição de superior, detentor da verdade e do conhecimento) para aluno (que, por sua vez, estaria numa posição inferior e alienada, necessitando ser esclarecido, de receber a verdade e o conhecimento único), mas construídos horizontalmente entre docente e estudantes. Todas e todos são igualmente responsáveis pelas construções de saberes, que são muitos e dependentes do contexto de cada lócus, bem como por possíveis transformações – do local e do contexto em que se inserem e, ainda, de si próprias/próprios.

É preciso lembrar que as universidades ocidentalizadas, o que inclui, evidentemente, as brasileiras, privilegiam teorias e conhecimentos nascidos no Norte global, pois andam na esteira da modernidade/colonialidade. Assim,

nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras”, ou desde geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais, reputados “inferiores” em relação ao conhecimento

“superior” produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países, conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências sociais. O conhecimento produzido a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global – também conhecido como mundo “não ocidental” – é considerado inferior e é segregado na forma de “apartheid epistêmico” (Grosfoguel, 2016, p. 27-28).

Em outras palavras, a academia é local de veiculação do poder hegemônico do Norte global, por meio da divulgação de suas teorias sobre ser, pensar e agir no mundo, e, ao mesmo tempo em que se abre pretensamente para a pluralidade, perpetua processos de epistemicídio (Santos, 2009), isto é, de silenciamento de vozes e de apagamento de epistemologias de indivíduos que se encontram fora do eixo hegemônico, composto por homens brancos europeus. Ora, se o conhecimento do Sul global é inferior, o corpo que o produz e que o propaga também o é. Nesse sentido, o sujeito inteligente, que constrói conhecimento no ambiente universitário, jamais poderia ser “um africano, um indígena, um muçulmano, um judeu, uma mulher (ocidental ou não ocidental)” (Grosfoguel, 2016, p. 42) porque esses sujeitos são, por definição, inferiores. É o que Maldonado-Torres (2007) denomina de colonialidade do ser e do saber. Para Spivak (2010), trata-se de um exemplo de violência epistêmica, que posiciona o sujeito colonial como Outro, destacando a precariedade de sua Subjetividade¹¹.

Desse modo, a segunda via de desenvolvimento de letramentos acadêmicos aberta pelo *Passarela*, ao trazer à sala de aula a inteligência do alunado migrante, que constrói conhecimentos, transforma-se em um convite para a abertura de uma fenda (ou, ao menos, o golpe inicial para) na colonialidade acadêmica a qual essas/esses estudantes são submetidas/submetidos.

O *Passarela* também possibilita o trabalho com o que Buors e Lentz (2009) chamam de letramento pessoal, um dos múltiplos letramentos dos quais trata Masny (2007). Trata-se dos que “tocam as experiências que permitem ao aluno se definir, de dar sentido ao seu modo de ser, de vir a ser, em particular pelas interações que ele construiu com os textos” (Buors; Lentz, 2009, p. 133, tradução minha)¹².

Ao longo de todo o material didático em questão, a/o estudante é incentivada/incentivado a trazer suas experiências acadêmicas e pessoais – anteriores e posteriores à migração – à sala de aula. Por exemplo, na Unidade 1 do Dossiê 1,

¹¹ Com o termo “Subje-tividade”, sigo a tradução da edição brasileira do texto de Spivak (2010). No original, a autora utiliza a expressão em inglês “Subject-ivity”, evidenciando a palavra “sujeito” (“subject”).

¹² No original: “[...] touche aux expériences qui permettent à l’élève de se définir, de donner un sens à sa façon d’être, de devenir, en particulier par les interactions qu’il construit avec les textes”.

intitulada “Minha nova vida acadêmica”, há uma proposta de debate em que a/o estudante deve contar como se dá a relação entre docentes e discentes em seu país de origem e como a entendem no Brasil. Já na unidade “Verbete” (Unidade 1, Dossiê 2), a/o estudante deve produzir um verbete na Wikipédia sobre um produto cultural ou costume do seu país.

É preciso, contudo, ter atenção sobre os efeitos desse trabalho. A ideia não é que a comunidade migrante universitária divulgue suas culturas e vivências em nome de uma diversidade cultural, que, neste mundo idealizado, seria livre de conflitos e tensões. Essas orientações promovidas pelo *Passarela* podem ser uma abertura ao desenvolvimento do letramento pessoal, na medida em que a/o estudante seja encorajada/encorajado a se ver e a se mostrar no dia a dia da universidade, assumindo as tensões advindas de diálogos interculturais que podem ser criados nessas ações.

Destaco particularmente a proposta da escrita do diário acadêmico como parte das tarefas propostas pela Unidade 3 do Dossiê 1 (“Minha história de vida”). Obviamente, esse não é um gênero textual acadêmico. Trata-se de uma prática de escrita cujo objetivo é o incentivo à reflexão das experiências da vida universitária. Espera-se que essa prática seja uma produção contínua e que a/o professora/professor responsável a leia semanalmente. O letramento pessoal entra em jogo por meio da narrativa do “eu” na universidade. A/o discente contempla a si mesma/mesmo neste espaço, quem ela/ele é no momento e quem deseja vir a ser no porvir. O diário é, ainda, uma oportunidade para que a/o estudante relate e questione tensões que esteja vivenciando enquanto universitária/universitário.

Para ilustrar o que se emerge das narrativas dos diários, Ruano e Cursino (2022) salientam que não raro as/os estudantes relatavam casos de racismo em suas produções ao compartilharem que certas/certos docentes da universidade, assim como algumas/alguns colegas, os menosprezavam por serem estrangeiras/estrangeiros e/ou negras/negros. Essa realidade também ganhou vozes nas salas de aula e, nessas discussões, o grupo de estudantes e docentes decidiu promover um evento cultural na UFPR chamado *Vozes e Culturas*, cujo principal intuito era questionar membros da instituição sobre uma aceitação da diversidade linguística, cultural e epistêmica renegada apenas ao discurso, raramente às práticas acadêmicas¹³.

¹³ O evento *Vozes e Culturas*, organizado por docentes e discentes do Programa Política Migratória e a Universidade Brasileira (PMUB-UFPR), ocorreu em 20 de junho de 2018 no Teatro Guairinha, em Curitiba. A iniciativa apresentou um espetáculo protagonizado por migrantes, no qual elas/eles apresentaram poemas, crônicas, manifestos e canções de suas autorias com o objetivo de provocar a reflexão sobre a migração forçada e seus reflexos na sociedade, em especial, na comunidade acadêmica da UFPR.

Em última instância, o *Passarela* é um convite às relações dialógicas: da/do estudante consigo mesma/mesmo, entre alunas/alunos migrantes e suas/seus colegas do Brasil, entre corpo discente e docente, entre estudantes e suas/seus professoras/professores de PLAc-FA, entre as/os agentes da universidade (independentemente de seu poder agentivo) e suas diferentes instâncias. Assumindo a visão freiriana de que “o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*” (Freire, 2020, p. 114), dialogar deveria ser uma prática corrente no ambiente universitário, pois é por meio dela que a universidade pode ultrapassar o limite do discurso e se tornar, de fato, plural. A construção de letramentos proposta pelo material aqui discutido aventa a possibilidade de um local em que seres até então silenciados façam ouvir suas vozes e questionar o porquê do silêncio que lhes foi imposto. Não podemos, contudo, romantizar o diálogo: sabemos que ele incomoda, cutuca feridas, mexe com egos. Tampouco devemos esperar respostas aos questionamentos feitos por quem era invisibilizada/invisibilizado. Desconfio, cada vez mais, de que as respostas não são tão importantes. O que importa é rumar ao Sul das epistemologias e ontologias.

Considerações finais

Não podemos negar que, em terras brasileiras, estamos vivendo tempos em que é preciso defender a universidade pública e a educação em geral. Por outro lado, não podemos fechar os olhos à constituição da universidade ocidentalizada, ao pensamento que nela corre e às consequências da colonialidade do poder, do ser e do saber (Maldonado-Torres, 2007), nesse espaço, que culminam em processos de silenciamento e de epistemicídios (Santos, 2009).

Este trabalho, que pensa a construção de letramentos acadêmicos entre estudantes migrantes de crise, olha para as posturas inseridas no que Menezes de Souza (2017) chama de colonialidade acadêmica colocada forçosamente e violentamente a uma gama de universitárias/universitários. O intuito não é apontar dedos e condenar as IES que têm feito esforços para se abrir à população em migração forçada, mas, trazer a importância do questionamento de suas atitudes face a essa parcela do alunado, almejando sua reconfiguração. E, com exercício reflexivo que aqui realizei a partir da análise do livro didático *Passarela*, aprendo uma lição: estaremos num bom caminho quando as indagações partirem daquelas/daqueles que são silenciadas/silenciados pela colonialidade acadêmica - e não apenas por nós, pesquisadoras/pesquisadoras, que, muitas vezes, falamos no lugar delas/deles. Nesse contexto, o desenvolvimento de letramentos acadêmicos me parece, acima de tudo, estratégico.

hooks (2017) fala sobre como mulheres e homens negras/negros escravizadas/escravizados nos Estados Unidos adquiriram o idioma inglês considerando que estavam aprendendo a língua do opressor, mas que esta era, ao mesmo tempo, uma ferramenta para falar com quem as/os oprimia. De mesmo modo, a aprendizagem ou o aprimoramento dos gêneros textuais escritos e orais frequentemente utilizados na vida acadêmica pode ser entendido como um primeiro passo para que se derrubem as linhas abissais da universidade, que separam a elite acadêmica do “resto”, e para que a/o estudante migrante seja vista/visto e diga: “Eu posso estar aqui. Eu posso ocupar este lugar”. Nesse sentido, é importante que o *Passarela* e outros manuais que pretendam trabalhar o PLAc-FA mantenham o foco em um trabalho linguístico contextualizado à realidade acadêmica das/dos estudantes.

Argumentei que, se desejarmos realmente abrir fendas na colonialidade acadêmica, os letramentos acadêmicos não podem se limitar apenas a atividades linguísticas e textuais. O *Passarela* toma um caminho interessante, porém ardiloso. Interessante porque suas unidades temáticas propõem discussões sobre assuntos políticos, sociais e culturais que impactam na configuração das IES e nas relações de poder que as permeiam – e é importante que a comunidade migrante seja capaz de realizar sua leitura. Ardiloso porque é cheio de armadilhas. Para delas desviarem, as/os professoras/professores de PLAc-FA precisam ter na mente e no coração que elas/eles não estão na sala de aula para impor sua leitura do mundo, da universidade e de suas relações ao alunado migrante. Se estamos todas/todos desejando que essas/esses estudantes percorram sua trajetória acadêmica com autonomia, então é preciso permitir que elas/eles tragam para as salas de aula de PLAc-FA e, conseqüentemente (esperemos), para seus cursos de (pós)-graduação, suas inteligências, suas visões, suas vivências, suas sabedorias. É preciso, ainda, que sejamos as/os primeiras/primeiros a ouvir as indagações surgidas de suas leituras acadêmicas.

Quero crer que esse é um passo importante, ainda que talvez pequeno, para que se abram fendas na colonialidade acadêmica, e, assim, possamos esperar um mundo transmoderno (Dussel, 2008), em que muitos mundos são possíveis, e, por conseguinte, uma universidade transmoderna, onde a pluralidade chegue à terra da prática.

Referências

BAENINGER, R. *et al.* *Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Metrôpoles – Migrações Internacionais*, Macrometrópole Paulista,

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Regiões Metropolitanas e Regiões Administrativas. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – NEPO / UNICAMP, 2020.

BAENINGER, R. Introdução. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 13-16.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

BOURS, P.; LENTZ, F. Les littératies multiples: un cadre de référence pour penser l’intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahier franco-canadien de l’Ouest*, v. 21, n. 1-2, p. 127-150, 2009. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/cfco/2009-v21-n1-2-cfco3975/045326ar/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CALVO, S.; CELINI, L.; MORALES, A.; GUAITA MARTÍNEZ, J.M.; NÚÑEZ-CACHO UTRILLA, P. Academic Literacy and Student Diversity: Evaluating a Curriculum-Integrated Inclusive Practice Intervention in the United Kingdom. *Sustainability*, v. 12, 2020, p. 11-55. doi:10.3390/su12031155.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. *EchoGéo*, v. 2, 2007. Disponível em: <http://echogeo.revues.org/1696>. Acesso em: 15 jul.2021.

DELEUZE, G. *Différence et Répétition*. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1968.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Qu’est-ce que la philosophie?* Paris: Les Éditions du Minuit, 1991.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux: capitalismo e esquizofrenia*. Paris: Les Éditions du Minuit, 1980.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.). *(De)colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes, 2020, p. 151-178.

DUSSEL, E. A New Age in the history of philosophy: the world dialogue between philosophical traditions. *Prajñā Vihāra: Journal of Philosophy and Religion*, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

GONÇALVES, J.S.S. *Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil: Estado, práticas e educação superior*. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2018.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n.1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNftGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir*. A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o Professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. (Org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes, 2014, p. 121-143.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory Into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/s15430421tip4504_11. Acesso em: 18 jul. 2021.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados. Acesso em: 10 jul. 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉS, S.; GROSFUGUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-168.

MANGIANTE, J. M.; PARPETTE, C. *Le Français sur Objectif Universitaire*. Grenoble: PUG, 2011.

MASNY, D. Les littératies multiples en milieu minoritaire. In: HERRY, Y.; MOUGEOT, C. (Ed.). *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, p. 99-106.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Multiliteracies and transcultural education. In GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, 2017, p. 261-279.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependência histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014, p. 778-831.
- RUANO, B. P.; MELO-PFEIFER, S. "In Haiti, I never had learned this way": Refugee students' perceptions of academic culture and literacy in a public Brazilian Higher Education institution. In: ANASTASSIOU, F. (Ed.). *Bileteracy and Multiliteracies: Building paths to the future*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2021, p. 96-124.
- RUANO, B. P.; CURSINO, C. A. Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos. In: KUHN, T.Z.; SCHOFFEN, J.; PERNA, C.B.; ANTUNES, A.J.; CARILLO, M.S. (Orgs.). *Português Língua Pluricêntrica*. Das políticas às práticas. São Paulo: Pontes, 2022, p. 60-94.
- RUANO, B. P. *Programa Reingresso UFPR - aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento*. 2019. 432 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Letras Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2019.
- SANTOS, B. de S. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- STREET, B. *Letramentos sociais*. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.
- SÜSSEKIND, M. L.; COUBE, A. L. S. Universidadescolas: deslocando linhas abissais. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.). *(De)colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes, 2020, p. 55-74.

**REPERTÓRIO DIDÁTICO, AGIR PROFESSORAL E
AGENTIVIDADE: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS NA
PLANIFICAÇÃO DE UM DISPOSITIVO DIDÁTICO PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**DIDACTIC REPERTOIRE, TEACHER ACTION AND AGENTIVITY:
REPRESENTATIONS OF TEACHERS IN THE PLANNING OF A
DIDACTIC DEVICE FOR TEACHING THE PORTUGUESE
LANGUAGE**

Rosivaldo Gomes¹
0000-0001-8770-6177

Enviado em: 15/09/2024

Aceito em: 18/12/2024

RESUMO: Este artigo analisa representações de professoras em formação inicial sobre a planificação que realizam de um dispositivo didático voltado para o ensino de Língua Portuguesa. De forma mais específica, a análise centra-se no discurso de duas professoras participantes do Programa Residência Pedagógica, Núcleo/Subprojeto de Letras-Português/Edição 2018-2020, desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá. Os dados analisados são excertos de diários autorreflexivos críticos de práticas de ensino produzidos pelas duas professoras-residentes, nos quais representam, discursivamente, o agir professoral por elas desenvolvido na planificação de atividades de ensino. A partir desses dados, problematiza-se a mobilização de saberes dessas docentes em formação e possíveis implicações agentivas delas em seus discursos. A pesquisa é de caráter qualitativo, interpretativista e situa-se no campo da Linguística Aplicada. A análise dos dados demonstra que a tomada de consciência, no caso pelas professoras-residentes, evidencia que o agir professoral dessas docentes configura-se como um elemento de destaque em seus diários autorreflexivos ao representarem a mobilização dos saberes em seus repertórios didáticos e ao refletem criticamente sobre eles.

PALAVRAS-CHAVE: repertório didático; agir professoral; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT: This article analyzes the representations of teachers in initial training regarding the planning of a didactic device for teaching Portuguese. More specifically, the analysis focuses on the speech of two teachers participating in the Pedagogical Residency Program, Nucleus/Subproject/Edição Letras-Português 2018-2020, developed by the Federal University of Amapá. The data analyzed are exceptions from critical self-reflective diaries of teaching practices produced by the two resident teachers, in which they discursively represent the teaching action they

¹ Doutor em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP). Docente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá (Unifap) e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGLEtras/UFPR). E-mail: rosivaldo@unifap.br.

develop in planning teaching activities. Based on these data, the mobilization of knowledge of these teachers in training and its possible agentive implications in their speeches are problematized. The research is qualitative, interpretive and is located in the field of Applied Linguistics. Data analysis shows that awareness, in this case on the part of resident teachers, demonstrates that their teaching action is an important element in their self-reflective diaries, as they represent the mobilization of knowledge in their teaching repertoires and critically reflect on it.

KEY WORDS: didactic repertoire; act professorial; portuguese language teaching.

Introdução

O trabalho do/a professor/a é um tipo de agir que se configura de forma multifacetada, complexa, dinâmica, tendo em vista as diversas atividades e tarefas desenvolvidas/realizadas por ele/a. Para realização de seu métier, portanto, o/a professor/a mobiliza um conjunto de saberes de diversas ordens, saberes esses a ensinar, saberes para ensinar, saberes institucionais (Hofstetter; Schneuwly, 2017; Leurquin, 2014) e saberes informais (Vanhulle, 2009), os quais configuram-se como ingredientes do agir professoral desenvolvido por esse profissional/trabalhador. Esses saberes constituem, também, o que Leurquin (2013, 2015), Gomes e Leurquin (2021a/2021b) e Cicurel (2020[2011]) denominam de repertório didático do/a professor/a, o qual compõe o seu agir.

No tocante à figura do/a professor/a em formação inicial, dada a especificidade em que este/a se encontra, em seu repertório didático também entram em jogo saberes curriculares, disciplinares, teóricos (Saviani, 1996; Tardif, 2002), os quais são mobilizados de forma mais evidente em função da atividade didática a ser realizada (em sala de aula ou não). Tendo em vista essa perspectiva, neste artigo, que objetiva contribuir com reflexões sobre o agir docente/professoral de professores/as em formação inicial, discuto a configuração do repertório didático e saberes mobilizados, no agir professoral, de professoras de Língua Portuguesa em formação inicial e participantes do Programa Residência Pedagógica, Núcleo/Subprojeto de Letras Português, desenvolvido no Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá, no período de 2018 a 2020.

A composição de repertórios didáticos e do agir de professores/as (em formação ou já formados/as) configura-se como um objeto de estudo sobre o qual, no campo da Linguística Aplicada, muitos autores/as têm levantado discussões. Observa-se, nesse sentido, que entender como o/a professor/a organiza e desenvolve seu agir torna-se uma ferramenta importante para se (re)pensar a própria (tans)formação docente (Leurquin, 2015), no sentido de que esta, para além de uma formação linguística, possa favorecer também um caminho que permita ao/à professor/a, ainda em formação inicial, refletir criticamente sobre seu trabalho, tomando assim consciência de suas

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

ações, o que pode ajudá-lo (a) a constituir o que Bronckart (2006, p. 226-227) denomina de profissionalidade, isto é,

[...] o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator.

Neste texto, portanto, partindo dessa visão de Bronckart, a análise centra-se no discurso de professores (as) de Português como língua materna – em pré-serviço, aqui denominados de professores-residentes^{2*} –, participantes do Programa Residência Pedagógica, Núcleo/Subprojeto de Letras-Português/Edição 2018-2020, desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá. A partir de diários autorreflexivos críticos de práticas de ensino – produzidos pelos/as participantes do Programa e colaboradores/as desta pesquisa – discuto como duas professoras-residentes representam, discursivamente, o agir por elas desenvolvido na planificação de atividades de ensino em um dispositivo didático elaborado para uso em contexto de sala de aula na escola-campo do programa. A partir dessa observação, problematizo a mobilização de saberes por essas docentes em formação e possíveis implicações agentivas delas em seus discursos.

Para dar conta desses objetivos, este artigo foi organizado em três momentos, além desta introdução e das considerações finais. Primeiramente, apresento alguns aportes teóricos que fundamentaram o estudo. Na sequência, descrevo, de forma breve, o desenho metodológico do estudo. Em seguida, trato da análise dos dados a respeito do repertório didático mobilizado no agir professoral desenvolvido pelas participantes da pesquisa no contexto de elaboração de um material didático voltado à produção textual, para ser usado com alunos da educação básica no Programa Residência Pedagógica.

1 Notas sobre trabalho docente, repertório didático e agir professoral

Falar sobre o agir professoral permite falar sobre ensinar (em situação de formação ou não) e sobre o repertório do professor mobilizado no contexto de ensino [e em outros espaços de sua profissionalidade (Leurquin, 2013)].

^{2*} Neste texto, seguindo o Edital publicado pela CAPES/2018, voltado à seleção de instituições de ensino superior para o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica, utilizo as nomenclaturas apresentadas nesse edital para alguns dos participantes do programa.

Neste artigo, alinho-me à perspectiva de Bronckart (2006), segundo a qual a atividade de ensino é um verdadeiro trabalho. Dessa maneira, minha intenção, nesta seção, é estabelecer uma relação teórica entre dimensões do trabalho docente, repertório didático e agir professoral. Para isso, tomo como ponto de partida a noção de trabalho no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Nesse campo teórico-metodológico, o trabalho é caracterizado como uma forma de agir (Bronckart, 2006, 2008), o qual se configura a partir de quatro dimensões. A primeira refere-se ao trabalho prescrito que se configura como a forma, a maneira, isto é, as orientações/prescrições que direcionam as tarefas do/a trabalhador/a (Machado, 2009; Bronckart, 2006, 2008) e que são instituídas por instâncias empresariais e/ou governamentais.

A segunda dimensão diz respeito ao trabalho real, o qual está relacionado com o que foi desenvolvido pelo/a trabalhador/a a partir das prescrições oferecidas a ele/a ou por ele/a reconfiguradas. No caso do trabalho educacional, o trabalho real configura-se como aquele que foi desenvolvido em sala de aula pelo/a docente e que envolve seu agir professoral e um repertório didático mobilizado por esse ator, sendo esse trabalho e agir passíveis de serem observados e analisados nos e pelos textos produzidos em ou sobre a situação de trabalho do/a professor/a (Machado, 2009; Bronckart, 2008). A terceira dimensão, o trabalho representado (ou interpretado pelos actantes), permite estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do/a trabalhador/a - neste caso, o/a docente. É nessa dimensão que aflora a consciência discursiva dos/as actantes durante a situação específica de reflexão. Por fim, a quarta dimensão de análise do agir docente diz respeito ao trabalho interpretativo pelos/as observadores/as externos/as, que compreende a análise da constituição da profissão docente por um/a pesquisador/a ou outro/a professor/a.

Em complementação aos estudos do ISD sobre trabalho docente e como desdobramento do trabalho prescrito, Machado (2009, p. 81) propõe o trabalho planejado que, segundo a autora, corresponde ao “conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador”. O trabalho planejado configura-se, portanto, como aquilo que é projetado, planejado pelo professor, isto é, seus planos de aula, atividades, sequências didáticas, apostilas, adaptações de atividades de livros didáticos e atividades autorais, elaboradas a partir de ressignificações realizadas por ele/a daquilo que é prescrito pelos documentos oficiais.

Ainda ampliando as discussões sobre a caracterização do trabalho docente no campo do ISD e baseada nas teorizações da Ergonomia e da Clínica da Atividade, Machado (2007, 2009) defende que a atividade de trabalho docente se configura de forma situada, prefigurada, mediada, pessoal, interacional, interpessoal, transpessoal

e conflituosa. Para a autora, podemos pensar, portanto, o trabalho do/a professor/a a partir da mobilização que esse sujeito faz de seu ser integral, tendo em vista as diferentes situações com as quais ele/a se envolve para a realização de seu *métier* (planejamento, aulas, avaliações, elaboração de projetos, de materiais didáticos, reuniões com os pais, corpo pedagógico da escola etc.). Além disso, o/a professor/a deve dar conta de seu objetivo maior que é o de criar um meio que possibilite aos/às discentes a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos.

A partir da visão apresentada por Machado, compreendo que o/a professor/a deve, para realizar seu trabalho, orienta-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação de trabalho do/a professor/a (Machado, 2007). Desse modo, é necessário entender que o trabalho desse/a profissional se configura a partir de uma complexa rede de relações sociais, liga-se com um determinado contexto sociohistórico maior, está envolvido com um sistema de ensino e com um sistema educacional específico.

À perspectiva apresentada por Machado (2007) acrescento a visão de Leurquin (2013), que, baseada em Cicurel (2011), compreende o trabalho do/a professor/a relacionado com um agir professoral a partir do qual esse ator realiza a mobilização de um conjunto de saberes, instrumentos, ferramentas, sendo que esse agir envolve, também, um repertório didático de que esse/a profissional lança mão na realização de seu *métier*. Todavia, Leurquin (2013) salienta também que, no agir professoral de um/a docente, podem estar implicados o que a autora denomina de modalizadores do agir professoral, isto é, um poder-fazer, um querer-fazer e um dever-saber. Sendo assim, para ela:

no seu agir professoral, o professor mobiliza um conjunto de saberes e um *saber-fazer* (já esperado, devido ao papel que ele assume na sala de aula; pelo trabalho que ele se propõe a realizar). Todavia, ele também mobiliza um *dever-saber*, um *querer-fazer* e um *poder-fazer* (pelo compromisso que assume na sociedade e pelas condições, pelos objetivos, pela vontade/interesses, etc., em jogo), reconhecendo a carga semântica que cada ação dessas possa ter. Para compreender o agir professoral nesta perspectiva, também é necessário entender os mundos representados (mundo físico, mundo subjetivo e mundo social), como propõe Bronckart (1999). A necessidade de se fazer essas ponderações decorre do fato de que o agir professoral tem base na interação; é mediado pela linguagem; e é diferente de qualquer outro agir, pois se realiza em uma situação de ensino e em situação ou não de formação (Leurquin, 2013, p. 309-310). Destaque adicional.

A partir da visão proposta por Leurquin (2013), compreendo que, para realização de seu trabalho, o/a professor/a mobiliza seu ser integral, considerando para isso, conforme destacam Machado e Bronckart (2009, p. 39), “suas dimensões físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas, etc.)”, mas também um agir professoral que se desenvolve na interação com outros sujeitos. Portanto, o trabalho docente e seu agir professoral não se limitam à sala de aula e, nesse sentido, é possível tanto o agir professoral quanto o trabalho desenvolvido por esse/a profissional serem interpelados por determinantes externos ao contexto das práticas do letramento escolar.

Ampliando as discussões entre repertório didático e agir professoral, no tocante aos saberes que compõem essas duas configurações do trabalho docente, Gomes e Leurquin (2021a, 2021b) apresentam, na figura 1, uma possível representação da composição dos saberes envolvidos no ensino e na formação com professores. O autor e a autora ressaltam que essa composição/relação é apenas ilustrativa uma vez que os/as professores/as mobilizam muitos outros saberes, recursos, experiências de ensino e formação em seu agir professoral.

Figura 1 – Composição de saberes mobilizados e considerados pelos/as professores/as na formação e/ou no ensino



Fonte: Gomes e Leurquin (2021a, 2021b), elaborado com base em Leurquin (2013) e em conversas de reflexões sobre a pesquisa de estágio pós-doutoral com Leurquin em 2020.

Na figura 1, é possível compreender que o agir professoral, isto é, as intervenções ou ações verbais e/ou não verbais dos/as professores/as, realizadas com objetivos direcionados ao objeto de ensino e à aprendizagem dos alunos (Cicurel, 2011), está intrinsecamente ligado com um repertório didático mobilizado por esse sujeito e apresenta, de forma transversal, um conjunto de recursos, saberes, experiências que o/a professor/a considera para a realização de seu *métier*. Esses saberes mobilizados (de diversas ordens e origens) na e para a realização de ações didáticas podem ser compreendidos como componentes constitutivos do repertório didático do/a professor/a.³ Além disso, esses saberes não se esgotam na figura desse/a profissional, mas abrangem todo o contexto de ensino, de formação e de profissionalização no qual se insere esse sujeito, ou seja, em contextos maiores de produção de saberes, contextos esses organizados, conforme Bronckart (2006, 2008), a partir de representações dos mundos físico, social e subjetivo.

2 Contextualização da pesquisa-formação no Programa Residência Pedagógica/Unifap

A pesquisa que deu origem a este trabalho – O agir professoral de estudantes de Letras no ensino de Português língua materna⁴ – foi desenvolvida sob a supervisão da Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, no ano de 2020, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC) e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA/CNPQ). O estudo centrou-se em analisar a construção/constituição do agir professoral de professores/as em formação inicial, sendo estes/as participantes do Programa Residência Pedagógica, desenvolvido na Universidade Federal do Amapá, no período de 2018-2020.

³ Considero que ainda são necessárias, no campo da Linguística Aplicada e nos estudos sobre interação didática, mais investigações que possam discutir e problematizar essa categoria – repertório didático – frente à realidade da educação brasileira e da sala de aula de línguas. Questões como: o que de fato compõe o repertório didático do/a professor/a em uma aula de línguas? Como esse repertório se relaciona com o currículo prescrito? Em que medida se distancia? ainda precisam ser investigadas e refletidas.

⁴ Com relação às questões éticas, destacamos que a pesquisa foi cadastrada no Departamento de Pesquisa da Unifap, com o n.º PVL990-2019 e, nesse sentido, os dados analisados fazem parte de um banco de textos-fontes do trabalho docente desenvolvido pelos participantes do Programa Residência Pedagógica, neste caso, os/as professores/as-residentes. Assim, durante a participação desses atores no programa, foi solicitada a autorização para uso dos textos produzidos por eles/elas, sendo que esse uso seria para efeitos de pesquisa. Além disso, seguindo as recomendações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016/Conep, todos receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o anonimato de informações pessoais presentes nos textos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifap, Parecer CAAE n.º. 31826220.1.0000.0003.

Como desdobramento desse objetivo, minha intenção foi descrever e discutir o agir professoral desses/as professores/as em relação ao repertório didático mobilizado por eles/as no que diz respeito à elaboração e à utilização de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Materna em práticas de ensino em sala de aula.

Assim, com os dados em mão, parti do contexto global, configurado como uma pesquisa-formação⁵, para o específico, que visou compreender como os/as professores/as-residentes, em formação inicial, configuravam seus repertórios didáticos na realização do agir professoral por eles/as desenvolvido no trabalho planejado e no trabalho real de sala de aula. Os dados aqui analisados são originários, portanto, de um contexto investigativo configurado no próprio Programa Residência Pedagógica/UNIFAP, no qual foi desenvolvido um processo de formação e de desenvolvimento profissional com os professores/as-residentes participantes, neste caso, acadêmicos de Letras.

A geração dos dados, de caráter qualitativo-interpretativista, foi realizada no período letivo de 2018.2 a 2019.2, a partir de gravações de elaboração e de apresentação de materiais didáticos, os quais foram construídos durante o curso de formação oferecido aos/às professores/as-residentes; por meio de anotações de aulas ministradas por esses sujeitos, as quais foram registradas pelo formador/pesquisador⁶; pela aplicação de questionários e pela produção de diários autorreflexivos sobre práticas de ensino, os quais foram produzidos pelos/as professores/as-residentes sobre suas ações nas escolas-campo vinculadas ao Residência Pedagógica⁷. Para este trabalho, apresento apenas dados gerados a partir de diários autorreflexivos, os quais foram produzidos por duas professoras-residentes participantes do programa e colaboradoras desta pesquisa.

⁵ Conforme apresentado em Gomes (2021a), compreendemos pesquisa-formação como um contexto em que é oferecido ao/à professor/a tanto práticas de formação e desenvolvimento profissional quanto lhe é possibilitado, também, desempenhar, como propõe Bortoni-Ricardo (2005), o papel de pesquisador de sua prática, sendo possível a esse sujeito refletir criticamente sobre como suas ações são desenvolvidas. Essa configuração se fez presente no desenvolvido do Programa Residência Pedagógica, Núcleo/Subprojeto de Letras Português, no qual os/as discentes – professores/as-residentes – tiveram a oportunidade de (re)pensarem suas práticas iniciais e criarem caminhos de investigações sobre temas que lhes inquietavam durante a vivência/experiência de sala de aula.

⁶ No contexto do Programa Residência Pedagógica, na Unifap, atuei tanto como coordenador do subprojeto/Núcleo de Língua Portuguesa quanto formador do curso oferecido aos professores/as-residentes.

⁷ Para saber mais sobre a configuração do curso, conferir Gomes (2021a) no artigo “*Formação inicial de professores, trabalho docente e o Programa Residência Pedagógica de Letras da UNIFAP: Das dimensões epistêmicas às vivências praxiológicas de professores-residentes*”, disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5182>.

Esses dados possibilitam ter acesso ao trabalho representado por essas professoras-residentes, pois trazem representações sobre a configuração do repertório didático, por elas mobilizado, no agir professoral que desenvolveram em dois contextos de produção desse agir: o de formação (com a planificação do material didático para ser usado na escola-campo) e o de desenvolvimento do trabalho real de sala de aula (o uso do material na escola/salas de aula com os/as alunos). Neste trabalho, em função do espaço, focalizo apenas o primeiro contexto.

Os dados aqui analisados, conforme já mencionado, provêm de dois diários autorreflexivos produzidos por duas professoras-residentes de Língua Portuguesa (as quais denominaremos de Gerusa e Dolores⁸), participantes do Programa Residência Pedagógica/Núcleo-Subprojeto Língua Portuguesa. Gerusa e Dolores, no momento da pesquisa-formação, cursavam Letras Português/Francês na Unifap e, à época de suas participações no Residência Pedagógica, ainda não possuíam experiência de sala de aula, mas estavam realizando a disciplina de Estágio em Língua Materna/Português. Nessa ocasião, ambas optaram por realizar o estágio vinculado à Residência Pedagógica e atuar em uma escola-campo de Ensino Médio com turmas de 1º ano. Nesse ano (2019), a referida escola estava implementando o Ensino Médio em tempo integral.

Tendo em vista que o objeto de análise parte dos discursos de Gerusa e Dolores sobre a constituição de seus repertórios didáticos a partir da mobilização de saberes que fazem no agir professoral de cada uma, considero que a mobilização desses saberes pode ser observada/analisaada por meio de categorias como as denominadas por Leurquin (2013) de modalizadores do agir professoral: o dever-saber, o querer-fazer e o poder-fazer, categorias essas que podem colocar em evidência tanto o desenvolvimento do agir professoral do/a professor/a quanto os impedimentos existentes para e na realização desse agir.

Além disso, em função do fato de que os diários produzidos pelas colaboradoras deste estudo configuram-se como textos sobre o trabalho por elas realizado, também utilizo como categorias analíticas os mecanismos de responsabilização enunciativa, tal como proposto por Machado e Bronckart (2009) ou modos de expressão da agentividade, conforme Bronckart e Bulea-Bronckart (2017), mas focalizando apenas a voz de autor empírico do texto (Bronckart, 1999)⁹, marcada por unidades linguísticas que representam a agentividade do sujeito no discurso a partir de pronomes de

⁸ Nomes fictícios atribuídos às participantes/colaboradoras da pesquisa, a fim de preservar suas identidades.

⁹ Para Bronckart (1999), podemos identificar três grandes tipos de vozes: voz do autor empírico, vozes dos personagens e vozes sociais.

primeira pessoa singular/plural; formas verbais de primeira pessoa do singular/plural.

Durante o curso de formação e de todo o desenvolvimento das atividades do Residência Pedagógica, foi proposto aos professores-residentes a elaboração de relatórios de práticas de ensino, diários autorreflexivos, planos de atividades, planos de intervenção, projetos de letramentos e a elaboração de dispositivos didáticos diversos para as atividades de intervenção a serem desenvolvidas nas escolas-campos, conforme figura 2:

Figura 2 – Agrupamento didático das atividades/ações formativas para elaboração das intervenções nas escolas-campo



Fonte: Gomes (2021a).

Conforme pode ser observado na figura, para composição dos planos de intervenção, os/as professores/as-residentes elaboraram um Projeto de Letramento (PL)¹⁰ (Kleiman, 2000) e Sequências didáticas (SD). A opção pela construção de PLs

¹⁰ Conforme define Kleiman (2000), um Projeto de Letramento configura-se como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

partiu, inicialmente, do diagnóstico feito pelos/as professores/as-residentes no momento inicial de observação e ambientação nas escolas, com base nas trocas de experiências com as professoras-receptoras, durante a realização do curso e a partir da definição de PL que foi apresentada no curso de formação. Considerando o contexto das escolas participantes do Residência Pedagógica, os PL produzidos foram organizados a partir de temáticas, envolvendo práticas sociais de uso da linguagem que proporcionaram a construção de SD voltadas para práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística, contemplando assim demandas de ensino e aprendizagem de cada escola participante do programa. Tendo em vista que apenas três escolas participaram do Núcleo/Subprojeto de Residência Pedagógica de Letras-Português, bem como o quantitativo de professores/as-residentes (22 ao final), foram feitos agrupamentos de professores/as em duplas e trios e assim foram produzidos os PL para serem desenvolvidos/executados nas escolas-campo participantes do programa.

Como recorte dos dados da pesquisa, a análise centra-se nos diários reflexivos produzidos pelas professoras-residentes e colaboradoras deste estudo, os quais foram produzidos no período de outubro a dezembro de 2019. A compreensão de diário autorreflexivo crítico que assumo e que fundamentou as orientações dadas aos/às participantes do Residência Pedagógica baseia-se nas definições apresentadas por Liberali (1999, p. 03), para quem

[...] acredita-se que o diário [reflexivo] possa ser um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica [...] o diário pode ser um instrumento para mostrar e desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre a ação.

A partir dessa visão a respeito do gênero discursivo diário, os diários autorreflexivos deveriam ser elaborados com base nos seguintes pontos: i) aspectos crítico-reflexivos sobre os textos lidos no curso de formação, isto é, aspectos compreendidos e não compreendidos sobre as teorias que sustentavam o curso de formação e também a elaboração/planificação de materiais didáticos para serem usados nas escolas-campo; e ii) aspectos crítico-reflexivos sobre a intervenção realizada nas escolas, tendo por base as interações didáticas de cada aula ministrada. Dessa maneira, os diários eram produzidos pelos professores-residentes a cada módulo do curso de formação e continham informações relativas às visitas/intervenções feitas nas escolas-campo participantes do programa. Nesses textos, os/as professores/as-residentes textualizam/tematizam suas experiências em

cada dia específico de formação ou de aula ministrada, evidenciando suas decisões, os conflitos, os impedimentos, as emoções, ou seja, as várias dimensões de sua atividade docente.

Os diários eram enviados ao formador/coordenador e posteriormente discutidos em sessões de leitura/orientação e discussões com os/as professores/as-residentes. Esses momentos serviram para que esses/as professores em formação pudessem expor e refletir, criticamente, sobre suas práticas e sobre seus processos iniciais de profissionalidade (Bronckart, 2006), tanto em relação ao trabalho de planificação de atividades de ensino quanto ao trabalho real desenvolvido nas interações didáticas nas aulas por eles ministradas.

Em relação a Gerusa e Dolores, apresento, na tabela 1, o quantitativo de textos produzidos por elas durante suas participações no programa. Cabe ressaltar que, apesar de atuarem juntas na mesma escola-campo, cada uma produziu seus diários autorreflexivos.

Tabela 1: Textos produzidos pelas participantes do Residência Pedagógica e colaboradoras da pesquisa

Relatórios	Planos de atividades	Plano de intervenção	Projeto de letramento	Dispositivo didático	Diários autorreflexivos
3	6	1	1	1	6

Fonte: o autor (2024).

A partir das informações apresentadas na tabela 1, a análise centra-se em dados gerados a partir de dois diários autorreflexivos críticos de ensino, elaborados por Gerusa e Dolores. Nesses diários – textos-fontes do agir professoral das participantes/colaboradoras da pesquisa – foram considerados alguns segmentos de tratamento temático (STT) que são, conforme propõe Bulea (2010), segmentos de conteúdos temáticos presentes nos textos e que apresentam dimensões do agir-referente de um ator empírico que representa, no texto, suas ações desenvolvidas em uma situação de trabalho. A escolha dos trechos para a análise foi pautada na pertinência do que as professoras-residentes sinalizam em seu texto para a discussão que proponho neste artigo.

A análise foi organizada em momentos de acordo com dois contextos de produção referentes aos diários autorreflexivos: a) o contexto de produção referente à formação do curso no Residência Pedagógica e b) o contexto de produção referente à interação didática de sala de aula da escola-campo durante o momento de intervenção. Devido aos limites de extensão deste texto, ressalto que ilustrarei a discussão com alguns trechos dos diários, os quais trazem marcas de agentividade no discurso que remetem à autoria de dispositivo didático planejado e ao processo de elaboração.

3 “Não foi fácil elaborar, mas eu acho que ficou bom nosso material”: agir professoral e planificação didática

Nesta seção, apresento como Gerusa e Dolores representam/tematizam, discursivamente em seus diários, o agir professoral por elas desenvolvidos em relação à planificação do dispositivo didático SD, o qual iriam usar nas aulas na escola-campo. Assim, alguns aspectos relativos às marcas de agentividade, presentes nos segmentos, chamam-nos a atenção logo de início no discurso dessas professoras-residentes.

Sendo assim, ao representarem seu agir professoral, Gerusa e Dolores fazem uso de diversas unidades linguísticas como eu, a gente, nós. Nesta análise, considero que essas unidades linguísticas demarcam a ideia de um continuum de atorialidade (Almeida, 2015), em que é possível ver alternâncias entre um agir coletivo, isto é, que põe em evidência a dupla e o coletivo de residentes, e um agir mais individual, pois é possível encontrar, nos segmentos temáticos, unidades linguísticas que remetem e que colocam em evidência a atorialidade (Bronckart, 2008; Guimarães, 2016) de cada uma delas.

Dessa maneira, essas unidades linguísticas de agentividade individual mostram como as professoras em formação refletem, criticamente, sobre seus processos formativos, sobre o que já sabem e o que ainda precisam melhorar, sobre o que dominam e o que ainda não dominam. Vejamos os dados:

Segmento (STT) 1 - GERUSA

[...] **confesso** que no começo do curso de formação **eu tive** um pouco de dificuldade, pois as teorias trabalhadas eram novas, mas algumas coisas **já tinha lido** em Didática da DLM I, então **tive** que voltar nas minhas apostilas [...] **eu lembrei** de um texto sobre didática da língua e **lembrei** também sobre um texto que **li** e que falava como elaborar uma SD [...] no Curso de Formação 03: Análise de Atividades, foram sugeridas atividades de livros didáticos, **a gente** começou a analisar materiais e também a ver como algumas habilidades da BNCC já eram trabalhadas [...] as atividades feitas nesse curso ajudaram muito, pois **a gente queria** elaborar SD bem atual, que ajudasse os alunos a aprenderem melhor, então **fomos olhar o que a BNCC** trazia como habilidade para a produção de textos e **adaptamos para a nossa SD** [...] **eu pensei** em trabalhar com a carta do leitor, pois seria bom para alunos do primeiro ano, aí **falei** com a minha parceira e **a gente falou** com o nosso orientador e com a preceptora, só que ela disse que o material não podia ser longo pois o horário era reduzido porque a escola estava sem lanche[...] montar a SD não foi muito complicado até porque **eu já tinha** feito em uma aula um material didático parecido, só que **eu percebi que tinha** que ler um pouco mais sobre o gênero carta do leitor e **precisei ler mais também sobre transposição didática e didatização**, porque o professor disse para **nós** que não se tratava só de falar do gênero, **a gente tinha que saber didatizar ele** [...]

Segmento (STT) 2 - DOLORES

[...] **eu tive que ler um pouco mais sobre SD** porque **pensei** que era mais fácil fazer uma, mas **a gente** viu no curso 03, depois de ter analisado alguns materiais didáticos, que uma SD é

complexa, precisa de módulos, tem que ter um gênero em foco e tem que saber didatizar, então **percebi que eu sabia** pouco sobre SD [...] depois que **li** mais, inclusive no site da Nova Escola, **consegui** ajudar na elaboração da SD e um dos módulos que **eu fiz** e que **gostei** muito foi sobre a comparação da carta com outros gêneros jornalísticos. Para elaborar esse módulo primeiro **eu li** a base [refere-se à BNCC], mas tinha muita habilidade para leitura e produção textual, **então tive** que fazer uma adaptação para o gênero que **a gente ia trabalhar**, porque o professor orientador dizia sempre para gente não só pegar as habilidades, mas pensar, adaptar [...] **a gente podia ter feito** uma SD mais longa, mas quando **nós** fomos revisar a nossa SD, **vimos** que o professor deu boas dicas e disse para **nós que deveríamos tem cuidado com o tempo didático, aí lembramos** que a preceptora falou que também tinha os conteúdos dela para serem trabalhados [...] não foi fácil elaborar, mas **penso que ficou bom nosso material** [...] **eu aprendi muito com a elaboração da SD e falei** para Gerusa que **tinha uma percepção tão simples sobre elaborar material didático, mas a gente percebeu depois que temos que saber selecionar bem as habilidades para trabalhar, quais gêneros trabalhar, o perfil dos alunos e o que eles já sabem e não sabem** [...]

Nos segmentos temáticos acima, observamos que, no discurso de Gerusa e Dolores, a agentividade é marcada de forma bem complexa, tendo em vista como elas representam o agir professoral por elas desenvolvido. Isso evidencia-se a partir de diversas unidades linguísticas como pronomes e por meio de formas verbais que colocam em destaque, primeiramente, aspectos críticos-reflexivos que essas professoras tematizam, de forma coletiva e individual, sobre suas formações, certos conhecimentos/saberes e lacunas sobre certos saberes teóricos. Observamos, assim, que elas refletem criticamente sobre a necessidade de se aprofundarem mais em certos saberes formativos/teóricos que eram necessários para a elaboração e a planificação da SD, conforme se observa nos recortes abaixo:

“**confesso** que no começo do curso de formação **eu tive** um pouco de dificuldade, pois as teorias trabalhadas eram novas” (GERUSA).

“**eu tive que ler um pouco mais sobre SD** porque **pensei** que era mais fácil fazer uma, mas **a gente** viu no curso 03 que uma SD é complexa, precisa de módulos, tem que ter um gênero em foco e tem que saber didatizar” (DOLORES).

As marcas de agentividade mostram, também, que, apesar de estarem desenvolvendo juntas as atividades da Residência Pedagógica, a tomada de consciência de cada uma sobre seu agir leva-nos a compreender que a configuração de suas profissões (Bronckart, 2006) ocorre de forma bem diferenciada, pois, enquanto Gerusa já apresenta certo domínio sobre o dispositivo didático SD, não sentindo, portanto, dificuldades para elaborá-lo, Dolores ainda apresentava certo desconhecimento sobre a configuração desse dispositivo didático, imaginando que sua elaboração seria mais fácil. Vemos ainda, pelas marcas de agentividade nos segmentos

temáticos, que as professoras-residentes representam os saberes que mobilizaram relativos, primeiramente, ao contexto de formação para compreenderem o processo de planificação do material didático elaborado.

Dessa maneira, fica evidente que, para a realizarem a planificação da SD, Gerusa e Dolores lançam mão de um repertório didático constituído, principalmente, por saberes disciplinares/teóricos e prescritivos, os quais lhes servem como um guia para desenvolverem o agir professoral referente à elaboração da SD. Contudo, em relação aos saberes prescritivos, vemos que elas readaptam esses saberes em função do tipo de material e, implicitamente, das necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme é possível perceber nos recortes abaixo.

[...] **eu lembrei** de um texto sobre didática da língua e **lembrei** também sobre um texto que **li** e que falava como elaborar uma SD [...] **no Curso de Formação 03: Análise de Atividades sugeridas livros didáticos, a gente começou a analisar materiais e também a ver como algumas habilidades da BNCC já eram trabalhadas**[...] montar a SD não foi muito complicado até porque **eu** já tinha feito em uma aula um material didático parecido, só que **eu percebi que tinha** que ler um pouco mais sobre o gênero carta do leitor e **precisei ler mais também sobre transposição didática e didatização**, porque o professor disse para **nós** que não se tratava só de falar do gênero, **a gente tinha que saber didatizar ele** [...] (GERUSA).

[...] então **percebi que eu sabia** pouco sobre SD [...] depois que **li** mais, inclusive no site da Nova Escola, **consegui** ajudar na elaboração da SD e um dos módulos que **eu fiz** e que **gostei** muito foi sobre a comparação da carta com outros gêneros jornalísticos [...] Para elaborar esse módulos **primeiro eu li a base, mas tinha muita habilidade para leitura e produção textual, então tive que fazer uma adaptação para o gênero que a gente ia trabalhar, porque o professor orientador dizia sempre para gente não só pegar as habilidades, mas pensar, adaptar** [...] (DOLORES).

Também verificamos que o agir dessas professoras-residentes é marcado por um querer fazer e um poder fazer “a gente queria” e “a gente podia ter feito”, que são, em alguma medida, comprometidos por determinantes externos a esse agir – o fato do horário reduzido em função da falta de lanche na escola e, em função disso, a SD não pode ser muito estendida; e o tempo didático, pois a preceptora também tinha conteúdos para ensinar aos alunos – como se observa nos excertos a seguir, destacados em itálico:

pois **a gente queria** elaborar SD bem atual, que ajudasse os alunos a aprenderem melhor, então fomos olhar o que a BNCC trazia como habilidade para a produção de textos e adaptamos para a nossa SD [...] **eu pensei** em trabalhar com a carta do leitor, pois seria bom para alunos do primeiro ano, aí **falei** com a minha parceira e **a gente falou** com o nosso orientador e com a preceptora, *só que ela disse que o material não podia ser longo pois o horário era reduzido porque a escola estava sem lanche* [...] (GERUSA).

[...] **a gente podia ter feito** uma SD mais longa, mas quando **nós** fomos revisar a nossa SD, **vimos** que o professor deu boas dicas e *disse para nós que deveríamos ter cuidado com o tempo didático, aí lembramos que a preceptora falou que também tinha os conteúdos dela para serem trabalhados [...]* (DOLORES).

Os segmentos analisados demonstram pistas sobre o que Bronckart (2008) defende como desenvolvimento profissional docente. Gerusa e Dolores, inicialmente, representam, a partir de suas agentividades, como tinham certas dificuldades para realização da planificação da SD, mas também observamos que, criticamente, essas professoras em formação inicial apresentam uma tomada de consciência a respeito do que precisariam melhorar para realizar a planificação do material. Além disso, vemos que, ao representarem seu agir para a elaboração do dispositivo didático, as professoras em formação trazem à tona suas atoriedades, evidenciando, inclusive, suas capacidades de pilotagem de um projeto didático (Bronckart, 2006) a partir de capacidades, motivações e recursos/modelos de agir que estão, inevitavelmente, implicados no agir professoral que cada uma desenvolveu para realizar a planificação da SD, assumindo assim responsabilidades docentes reveladas a partir de variadas marcas de agentividade, conforme é possível observar nos segmentos temáticos analisados.

Considerações ainda não finais

Como já mencionado, este artigo apresenta alguns resultados e reflexões sobre uma pesquisa de pós-doutoramento (Gomes, 2020), cujo foco centrou-se no agir professoral, repertório didático e em dimensões do trabalho de professores em formação inicial – acadêmicos de Letras – participantes do Programa Residência Pedagógica/Núcleo/Subprojeto Letras Português, da Universidade Federal do Amapá.

A partir de nossa análise, insistimos, assim como Leurquin (2013, 2015), Guimarães e Matias (2020), que o trabalho/agir docente, configurado como um agir situado, complexo e atravessado por saberes de diversas ordens, ainda merece estudos, considerando-se, conforme proposto por Bronckart (2006), que muito recentemente esse objeto tem recebido atenção dos pesquisadores. Nesse sentido, neste artigo, nossa intenção foi analisar e discutir como professoras-residentes em formação inicial mobilizam saberes na e para constituição de seus repertórios didáticos no que diz respeito ao agir professoral por elas desenvolvido para planificação didática de uma SD. Consideramos que colocar o/a professor/a (ainda em formação) no lugar em que possa refletir sobre seu agir pode ser um caminho para que esse sujeito possa tomar consciência de seu trabalho como uma forma de agir que tem grande

interferência no mundo, especialmente em certos contextos de produção (sala de aula ou não) em que esse agir se efetiva.

Nesse sentido, os dados analisados demonstram que a tomada de consciência, em nosso caso, pelas professoras-residentes, mostra como a atorialidade dessas docentes configura-se como um elemento de destaque em seus diários autorreflexivos, ao representarem a mobilização dos saberes em seus repertórios didáticos e como elas se colocam como atores de seus agires e refletem criticamente sobre eles.

Desse modo, assim como Almeida (2017, p. 461), consideramos que “a atorialidade é uma característica do ator, ou seja, do actante que assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir” e reconhecer tal responsabilidade, no caso do trabalho do/a professor/a, torna-se um processo fundamental para que ele/a seja consciente, criticamente, de suas ações, dos impeditivos, ou seja, de determinantes internos e externos que, em alguma medida, afetam seu agir professoral a partir de um querer fazer, mas que não foi feito em função de fatores ligados a aspectos de limitações de sua formação acadêmica, como vimos nos segmentos temáticos de Gerusa e Dolores. Também é marcado por um poder fazer que, em certas circunstâncias, é impedido em função de fatores como o tempo escolar, a falta de estruturas (como a falta de alimentos no caso aqui analisado) e por questões que implicam no dever fazer do/a professor/a e do seu agir professoral.

Referências

- ALMEIDA, A. P. *Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir*. 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

BULEA-BRONCKART, E.; BRONCKART, J. P. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E. *As unidades semióticas em ação*. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 161-188.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CICUREL, F. *Les interactions dans l'enseignement des langues: l'agir professoral*. Didier, Paris, 2011.

GOMES, R. Formação inicial de professores, trabalho docente e o Programa Residência Pedagógica de Letras da UNIFAP: Das dimensões epistêmicas às vivências praxiológicas de professores-residentes. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 114-138, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5182.

GOMES, R. G.; LEURQUIN, E. V. L. F. Saberes docentes e o agir professoral de um professor-residente na construção de materiais didáticos no Programa Residência Pedagógica. *PERcursos Linguísticos*, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 132-148, 2021a.

GOMES, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 52, n. 1, p. 110-124, 2021b.

GUIMARÃES, A. M. de M. O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 35-45, 2016.

GUIMARÃES, A. M. M.; MATIAS, J. O papel do coletivo na formação continuada de professores: as comunidades de desenvolvimento profissional. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema fundamental para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (Org.). *Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000, p. 223-243.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. *Eutomia Revista de Literatura e Linguística*, Recife, v. 1, n. 14, dez. 2014.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- LEURQUIN, E. V. L. F. O que dizem os professores sobre seu agir professoral? *In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2013, p. 299-332.
- LEURQUIN, E. V. L. F. O discurso do professor: agentividade e implicações do agir professoral no ensino-aprendizagem de português Língua Estrangeira. *In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (Org.). Letramentos, discursos midiáticos e identidade*. Campinas São Paulo: Pontes, 2015. v. 15, p. 161-180.
- LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. 179 F. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- MACHADO, A. R; BRONCKART, J. P. De que modo os textos Oficiais prescrevem o Trabalho do Professor? Análise Comparativa de Documentos Brasileiros e Genebrinos. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada Delta*, São Paulo, v. 21, n. 2, 2005.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4., 1996. Anais... Águas de São Pedro, São Paulo, 1996. p. 145- 155.*
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.
- VANHULLE, S. Dire les savoirs professionnels: savoirs de référence et logiques d’action. *In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Éds.). Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l’enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Educatives, 2009.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL E A LINGUÍSTICA APLICADA: DIÁLOGOS EXTENSIONISTAS EM ROTAS DECOLONIAIS

SPANISH TEACHER TRAINING AND APPLIED LINGUISTICS: EXTENSION DIALOGUES ON DECOLONIAL ROUTES

Édina Aparecida da Silva Enevan¹
0000-0003-2618-9385

Enviado em: 18/09/2024

Aceito em: 17/12/2024

RESUMO: A diversidade cultural e linguística que compõem a América Latina, com mais de 58 milhões de pessoas indígenas e 133 milhões de pessoas negras que vivem nesse território, ainda não ocupa um espaço justo e igualitário na formação intercultural de professores de espanhol. Embora nas últimas décadas as pesquisas críticas em Linguística Aplicada contemporânea e indisciplinar no Brasil convoquem para uma agenda que suleie as nossas epistemes (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013; Matos, 2020; Mulico e Costa, 2021), a educação linguística que visibiliza as vozes do Sul ainda é desafiada pelas estruturas coloniais que sustentam e organizam os sistemas educativos. No sentido de contribuir com tais discussões, esse artigo objetiva dialogar com práxis que têm caminhado em rotas decoloniais e compartilhar uma praxiologia em direção decolonial na formação de professores de língua espanhola, a partir de uma prática extensionista em diálogo com o povo indígena Mapuche da Argentina. Para tanto, retomo um curso de extensão oferecido pelo Departamento de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e enfoco aqui algumas rotas decoloniais que trilhamos com os professores e as professoras através do diálogo com outras vozes, a partir um material didático com potencial de tensionar a colonialidade nas aulas de espanhol.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores/as de espanhol; decolonialidade; cultura mapuche.

ABSTRACT: The cultural and linguistic diversity that makes up Latin America, with more than 58 million Indigenous people and 133 million Black people living in this territory, still does not occupy a fair and equal space in the intercultural training of Spanish language teachers. Although, in recent decades, critical research in contemporary and interdisciplinary Applied Linguistics in Brazil has called for an agenda that centers our epistemologies from the Global South (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013; Matos, 2020; Mulico and Costa, 2021), language education that makes Southern voices visible is still challenged by the colonial structures that sustain and organize educational systems. In contributing to these discussions, this article aims to engage with praxis that has traveled decolonial paths and share a praxiology towards decoloniality in the training of Spanish language teachers, based on an extension

¹ Doutoranda e bolsista Capes no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), área de estudos Linguísticos. Professora de Espanhol. E-mail: edinasilva@ufpr.br.

project in dialogue with the Mapuche Indigenous people of Argentina. To this end, I revisit an extension course offered by the Department of Letters at the Federal University of Paraná (UFPR), focusing on some decolonial routes we have traveled with teachers through dialogue with other voices, utilizing didactic material with the potential to challenge coloniality in Spanish classes.

KEY WORDS: spanish language teacher education ; decoloniality ; mapuche culture.

Introdução

Compreendendo a formação de professores/as de línguas como um caminho, uma rota possível de tensionamento de estruturas coloniais do ensino superior, através de desaprendizagens e aprendizagens das formas de olhar o mundo, estar nele e reverberar, esse artigo objetiva compartilhar uma praxiologia decolonial na formação de professores de língua espanhola, através de uma prática extensionista.

Para tanto, organizo o trabalho da seguinte forma: teço uma breve contextualização da localização cultural do Brasil na América Latina, e suas relações com a educação para as relações étnico-raciais indígenas na aula de espanhol; articulo algumas aproximações entre a Linguística Aplicada (LA) e os estudos suleados, dialogando com exemplos de praxiologias decoloniais de professores/as e pesquisadores/as de línguas; e por fim, apresento uma proposta de praxiologia decolonial decorrente das minhas práticas extensionistas como professora formadora de professores/as.

Tal praxiologia se refere a um curso de extensão que elaborei e coordenei como professora na Universidade Federal do Paraná (UFPR), partindo do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas em parceria com o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da instituição.

O curso, intitulado “A América Latina negra e indígena na formação de professores de espanhol: construindo propostas didáticas interculturais”, foi organizado e ministrado considerando uma diversidade de vozes contra hegemônicas e suas singularidades, como a do poeta e escritor indígena Fabio Inalef, do povo/nação Mapuche, localizado no território da Patagônia argentina. Da mesma forma, os materiais didáticos que guiaram o curso e foram disponibilizados para os/as professores/as participantes também foram selecionados pelo potencial de protagonismos indígenas e negros nas diferentes esferas sociais, como na literatura, na música, nas ciências, na política, nas artes e no cinema, por exemplo. Contudo, nesse texto será dado enfoque a um desses materiais didáticos e seu contexto intercultural indígena na formação de professores/as de espanhol.

Compartilhar essa experiência não tem intenção de promover receitas ou

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

direcionar caminhos a se seguir, mas tem o sentido de pensar coletivamente sobre possibilidades de engajamentos em educação linguística com as culturas indígenas pertencentes ao país vizinho, a Argentina, sobre as quais pouco se sabe e se difunde aqui no Brasil. Aliás, no próprio Brasil não são de conhecimento amplo e popular as rotas que levam ao conhecimento das complexidades que envolvem territórios, línguas, linguagens, cosmogonias, filosofias e saberes dos povos originários que aqui habitam.

Essa face da colonialidade operante é perversa, pois estamos localizados culturalmente em um país latino-americano, com mais de 1,7 milhão de pessoas indígenas, segundo estimativas do último Censo² realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) com o apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas, em 2022. São mais de trezentos povos e línguas originárias que habitam o território brasileiro. Fazemos fronteiras com sete países hispano falantes, e o estado do Paraná, de onde escrevo este texto, faz fronteira com dois deles, Paraguai e Argentina.

No contexto mais amplificado, a diversidade cultural se complexifica, são mais de 58 milhões de pessoas indígenas de diversas etnias que fazem parte da América Latina atualmente, conforme apontou o relatório *Los Pueblos Indígenas de América Latina - Abya Ayala*, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), no ano de 2020. E qual é o lugar dessas culturas, epistemologias e ontologias indígenas nos currículos, nos materiais didáticos e nos cursos de formação de professores/as de espanhol no Brasil? Será que as especificidades e as singularidades dos diferentes povos indígenas têm um solo fértil nas aulas de línguas ou - diante de toda a diversidade linguística, sociocultural e identitária - os estereótipos continuam moldando os conhecimentos na sala de aula?

Em termos legislativos, temos no Brasil a Lei Federal n. 11.645/2008, que se organiza estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar. Mas para que ocorra uma educação linguística engajada com as culturas afro e indígenas, com os problemas sociais e com a luta antirracista na educação básica é indispensável a qualidade crítica na formação de professores. Pois é da sala de aula da educação superior que saem professoras e professores para a educação básica, autoras e autores de livros e materiais didáticos, gestores e gestoras, coordenadoras e coordenadores que medeiam os saberes que circulam no ambiente escolar.

Passados mais de dez anos da promulgação dessa legislação, professoras e professores pesquisadores que são também formadores de professores, como por exemplo Couto e Fraga (2018), Cadilhe (2020), Gomes; Latties (2021), Gomes (2018),

Matos (2020), têm questionado a colonialidade em *modus operandi* no ensino superior. Pois os currículos dos cursos de graduação, licenciaturas ou bacharelados, ainda não tratam de questões indígenas e, quando tratam, é recorrente que seja de forma equivocada, como destaca Fraga (2018).

E o problema não está restrito a alguns aspectos do currículo, pois tanto os materiais didáticos de línguas estrangeiras que são produzidos no Brasil, como alguns livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, quanto os livros de editoras internacionais adotados em diferentes modalidades de cursos no país ainda trazem representações de identidades de pessoas negras e indígenas moldadas em estereótipos. Quando são representações mais justas, são limitadas, não estão qualitativamente e quantitativamente coerentes com a realidade latino-americana, sobretudo quanto às pessoas indígenas, que são representadas em proporções muito desiguais em relação aos outros grupos étnico-raciais em materiais didáticos de língua espanhola.

Temos problematizado essas representações e proposto olhares mais críticos para o livro didático de línguas estrangeiras (Beck, 2022; Enevan; Jovino, 2023; Ferreira, 2014, 2022) considerando a sua potência discursiva de impacto na (des)construção identitária das pessoas.

Recentemente o professor de língua espanhola e pesquisador Rogério Back (2022), ao analisar uma coleção de livros didáticos³ de espanhol do PNLD, investigou se a representação indígena disposta ali estava ressignificando as pluralidades dessas identidades. O pesquisador constatou que as vozes indígenas e suas produções literárias e artísticas não aparecem nos livros; dentre as poucas representações disponíveis, a ênfase recai sobre a resistência indígena e estudos sobre a invasão espanhola, fato que acabava essencializando tais identidades e invisibilizando suas pluralidades.

Considerando os mais de 800 povos indígenas que existem na América Latina (CEPAL, 2020), e, por conseguinte, suas diversas ocupações sociais, esses dados que o pesquisador levanta são indicadores do tamanho dos abismos entre realidades e materiais didáticos nas aulas de língua espanhola. Nesse sentido, corroboro com Fraga (2018), que, ao fazer uma análise sobre a temática indígena no ensino de língua espanhola, reflete em torno da Lei Federal n. 11.645/2008, apontando que, de alguma forma, o conteúdo de história e cultura indígena sempre esteve presente na grade curricular da educação básica, porém do ponto de vista do colonizador.

Nesse contexto, materiais didáticos dentro de currículos que não consideram as ontologias negras, femininas e indígenas nas suas pluralidades e singularidades

diversas sustentam o engessamento da estrutura colonial da universidade, que continua privilegiando majoritariamente as epistemes de homens brancos ocidentais, gerando injustiça cognitiva e servindo como mecanismo de fortalecimento de projetos imperiais/coloniais no mundo (Grosfoguel, 2016).

Esses enfoques e preocupações sociais que considerem saberes outros nos estudos linguísticos têm sido reivindicados fortemente no Brasil na área da Linguística Aplicada contemporânea. Linguistas aplicados/as têm questionado o privilégio do sujeito hegemônico e proposto uma agenda contemporânea, indisciplinar, crítica e suleada de mobilizações (Moita Lopes, 2006; 2009; Lopes Fabrício, 2019; Kleiman, 2013).

1 A Linguística Aplicada contemporânea suleando a formação de professores: praxiologias decoloniais

Nas últimas décadas, no Brasil, as pesquisas críticas no campo da Linguística Aplicada têm alertado sobre a necessidade de uma nova agenda, que suleie as nossas epistemes, destacando a importância de promover uma educação linguística que dê visibilidade às vozes do sul (Kleiman, 2013; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006; Silva Júnior; Matos, 2019).

O conceito de sul, conforme abordado nos estudos contemporâneos e críticos da LA, não se refere estritamente à localização geográfica, mas diz respeito a um sul epistêmico que considera os conhecimentos, as experiências e os saberes das pessoas historicamente subalternizadas.

Esse conceito de sul epistêmico foi cunhado em 1991, quando o étnico físico brasileiro Marcio D’Olne Campos propôs o conceito de sulear, contrapondo-se ao caráter ideológico do termo nortear e às representações decorrentes da injusta relação imposta entre norte e sul global, que colocam o sul em posição inferior, em desvantagem. O pesquisador criticou e alertou sobre a persistência de um germe de dominação colonial, que se manifesta em oposições como norte/sul, superior/inferior e desenvolvido/em desenvolvimento (Campos, 1991, p. 42).

No ano seguinte, em 1992, Paulo Freire trouxe o uso da palavra sulear ao refletir sobre a dinâmica de poder entre docentes e discentes, no livro “Pedagogia da Esperança”. O livro traz notas de Ana Freire, quem contribui com diversas reflexões sobre aspectos elucidativos e contextualizados do texto, dentre elas a nota de número quinze (Freire, 2022, p. 295), explicitando que foi Marcio D’olne Campos quem primeiro alertou Freire sobre as ideologias implícitas em vocábulos como “nortear” e “sulear”.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Nesse cenário, sulevar tem sido um movimento que transcende diversas áreas do conhecimento, refletindo também nas discussões e nas pautas da Linguística Aplicada contemporânea, preocupada com o diálogo sul-sul, confrontando tendências dominantes e propondo engajamentos com as desaprendizagens sobre a linguagem como prática social, e com ações que promovam mudanças e justiça social (Beato-Canato, Veronelli, 2023; Moita Lopes, 2006; Fabricio, 2006; Paraquett, 2012).

No mesmo período, na década de 1990, os estudos decoloniais tiveram seus primórdios, como campo de conhecimento, a partir da criação do grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, formado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia, filosofia etc., de base transdisciplinar, inspirados nos estudos pós-coloniais do Grupo de Estudos Subalternos do Sul Asiático, criado na década de 70 (Ballestrin, 2013).

Dentre seus membros, o sociólogo peruano Aníbal Quijano argumenta que a colonialidade é resultado do colonialismo. Para Quijano (1992, p. 12), o colonialismo político, que diz respeito ao período histórico de dominação política de territórios invadidos pelos europeus, foi derrotado na maioria dos casos, ao passo que a relação entre a cultura europeia e as outras continua sendo uma relação de dominação, ou colonialidade.

Fluindo dessa matriz reflexiva, o decolonial corresponde ao enfrentamento de tais colonialidades, manifestas no ser, no saber, no poder e nas cosmogonias, como defende a pesquisadora Catherine Walsh (2009). Decolonialidade é entendida como o processo de transcender, transgredir, insurgir, incidir o colonial. Configura-se como uma chamada a pessoas que têm sofrido uma histórica subalternização, seus aliados e setores que lutam com eles, para uma refundação social e descolonização, pela construção de outros mundos. (Walsh, 2009).

Pesquisadores como Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p. 9) têm adotado a decolonialidade num sentido amplo, “que abarca a longa tradição de resistência das populações negras e indígenas”. Tais autores reconhecem as vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade, como a capacidade de esclarecer e elucidar historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber, de maneira que o projeto contribui com a reflexão e com estratégias transformativas da realidade. Porém, alertam para o risco do projeto decolonial se tornar apenas um projeto acadêmico, principalmente na tradição acadêmica brasileira, invisibilizando o *locus* de enunciação das populações afrodiáspóricas e indígenas ao não enfatizar a dimensão política das lutas de resistência e reexistência dessas populações.

Convergindo com essa proposta mais abrangente de decolonialidade, a professora

e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2018) organiza um estudo, a partir da perspectiva negra decolonial brasileira, sobre a trajetória do movimento negro e da intelectualidade negra brasileira que têm atuado há muito tempo na decolonização dos currículos, articulando-se desde os movimentos de mulheres negras até às pesquisas e à elaboração de políticas públicas. Compreendendo o currículo como território de poder e disputa, Gomes (2018) defende que a perspectiva decolonial brasileira é a que produz conhecimento engajado, pois reflete e age ao mesmo tempo. Por essas trilhas a pesquisadora da área da educação nos convida às desaprendizagens que a LA contemporânea tem incitado.

Nessa perspectiva, corroboro com Doris Matos, linguista aplicada brasileira que vem se dedicando às pesquisas e às práxis suleadas e decoloniais na área de língua espanhola, quem tem argumentado em diversas publicações sobre a necessidade e a relevância de desaprendermos as formas de construção dos currículos, pois, especialmente os do ensino superior, reverberam na educação básica, uma vez que

os reflexos nas escolas de ensino básico estão relacionados com as práticas na formação de professores, na qual estas questões estejam em discussão, de maneira que futuros professores possam promover mudanças sociais por meio de práticas pedagógicas decoloniais, que supõem um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas (Matos, 2020, p. 120).

A esse respeito, o professor e pesquisador Rosivaldo Gomes e a professora pesquisadora Lilian Latties (2021, p. 247) nos convidam a olhar um pouco mais atrás para analisarmos que, antes dessa formação docente em pauta, “[...] os professores em formação advêm de realidades de formações anteriores marcadas pela herança de uma sociedade patriarcal capitalista de supremacia branca, ainda presente na sociedade brasileira.”. O pesquisador e a pesquisadora defendem a necessidade de romper com os silenciamentos que vêm da ausência de problematizações que envolvam a língua como discurso, indo além das epistemologias convencionais, fruto dessas formações anteriores, em que as práticas de ensino eram centradas em aspectos de decodificação.

Tais silenciamentos se dão através do apagamento de textos que tratam sobre gênero, raça, classe social, sexualidade e deficiência, por exemplo, assuntos esses que atravessam o cotidiano das instituições de ensino permanentemente, isso quando não são usados para reforçar estruturas e naturalizar discursos hegemônicos, conforme tem problematizado a linguista aplicada Glenda Valim de Melo (2023).

Como formadora de professores/as, faço a leitura de que é necessário revisitar o passado que moldou as formas de existir dos/as professores/as que hoje estão em

formação, seja inicial ou continuada. Essa visita nos permite problematizar as formas que construímos no presente a formação docente nas salas de aulas do ensino superior, reverberando em práticas mais justas e equitativas nas salas de aulas da educação básica. Essas trilhas conectadas tendem a chegar em práticas pedagógicas críticas, que a longo prazo podem subverter o padrão colonial em que nos encontramos situados.

Caminhando por essas trilhas, diversos professores e professoras pesquisadoras na área de LA têm apresentado propostas pedagógicas de formação docente de línguas dentro do marco de agenda crítica, de cunho suleado em diálogo com o viés decolonial. São práticas que envolvem a educação linguística crítica através dos letramentos críticos, letramentos de resistência, interculturalidade e decolonialidade.

Diversos professores e professoras pesquisadoras na área de LA têm apresentado propostas pedagógicas de formação docente de línguas dentro do marco de agenda crítica, de cunho suleado em diálogo com o viés decolonial. São práticas que envolvem a educação linguística crítica através dos letramentos críticos, letramentos de resistência, interculturalidade e decolonialidade.

Nesse coletivo, Gomes e Latties (2021), ao trazerem uma proposta prática de letramento crítico e de resistência na formação de professores/as, chamam a atenção para um fato que é bem recorrente no ensino superior. Compreendem que as pedagogias críticas

estarão presentes nas práticas dos futuros professores, se eles, durante o processo de formação, vivenciarem tais práticas de letramento, uma vez que muitos professores em formação não se mostram dispostos a desenvolver, conscientemente, práticas antidecoloniais de resistências ou por não acreditarem ser possível tal trabalho, ao contrário, a reprodução das práticas de como aprenderam se dá, pois eles desconhecem e, conseqüentemente, não vivenciaram, ao longo de suas experiências de ensino-aprendizagem, pedagogias que oportunizem refletir sobre língua, discurso e poder (Gomes e Latties, 2021, p. 248-249).

Caminhando por essa rota, essas manifestações de resistência também nos dão notícias das necessidades constantes de formação que temos enquanto professores/as formadores/as de professores/as, das abordagens e mobilizações que precisamos empreender em direção ao fazer crítico. Nesse sentido, Gomes e Latties sugerem que o projeto de formação que considera o letramento crítico precisa englobar várias disciplinas e pode envolver o exercício de práticas de leituras críticas de textos com temas ainda invisibilizados. Para isso, os autores sugerem três eixos temáticos centrais que se interseccionam e proporcionam outros desdobramentos temáticos: “[...] a) *Representações de identidades sociais e culturais*; b) *Raça e formas de manifestações do racismo nos discursos*; c) *Gênero, sexualidade e identidades em trânsito*” (Gomes; Latties, 2021, p.

251-252).

Nessa mesma direção, propondo práticas engajadas na relação entre a Linguística Aplicada, a decolonialidade e a formação de professores, o pesquisador e professor Alexandre Cadilhe (2020) propõe a fabricação de paraquedas coloridos nesse lugar, numa metáfora convidativa a partir do livro homônimo do filósofo e professor indígena Ailton Krenak. Cadilhe propõe dois modos para isso:

(i) a partir do engajamento dos estudantes da licenciatura em Letras em eventos de letramentos a partir de narrativas catalisadoras de reflexões e ações, e (ii) a partir da mobilização de diferentes discursos não hegemônicos na tradição escolar, como dispositivo de letramentos decoloniais, colocando sob escrutínio o aprendizado oriundo de saberes marcados como periféricos, tais como das populações negras, indígenas, LGBTQI+, das favelas, dos movimentos sociais etc. (Cadilhe, 2020, p. 71).

Essas propostas convidam a relações mais horizontais entre docentes e estudantes, de forma que as narrativas e as vozes não hegemônicas ocupem um lugar de construção coletiva de conhecimento dentro da sala de aula. Por sua vez, esse tipo de prática exige que docentes não subestimem o que Freire (1992) chama de saberes de experiência feitos, que exercitem o respeito ao contexto cultural dos estudantes, e que aprendam a falar as suas línguas, acrescento, partindo dos seus lugares de fala (Ribeiro, 2017).

Nessas rotas, as práticas de letramento crítico a partir das narrativas têm sido vivenciadas com êxito no movimento antirracista por educadores e educadoras no Brasil. Destaco o trabalho de excelência da linguista e professora Aparecida de Jesus Ferreira, quem tem pesquisado e trabalhado com o letramento racial crítico há mais de vinte anos e compartilhado em formato de publicações, cursos, palestras e inúmeros eventos sobre o impacto dessa perspectiva de educação linguística na vida dos professores e professoras em formação. A pesquisadora, dentre inúmeras perspectivas, trabalha com as narrativas, ou histórias não hegemônicas ou contranarrativas (Ferreira, 2015), as quais têm escancarado as mazelas e as tramas do racismo estrutural, colocando-as em evidência. Ao mesmo tempo em que a pesquisadora instiga os/as professores/as em formação a tensionar suas próprias histórias, ensina de forma prática como trabalhar com tais narrativas nas aulas de línguas, propondo desconstrução de estruturas opressivas.

Esse movimento de abertura, reciprocidade e valorização dos saberes discentes, das diversidades, da crítica faz parte da consciência docente “da multiplicidade de sentidos das práticas sociais, inclusive aquelas de atribuição de sentidos e hierarquização de saberes”, como defende Jordão (2016, p.5) ao problematizar o que o

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

letramento crítico requer do professor. Nesse contexto, a pesquisadora argumenta que, sem fazer do letramento crítico um vale-tudo,

tais pressupostos sobre as pessoas e seus conhecimentos exigem que o professor em sala de aula assuma uma postura bastante diferente da tradicional, abandonando sua posição de detentor do conhecimento, de defensor da moral e dos bons costumes. Ele se torna alguém mais experiente, mas não necessariamente mais sábio por causa disso; não sendo mais visto como o detentor da verdade, ele precisa negociar mais, conversar mais, abrir-se mais aos outros do que fazia tradicionalmente; deixando de ser a fonte irradiadora do conhecimento, ele precisa construir saberes com seus alunos, aprender com eles ao mesmo tempo em que lhes ensina. (Jordão, 2016, p. 5).

Esse tipo de postura hierárquica, pautado na educação bancária (Freire, 2022), endossa a colonialidade dos currículos, instituições e relações no contexto educativo e fora dele.

Desconstruir currículos que operam em lógicas coloniais tem sido parte dos valiosos trabalhos engajados com as praxiologias decoloniais de linguistas aplicados no Brasil. As pesquisadoras Mulico e Costa (2021, p. 1302), por exemplo, em diálogo intercultural com as vozes do Sul, propõem sugestões de currículos decoloniais partindo de temas, considerando que eles “organizam os contextos de aprendizagem e produção linguística”, passando pelos letramentos, formas e funções e gêneros do discurso.

As pesquisadoras articulam tais princípios de modo que os temas geradores, racismo, misoginia, xenofobia, LGBTQIA+fobia, por exemplo, fomentam o desenvolvimento de letramentos, como interpretar leis e regulamentações em prol do combate aos problemas sociopolíticos em foco, por exemplo. E esse letramento pode ocorrer através de gêneros como declaração de denúncia e campanhas, sem perder de vista as formas e funções linguísticas, que podem ser trabalhadas a partir de tempos e aspectos verbais, marcadores discursivos, a título de exemplo das autoras, entre outros.

Dentre as praxiologias apresentadas nesta seção, destaco que algumas decorrem da extensão universitária. Essa, por sua vez, é parte constitutiva do currículo, tanto pelo seu viés filosófico, decorrente do seu caráter integrativo ao do currículo como território e poder, quanto pelo viés de política educacional, a partir da inserção da extensão como atividade integrada à matriz curricular através da Resolução n. 7 de 2018, que estabelece as Diretrizes da Extensão na Educação Superior Brasileira.

Portanto, a seguir, compartilho uma proposta de atividade extensionista que se apresenta como um movimento de resistência decolonial ao currículo colonial (Gomes,

2018) que opera nos sistemas educativos.

2 O curso de extensão A América Latina negra e indígena nas aulas de Língua Espanhola: construindo propostas didáticas interculturais

O curso de extensão foi ministrado remotamente considerando a possibilidade de maior alcance de professores/as participantes, pois como a oferta da língua espanhola foi excluída do currículo da educação básica do nosso país, com a revogação da Lei Federal n. 11.161/2005, através da medida provisória n. 746/2016⁴. Dado tal ato político anti plurilinguismo, inúmeros/as professores/as de espanhol perderam o campo de atuação, e muitos/as que tinham dupla habilitação na área de Letras passaram a se dedicar ao ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, um curso remoto também visou promover o encontro de diversos/as professores/as de espanhol, considerando a abrangência de todas as regiões do Brasil.

Ao construir propostas como essa de extensão, como formadora de professores/as de espanhol, ênfase a necessidade de investimentos na qualidade do trabalho desses profissionais que estão atuando na educação e dos que irão atuar em breve, que são os/as professores/as em formação. Pois as nossas aulas de espanhol são espaços que se tornaram escassos, não temos tempo para desperdiçar com aulas descontextualizadas da realidade onde o Brasil se encontra geograficamente e culturalmente. Logo, fomentar o diálogo com outros saberes, como os saberes negros e indígenas, a partir de suas diferentes formas de se manifestar na sociedade e na construção da América Latina, pode ser uma estratégia em direção decolonial em uma agenda de educação antirracista e suleada na formação de professores/as.

Nesse sentido, o curso de extensão justificou-se considerando, primeiramente, a composição étnica da América Latina, com diversos povos indígenas e afrodescendentes, somando mais de 133 milhões de pessoas negras, segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) em 2021; e mais de 58 milhões de pessoas indígenas de diversas etnias, conforme a mesma comissão estimou no ano de 2020. Portanto, essas identidades precisam ser representadas positivamente nas salas de aulas de língua espanhola, a partir das suas contribuições intelectuais, literárias, políticas, artísticas e científicas, como uma forma de desconstruir estereótipos arquitetados sócio historicamente e relacionados às pessoas negras e indígenas.

O curso foi organizado com uma equipe diversificada de ministrantes, pois acredita-se que a universidade não é a única detentora de conhecimentos, é preciso aprender com os povos originários, com a educação básica, com saberes que estão fora

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

das paredes universitárias.

Refutando a lógica das universidades ocidentalizadas, que classifica conhecimentos do sul global em inferiores e os produzidos no norte global como superiores, num movimento que Grosfoguel (2016) intitula de *apartheid* epistêmico, diversificamos as vozes que compuseram esse momento de formação de professores/as, desde a equipe ao material referencial estudado.

A equipe foi composta por um poeta e difusor cultural do povo indígena Mapuche da Patagônia Argentina, professores/as da educação básica do estado do Paraná, um estudante do Programa de Pós-Graduação da UFPR, estudantes do curso de Letras da UFPR e professoras do Departamento de Letras da UFPR. Cada ministrante organizou uma oficina com propostas de reflexões teóricas e práticas aos professores/as participantes, além de disponibilizarem materiais didáticos que fomentam a elaboração de aulas numa perspectiva decolonial latino-americana.

Além de oferecer as oficinas formativas para/com os/as professores/as de espanhol atuantes e em processo de formação, outro objetivo do curso de extensão foi o de elaborar uma proposta didática autêntica e intercultural para aulas de língua espanhola, ao longo do processo. Para isso, houve orientação constante às pessoas cursistas, além de disponibilizarmos diversos materiais didáticos sugeridos pelos/as ministrantes, com textos multimodais de autorias negras e indígenas de diferentes países latino-americanos. Propostas como essas, que oportunizem professores/as em formação a pensarem e elaborarem ações didáticas para o ensino de línguas, envolvendo temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade e representações culturais têm sido convocadas por linguistas aplicados brasileiros engajados com educação linguística antirracista, como Gomes e Latties (2018), por exemplo, ao proporem delineamentos didáticos nos três eixos mencionados na seção anterior.

As oficinas ministradas tiveram os seguintes títulos: 1) Introducción al idioma Mapuche y su naturaleza eterna. 2) A língua espanhola no contexto latino-americano e a formação de professores(as) para a interculturalidade. 3) Producción de Secuencias Didácticas para Lengua Española: El lugar de las Relaciones ÉtnicoRaciales y la deconstrucción de estereotipos discriminatorios sobre los pueblos indígenas. 4) O uso de canções folclóricas latino-americanas nas aulas de espanhol. 5) Histórias orais sim, lendas não: as literaturas indígenas e a lei 11.645/2008. 6) Amefricanizar: propostas áulicas para o ensino de espanhol. 7) Criação de materiais didáticos com Genially.

Tais temáticas fomentaram espaços de diálogo com os/as professores/as participantes, criando inúmeros desdobramentos temáticos em torno das questões

étnico-raciais, seus desafios e suas possibilidades no ensino de língua espanhola na educação básica.

3 *Con Nuestra voz dialogamos em rotas decoloniais*

Quanto aos materiais didáticos e de leitura disponibilizados pelos/as docentes ministrantes, destaco aqui uma coletânea com diversas vozes de povos indígenas da Argentina, a qual tensiona a hegemonia cultural que ocupa materiais didáticos de língua espanhola, valorizando epistemologias e saberes suleados.

A coletânea de livros é intitulada *Con Nuestra Voz*⁵, foi publicada pelo *Ministerio de Educación de la Nación* na Argentina e pelo *Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas*, no marco da educação intercultural bilíngue em 2015. A coletânea reúne, em seis tomos, uma diversidade de textos escritos em línguas indígenas da Argentina e traduzidos ao espanhol por membros de povos originários e falantes de línguas indígenas, como forma de expressão das comunidades e também instrumento de visibilização da vitalidade das línguas.

Participam das publicações como autores diversos professores indígenas, pesquisadores, estudantes, membros das comunidades indígenas e líderes comunitários, visibilizando nessa linguagem seus saberes e tecnologias ancestrais. A publicação foi organizada para dar visibilidade, reconhecimento e proximidade aos povos indígenas da Argentina em escolas do ensino fundamental, médio e institutos de formação docente, bem como para contribuir com material impresso em escolas de educação bilíngue.

A coletânea é composta pelos livros *Con nuestra voz Estamos*, *Con nuestra voz Cantamos*, *Con nuestra voz Compartimos*, *Con nuestra voz Creamos*, *Con nuestra voz Enseñamos*, *Con nuestra voz Recordamos*. Cada volume traz os textos nas línguas originárias das comunidades que representam, com a tradução em língua espanhola. No volume *Estamos*, encontramos textos nas seguintes línguas: Rankülche, Tehuelche, Mapuche, Mapuche-tehuelche, Haush, Selk'nam, Yagan. No volume *Cantamos*, as publicações estão nas línguas: Mbya, Guaraní correntino, Chané, Ava guaraní, Guaraní paraguayo. No volume *Compartimos*, foram organizados textos nas línguas: Tonocoté, Quichua santiagueño, Kolla/Quechua. No volume *Creamos*, estão textos nas línguas Chulupí/Nivaclé e Wichi. No volume *Enseñamos*, os textos selecionados estão em: Moqoit, Pilagá, Qom. No volume *Recordamos*, os textos estão nas línguas Huarpe, Diaguita, Diaguita-calchaquí.

Esses textos são de variadas esferas, gêneros, estilos e contextos, há poemas, relatos, contos, entrevistas, ilustrações, cantos, entre outros, além da seção *Recursos de*

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Interés, ao final de cada volume, com sugestão de vídeos e leituras complementares. Dada a diversidade de textos disponíveis, e considerando a língua como discurso, destacamos durante o curso que esse fator facilita o trabalho com as culturas indígenas em qualquer nível de ensino de espanhol.

Conforme consta no prólogo da coletânea, uma das preocupações das equipes de organização da publicação era o fato de que a maioria dos textos em línguas originárias disponíveis em órgãos públicos e privados argentinos, como livrarias e bibliotecas, eram traduções de textos escritos originalmente em espanhol. As pessoas indígenas não apareciam como autoras, poucas vezes apareciam como tradutoras, ou seja, suas línguas estavam se configurando como ferramenta a serviço da cultura hegemônica.

Esse fato parecia sustentar a ideia de que as línguas originárias não seriam aptas para a escrita em contextos atuais, seu lugar parecia limitado ao folclore e a contextos do passado. Contudo, na contramão desse percurso, a organização dessa coletânea foi uma política educacional extremamente relevante para dar visibilidade à riqueza linguística e cultural da Argentina, manifestando a diversidade do seu contexto de pertença plurinacional sul-americano.

Tal material didático tem feito parte de inúmeros planos de ensino no meu trabalho na formação de professores/as há alguns anos. Fiz a sugestão no curso de extensão pelas várias possibilidades de exequibilidade de trabalho numa rota decolonial com o mesmo, pelas possibilidades inesgotáveis de práxis nas aulas de língua com linguagens como narrativas, biografias, poemas, contos, ademais de território e sócio-história atravessadas pelas diferentes culturas. E, nesse contexto, desenvolvi parcerias colaborativas com um dos autores do volume *Con Nuestra Voz Estamos*, o poeta, escritor, difusor cultural e historiador Fabio Inalef, do coletivo indígena Mapuche Kallfü Mapu, localizado em Neuquén, na Patagônia Argentina. Inalef participou do curso de extensão em questão dando uma das oficinas.

No livro, Inalef contribuiu com a publicação de poemas, dentre eles está *Me declaro vivo*, no qual o eu-lírico chama a atenção para a existência do povo Mapuche no presente Argentino, conectado à ancestralidade, que impulsiona na luta pelo território e pela justiça social, e às práticas culturais de coletivo que fortalecem a amizade e seus frutos. O poema está publicado em língua espanhola e em *Mapuzungun*, língua do povo Mapuche da Argentina, possibilitando o contato com a modalidade escrita dessa língua de mais de 145.783 pessoas que se reconhecem mapuches ou descendentes, segundo dados do último *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*, realizado em 2022 pelo *Instituto Nacional de Estadística y Censos* (INDEC) na Argentina. O qual também aponta que 29,3% da população indígena entrevistada fala ou entende a

língua do seu povo. Ainda, segundo o mesmo indicador, 59,7% da população mapuche se concentra principalmente em quatro províncias⁶: Neuquén, Río Negro, Buenos Aires e Chubut.

Nesse contexto, as complexas relações das juventudes mapuches com a língua *Mapuzungun* na atualidade foram um dos temas durante a oficina ministrada pelo professor Inalef no curso de extensão. O escritor também desenvolveu profícuos diálogos com as/os professores/as, compartilhando reflexões sobre aspectos linguísticos, sócio-históricos e cosmogônicos, tecendo a interculturalidade através das suas narrativas atravessadas pelas tecnologias de resistência Mapuche. Os/as professores/as de espanhol cursistas tiveram espaço de diálogo e fizeram inúmeras perguntas ao professor, compartilharam experiências e evidenciaram a necessidade que sentem de mais espaços de diálogo, dada a escassez dessas discussões nos ambientes formativos e nos materiais didáticos de forma aprofundada.

Considerações finais

Tal movimento extensionista foi articulado considerando as possibilidades de mobilizar epistemologias outras, no movimento de práxis, no sentido de articular além da teoria e prática, confluindo a ação da práxis pedagógica, a qual enfoca o caráter político, emancipador e transformador da educação (Freire, 2023).

Os resultados das propostas didáticas dos professores e professoras participantes foram diversos, pois para muitos/as professores/as a elaboração de materiais didáticos que contemplem a interculturalidade em direção à decolonialidade ainda é um grande desafio. Considerando o contexto do currículo colonial que ainda vivenciamos nos sistemas educativos, que se constituem majoritariamente da perspectiva da cultura hegemônica, esse fato é compreensível, porém se torna um convite à ampliação de ações de formação de professores/as. Disponibilizar materiais didáticos com narrativas outras, como o exemplo da coletânea *Con Nuestra Voz*, e dialogar em torno das suas possibilidades de trabalho com a interculturalidade pode ser um instrumento de caminhada em direção ao tensionamento da colonialidade. Porém, proporcionar espaços de letramento crítico e intercultural desses/as professores/as pode ser

Logo, a extensão se mostra como um caminho possível para o desenvolvimento e a continuidade desses movimentos em rota decolonial, pois, além de ser parte do currículo, é um *locus* que, por natureza, deveria existir na troca e no diálogo com a comunidade, com o mundo exterior à universidade.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Referências

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. *Con nuestra voz estamos: Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas*. - 1a ed. edición multilingüe. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Plan Nacional de Lectura, 2015. Disponível em: <https://www.educ.ar/recursos/152735/con-nuestra-voz>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ARGENTINA. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. *Resultados definitivos Población Indígena o descendiente de pueblos indígenas u originários*. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Buenos Aires, marzo de 2024. Disponível em: https://censo.gob.ar/wp-content/uploads/2024/03/censo2022_poblacion_indigena.pdf Acesso em: 10 set. 2024.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BEATO-CANATO, Ana Paula M.; VERONELLI, Gabriela. Sulear: um convite para revermos quem somos e nossas formas de ser com o mundo. In: BRAHIM, Adriana Cristina Samburgaro de Mattos *et al.* (Org.). *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, p. 183 – 205, 2023.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm?msclkid=0c0d30. Acesso em: 08 fev. 2023.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. *Diário Oficial da União*, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso em 15 fev. 2013.

CADILHE, Alexandre. José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *Ráido - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UFGD*, v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11943>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A arte de Sular-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). *Interação museu - comunidade pela educação ambiental*. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET (mimeo), 1991, p. 56-91. Disponível em: <https://sular.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sular-1-1991A.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). *“Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión”*. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14), Santiago, 2020. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1a94f5e8-aed0-44ed-bcc7-8802eb56f87c/content>. Acesso em: 28 jan. 2023.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC). *“Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial”*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/47), Santiago, 2020. Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45664/17/S2000125_es.pdf. Acesso em: 28 jan. 2023.

COUTO, Ligia Paula.; FRAGA, Leticia. A lei 11.645/2008 e as questões indígenas no ensino de espanhol. In: WOGINSKI, Gilson Rodrigo; COUTO, Ligia Paula; SOUZA, Renan Fagundes de. (Org.). *As identidades e as relações Étnico-Raciais no ensino da língua espanhola*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 87- 98, 2018.

ENEVAN, Édina Aparecida da Silva; JOVINO, Ione da Silva. Representações de mulheres numa coleção de livros didáticos de Espanhol/LE aprovada pelo PNLD. In: MELO, Glenda Cristina Valim de (Org.). *Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade*. v. 2. Rio de Janeiro: Mórula, p. 70-92, 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

FRAGA, Letícia. A temática indígena no ensino de língua espanhol. In: WOGINSKI, Gilson Rodrigo; COUTO, Ligia Paula; SOUZA, Renan Fagundes de. (Org.). *As identidades e as relações étnico-raciais no ensino da língua espanhola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 117-129.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022 [1992].

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 223-246.

GOMES, Rosivaldo; LATTIES, LÍLIAN. *Linguagens e resistências na formação de professores: formando professores críticos a partir dos estudos de letramento*. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva (Org.). *Cultura e Política nas periferias: estratégias de reexistência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021, p. 235-254.

GROSGOQUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abril 2016.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 15 out. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: Resultados do universo*. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico : outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 41-56.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39 - 49.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida (Org.). *América Latina e Língua Espanhola: discussões decoloniais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 93-115.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. *Polifonia*, [S. l.], v. 27, n. 46, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9488>. Acesso em: 05 fev. 2024.
- MELO, Glenda Cristina Valim de (Org.). *Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade*. v. 2. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicad. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma proximidade crítica nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, v. 17, p. 711-723, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- MULICO, Lesliê Vieira; COSTA, Patrícia Helena da Silva. Construindo um currículo decolonial com as vozes do sul: inglês como língua de denúncia contra violações de direitos humanos. *Gragoatá*, v. 26, n. 56, p. 1273-1311, 29 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/49087>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- PARAQUETT, Marcia. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. *Abehache*, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, ano 2, n. 2, p. 225-239, 2012. Disponível em: <https://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/abehache2.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.
- RIBEIRO, Djamilá. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.
- SILVA JÚNIOR, Anatonio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista* <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index> Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Interdisciplinar Sulear, ano 2, n. 2, p. 101-116, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/Sulear/article/view/4154/2227> Acesso 20 out. 2023.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica y educación intercultural*. Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural” - Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009. Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 04 fev. 2024.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES ACERCA DO
CURRÍCULO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA
ANTIRRACISTA**

**QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: REFLECTION ABOUT THE
CURRICULUM AND ANTIRACIST MOTHER LANGUAGE
TEACHING**

Magno Santos Batista¹

0000-0002-6042-0846

Ivalda Kimberlly Santos Portela²

0000-0002-5969-8015

Enviado em: 09/09/2024

Aceito em: 28/11/2024

RESUMO: A prática da educação antirracista representa os modos de como a sociedade apresenta as contribuições culturais, religiosas e sociais das populações, principalmente as consideradas minoritárias. Assim, neste artigo, objetiva-se apresentar reflexões acerca da relação entre o currículo e o ensino de Língua Portuguesa antirracista na Educação Escolar Quilombola, uma vez que o currículo valida saberes diversos e valoriza os aspectos culturais, identitários e políticos da comunidade quilombola. Para isso, selecionamos, do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa qualitativa-interpretativa de cunho bibliográfico e os autores Freire (1987); Mendes (2008); Ribeiro (2017), dentre outros(as). Os resultados apontam para uma maneira de romper com os princípios tradicionais de ensinar, considerando os movimentos culturais, religiosos e sociais dos povos que ocupam o território brasileiro como recursos identitários, legitimação de culturas e uma luta contra os princípios coloniais instalados no ensino de Língua Portuguesa, por meio de um currículo que atenda às necessidades das comunidades quilombolas.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; decolonialidade; pertencimento.

ABSTRACT: The practice of anti-racist education represents the ways in which society presents the cultural, religious and social contributions of populations, especially those considered minorities. Therefore, this article aims to present reflections on the relationship between the curriculum and the teaching of anti-racist Portuguese language in Quilombola Education, since the curriculum validates diverse knowledge and values the cultural, identity and political aspects of the quilombola community. To this end, we selected from a theoretical-methodological point of view: qualitative-interpretative

¹ Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Amapá. E-mail: magno.batista@ueap.edu.br.

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia - UFBA. E-mail: kportela44@gmail.com.

bibliographical research and the authors: Freire (1987); Mendes (2008); Ribeiro (2017), among others. The results point to a way of breaking with traditional principles of teaching, of seeing the cultural, religious and social movements of the people who occupy Brazilian territory as an identity resource and legitimization of cultures and also a fight against the colonial principles installed in teaching. Portuguese language based on a curriculum that meets the needs of quilombola communities.

KEY WORDS: teaching ; decoloniality ; belonging.

Introdução

Compreendemos a instituição escolar das comunidades remanescentes quilombolas como espaços de resistência às múltiplas violências e negações, de memórias, ancestralidade, modos de ser e fazer, que guardam os saberes dos corpos negros afro-brasileiros. Os quilombos são a expressão viva de um coletivo de saberes sob a ótica da matriz africana, que resiste ao tempo e ao espaço, e que necessita ser constituído de uma educação inclusiva e diversa, atenta às relações étnico-raciais e antirracista.

A construção do currículo nas comunidades quilombolas deve levar em conta os valores e respeitar os interesses da comunidade. Em relação ao Projeto Político Pedagógico-PPP e ao currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica destacam que é preciso constar:

- I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
- II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla (Brasil, 2012, p. 13).

Isto quer dizer que os conhecimentos culturais e os saberes da comunidade precisam caminhar de mãos dadas com a escola. Ou seja, no processo de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas necessitam contemplar as singularidades da comunidade quilombola e fortalecer o sentimento de pertencimento dos habitantes do quilombo. É necessário, também, que os moradores se reconheçam como quilombolas, pois apenas estar sob o amparo das leis não é o suficiente (Brasil, 2012).

O currículo constitui uma importante ferramenta de poder. Portanto, quando essa ferramenta se transforma em monocultura, refletindo apenas uma visão cultural de um determinado grupo hegemônico, ela confirma e valida o processo de dominação, subalternização e o conflito entre diferentes grupos culturais. É importante salientar, ainda, que o currículo é uma ferramenta política e uma disputa

territorial entre grupos em prol de corroborar os saberes da comunidade (Neira, 2011b).

No ensino de língua portuguesa, é necessário realizar investimentos em propostas que contemplem a perspectiva da decolonialidade nos currículos e práticas pedagógicas, abordando os aspectos culturais e sociais historicamente negados aos grupos minoritários, como os negros. A educação linguística deve ser pautada e desenvolvida como espaços de equidade para todos(as), viabilizando o atendimento à diversidade cultural da sociedade brasileira. É inquestionável o quanto estamos imersos na cultura africana e afro-brasileira, afinal, somos frutos dessa ligação entre várias etnias e raças. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022) mostram que, por exemplo, no estado da Bahia, 21,5% da população se declara preta. Portanto, é necessário que pautas voltadas para estas culturas sejam parte do currículo (Neira, 2011a).

Dentre as várias conquistas dos movimentos sociais pelos povos africanos e indígenas, alcançadas através de luta e resistência, estão a Lei n. 10639/2003 e a Lei n. 11.645/2008, que representaram passos importantes para a visibilidade da cultura afro-brasileira e indígena dentro da escola. Essas leis caracterizam a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, negros e quilombolas (Moreira; Silva, 2010).

A promulgação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 representou conquistas fundamentais para os movimentos sociais afro-brasileiros e quilombolas, marcando um avanço significativo na luta por visibilidade e valorização das culturas negras no ambiente escolar. Essas leis afirmam as identidades étnicas e promovem a recuperação das memórias ancestrais e dos conhecimentos tradicionais dos povos negros e quilombolas. Ao integrar a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, o Brasil reafirma o dever de construir uma sociedade mais inclusiva, na qual as contribuições das comunidades quilombolas são reconhecidas em um processo de reparação histórica.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é apresentar reflexões acerca da relação entre o currículo e o ensino de Língua Portuguesa antirracista na Educação Quilombola. Assim, na primeira seção do artigo, discutimos acerca da relação entre a concepção de currículo e a Educação Escolar Quilombola. Na segunda, refletimos sobre a constituição de uma educação linguística antirracista na comunidade quilombola. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências, além da introdução.

1 Relação entre a concepção de currículo e a Educação Escolar Quilombola

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram criadas em 2012, a partir da Resolução n. 08 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse documento estabeleceu um marco na educação brasileira ao reconhecer formalmente a necessidade de uma abordagem pedagógica específica para as comunidades quilombolas (Brasil, 2012).

A criação das diretrizes constitui a garantia da educação escolar quilombola pautada na valorização cultural, histórica e social das comunidades quilombolas. Isso significa a necessidade da adaptação dos currículos escolares da comunidade, ou seja, os currículos precisam incorporar a história, a cultura, a língua e as práticas tradicionais das comunidades quilombolas, contribuindo, assim, para a promoção de uma educação decolonial. Para Mignolo (2011, p. 46), “o pensamento decolonial surge juntamente com a fundação da modernidade/colonialidade, quando dos processos colonizatórios das Américas, e como sua contraposição”.

Com a virada decolonial, nascem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), que representam uma conquista para os movimentos sociais afro-brasileiros e legitimam uma educação que celebra a diversidade cultural brasileira. Contudo, desafios como a falta de recursos, a necessidade de maior formação para professores(as), infraestrutura inadequada e a implementação efetiva de políticas educacionais em algumas regiões ainda precisam ser superados para garantir a plena efetivação das diretrizes em todo o território nacional.

Além da efetivação das Diretrizes Curriculares, a concepção tradicional de currículo precisa ser rompida na escola da comunidade quilombola, pois os conteúdos são centrados em uma perspectiva eurocêntrica, que não reconhece a pluralidade cultural brasileira e não valoriza a cultura e a identidade das comunidades quilombolas. Além disso, essa visão limitada do currículo resulta na exclusão de saberes que não se enquadram nos padrões considerados “normativos” pela cultura dominante.

O currículo é uma importante ferramenta de poder e quando ele, de forma monocultural, privilegia a concepção de um determinado grupo hegemônico, ele confirma e valida o processo de dominação, subalternização e conflito entre diferentes grupos culturais. Neste sentido, o currículo que há tempos deixou de ser tema meramente técnico, contemporaneamente se alia na formação crítica dos cidadãos e de uma ferramenta política (Portela; Abrahão, 2024, p. 144).

Por outro lado, as abordagens inclusivas de currículo buscam integrar diferentes perspectivas e conhecimentos, reconhecendo as vozes e histórias das comunidades marginalizadas. No caso das comunidades remanescentes de quilombo, as abordagens críticas e pós-críticas contemplam no currículo escolar a história da resistência quilombola e os saberes tradicionais ancestrais do território, que são transmitidos de geração em geração pela oralidade.

"Nós somos o começo, o meio e o começo" (Bispo, 2023, p. 35). Nego Bispo, uma das maiores lideranças e pensador orgânico, reafirma que as experiências e as lutas das comunidades quilombolas não têm um ponto final, mas sim uma continuidade. É a perpetuação de tradições, cultura e identidade, transmitidas de geração em geração, como em uma roda que gira infinitamente.

Na disciplina de Língua Portuguesa, para cumprir a Lei n. 10.369/2003, que trata da inclusão da História e Cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, são necessárias algumas mudanças no currículo, dentre elas, deve-se agregar os conhecimentos necessários das diversas culturas pré-existentes como elementos a serem desenvolvidos durante as aulas e contribuir para o desenvolvimento de um currículo escolar que preserve e valorize a originalidade das tradições dos povos, dialogando com as narrativas que circulam na comunidade (Neira, 2011b). Além disso, é preciso avançar na discussão sobre a Lei n. 10.639/03, dimensionando a tensão entre sua aplicabilidade e suas propostas, pois entendemos que "desconstruir" conceitos, reparar culturas e combater preconceitos demanda uma luta interdisciplinar.

No que se refere ao currículo cultural, este constitui uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, a interpretação, o questionamento e o diálogo entre e as culturas. O currículo deixou de ser, há muito tempo, um assunto meramente técnico, ele implica diretamente na formação crítica dos cidadãos, buscando torná-los sujeitos preparados para questões de cunho social (Neira, 2011b).

A população negra ainda é a maior vítima da violência, marcada por uma visão equivocada e carregada de racismo, além de outros demarcadores excludentes. Esses demarcadores ainda são um marco em nossa sociedade, e essa visão preconceituosa sobre população afro-brasileira causou e continua causando danos irreversíveis, além do genocídio imediato cometido em crimes de assassinatos, como também nas situações subjetivas que vão excluindo os sujeitos negros da sociedade (Nascimento; Hetkowski, 2009).

Dentre os vários direitos negados pós-escravidão a essa população e aos seus descendentes, o direito de conhecer faces de sua história é um deles. É inegável o quanto estamos imersos na cultura africana; contudo, essa cultura é invisibilizada em um

ambiente onde deveria ser disseminada: a escola. Nossos currículos, pela obrigatoriedade da Lei n. 10.639/03 e sua atualização, a Lei n. 11.645/08, deveriam incorporar essas práticas no ensino-aprendizagem e não apenas tratá-las como conteúdos vazios – isso quando o currículo prescrito é seguido.

Em relação à Educação Escolar Quilombola, no componente curricular de Língua Portuguesa, é preciso que haja um currículo específico para a comunidade, pois o quilombo é um espaço de legados africanos em sua diversidade de saberes e práticas. Portanto, é de suma importância que este currículo seja embasado nos conhecimentos culturais, religiosos e sociais ali presentes.

Hoje, em 2024, e em diálogo com o governo atual e os movimentos quilombolas, em especial a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), políticas educacionais têm sido desenvolvidas de maneira mais participativa e inclusiva, reconhecendo a importância de ouvir as vozes das comunidades quilombolas na construção dos currículos. Essa abordagem é fundamental para a construção de uma educação democrática, que respeite e valorize a diversidade cultural do Brasil. Na próxima seção, discutiremos acerca do currículo de Língua Portuguesa e o ensino de língua materna antirracista.

2 O currículo de Língua Portuguesa e o ensino de língua portuguesa Antirracista

A educação antirracista constitui, atualmente, um caminho no qual as bases teóricas precisam inserir em suas discussões a sua importância, além de apresentar práxis que contribuam para a formação de uma educação antirracista. No ensino de Língua Portuguesa, geralmente, os materiais didáticos utilizados nas comunidades quilombolas, sobretudo os livros, são os mesmos das escolas em zonas urbanas. Nesses materiais, encontram-se exemplos e atividades que valorizam os aspectos culturais do espaço geográfico da cidade.

No entanto, diante das discussões acerca da cultura e teorias decoloniais, precisamos também decolonizar o ensino de Língua Portuguesa nas comunidades quilombolas. Ou melhor, é necessário lutar pela fomentação e construção de materiais didáticos que possibilitem o resgate da cultura, da memória e da identidade da comunidade quilombola, atendendo também as orientações das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas – Parecer CNE/CEB n. 8, de 10 de dezembro de 2020.

Para decolonizar o ensino de Língua Portuguesa, acreditamos que seja necessário iniciar discussões voltadas à luta contra o preconceito racial e à inserção de práticas linguísticas e discursivas que proporcionem ao(às) discentes das instituições

escolares da comunidade quilombola compreender a importância do movimento cultural ao qual pertencem. Além disso, há a necessidade de ampliar, legitimar e divulgar os produtos culturais e memorialísticos que circundam a comunidade. A escola constitui um espaço fundamental para fomentar o sentimento de pertença e valorizar o movimento cultural inserido na comunidade, bem como para utilizar materiais didáticos que conduzam os(as) discentes à reflexão, à ação e à efetivação da memória da população quilombola. Isto quer dizer que “o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes” (Sousa Santos; Meneses, 2010, p. 20).

Portanto, compreender a importância da cultura e dos saberes de populações consideradas minoritárias pela classe dominante, como a negra, constitui uma urgência por dois motivos: a implantação de práticas linguísticas e discursivas que contemplem as práticas culturais das comunidades quilombolas e o resgate da identidade e da memória da população quilombola por meio de práticas de linguagem.

A implementação de práticas de linguagem que contemplem a cultura, a identidade e a memória da comunidade quilombola possibilita o rompimento do paradigma de que o ensino de Língua Portuguesa nas comunidades quilombolas se restringe apenas ao uso de materiais didáticos ou a práticas linguísticas centradas na gramática e nos produtos culturais que circulam nas escolas da zona urbana. Trata-se, em vez disso, de promover um ensino de Língua Portuguesa que inclua em seus conteúdos produtos culturais das comunidades quilombolas, como, por exemplo, as danças tradicionais dos povos de matriz africana. Assim, nas Diretrizes Nacionais operacionais para a garantia da qualidade das Escolas Quilombolas encontramos,

[...] a Educação Escolar Quilombola foi pensada para os povos negros, a partir de elementos de suas identidades, raízes ancestrais, recuperando e valorizando saberes tradicionais, e sua implementação é acompanhada por consulta prévia do poder público às comunidades, suas organizações e lideranças, considerando os aspectos normativos institucionais e burocráticos que sustentam as políticas públicas (Brasil, 2020, p. 3).

Isto quer dizer que precisamos implementar um ensino de Língua Portuguesa que atenda às necessidades da formação da população negra, utilizando marcadores linguísticos, culturais, sociais e históricos que acionem, convoquem e constituam a vida dos sujeitos inseridos nas comunidades quilombolas. Ao ativar esses mecanismos, os quais chamamos de produtos culturais, a formação identitária, social

e profissional contribui para a constituição dos sujeitos, as impressões deles acerca da vida e do mundo, também para o reconhecimento do lugar como pessoas transformadoras de espaços.

Na busca por transformar lugares e pessoas, ou melhor, por contribuir para tal transformação, o ensino ocupa um lugar privilegiado. Ou seja,

Numa perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais, as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador. A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais, políticos, psicológicos e afetivos etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum, formado pelas contribuições de todos (Mendes, 2008, p. 58).

Nas tensões, nos conflitos e nos embates sociais, políticos, psicológicos e afetivos, na sala de aula, docentes e discentes reconstróem concepções e modos de ver o mundo e o lugar que cerca os sujeitos. Além disso, contribuem para a construção de uma práxis pedagógica humanizadora e libertária, como postula Freire (1987, p. 31), “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelecem uma relação dialógica permanente”.

Na lógica da libertação e da implantação de uma pedagogia humanizadora, transpor barreiras e limites estabelecidos por uma prática considerada tradicional, a fim de atender às demandas sociais e cotidianas dos(as) discentes nas comunidades quilombolas, constitui uma urgência. Uma prática libertária e humana oportuniza a discentes e docentes a transformação de espaços e territórios autoritários e colonialistas. Além disso, evoca e implanta o movimento cultural, social e histórico que constitui aquela localidade, bem como a busca pela efetivação da liberdade e da igualdade, que, conforme Carneiro (2019, p. 109):

São bens que estão sempre sendo colocados em perigo por diferentes ideologias autoritárias, fascismos, neofascismos, por diferentes variações do machismo, pelo racismo e as discriminações étnicas e raciais, pelos fundamentalismos religiosos, pelos neoliberalismos pelas globalizações.

A liberdade e a igualdade são dois princípios básicos da Constituição Brasileira de 1988 e regem todos os documentos educacionais no Brasil. Logo, esses dois

princípios constituem o cerne de um ensino antirracista e precisam compor os planos de ensino e currículos de Língua Portuguesa nas comunidades quilombolas e no Ensino Superior. Outrossim, na luta contra as diversas maneiras de opressão, é necessário formular práticas antirracistas, que precisam estar presentes em várias dimensões do ensino, especialmente no planejamento, na seleção e na elaboração de materiais, como afirma Mendes (2008, p. 60):

Ensinar e aprender uma língua envolve diferentes dimensões, que vão desde o planejamento de cursos e a seleção e elaboração de materiais didáticos, até o modo como o professor tem o domínio do objeto do seu ensino e como cria procedimentos para ensiná-los e depois avaliar o procedimento como um todo.

Se no ensino de língua as diferentes dimensões são necessárias, no ensino antirracista isso não é diferente. Ensinar também implica despir-se de paradigmas tradicionais para investir em procedimentos que atendam às demandas sociais e culturais dos(as) discentes. Isso também significa construir práticas pedagógicas capazes de resgatar a história e as memórias dos(as) discentes, além do seu lugar de fala, pois, de acordo com Ribeiro (2017, p. 69), “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”. Por isso, defendemos o lugar do ensino de Língua antirracista, isto é, apresentar aos(as) discentes experiências que evoquem a memória individual e coletiva, a cultura, e uma consciência que vá além do discursivo para o humano e o identitário. Para alcançar a identidade, segundo Hall (1999, p. 62),

As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser "inglês" devido ao modo como a "inglesidade" (Englishness) veio a ser representada - como um conjunto de significados - pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos num sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional.

Para expressar a cultura de um povo, é necessário construir práticas que a representem e projetos que potencializem essas práticas. Na sala de aula, a potencialidade dessas práticas se constitui a partir da inserção dos produtos culturais dos povos tradicionais no planejamento dos(as) professores(as). Freire (1987, p.51) ainda postula que “é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos

endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro.”

No encontro dialógico da sala de aula, os mundos são transformados, e a reflexão, a criticidade e as diversas leituras são ativadas para a expressão das inúmeras identidades e lugares que docentes e discentes ocupam no território da instituição escolar. No território da instituição escolar, as identidades e as culturas são constituídas, e, no que se refere à História e à Cultura Afro-Brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2004, p. 35).

Enfim, para a implantação de um Ensino de Língua Portuguesa antirracista, a prática libertadora e igualitária de Freire, os estudos identitários de Hall (1999), o ensino cultural e decolonial de Mendes (2008), as discussões de Carneiro (2019), além dos postulados de Frantz Fanon (2008), Munanga e Gomes (2006), Ribeiro (2017), Souza (2015), dentre outros(as) pesquisadores(as) contribuem para a fomentação e a construção dos direitos humanos como produto da reação cultural frente à luta contra a opressão e o ensino que marginaliza as práticas culturais (Cassal, 2019), porque

[...] o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo [...], [e] tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Romper com os projetos imperiais configura-se, no contemporâneo, uma luta em que a resistência ocupa um lugar privilegiado no ensino de Língua Portuguesa antirracista, assim como um projeto capaz de transpor as barreiras coloniais para alcançar a decolonialidade efetiva.

Considerações finais

<https://periodicos.unifap.br/letrascreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

É importante a construção de um currículo de Língua Portuguesa específico para a Educação Escolar Quilombola, uma vez que é um direito de toda uma população que, durante centenas de anos, foi silenciada e apagadas de ecoar sua voz em vários espaços de poder, como a escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) asseguram de forma legal direitos aos remanescentes quilombolas, que, assim, não precisam sair de seu espaço para obterem uma educação linguística de qualidade e singular.

A Lei n. 10.639/03 assegura também o dever de se aplicar temáticas relacionadas à história da cultura afro-brasileira e africana. Portanto, é preciso que haja, não apenas no currículo prescrito, mas também no currículo da vida e do cotidiano dos(as) discentes ações que atravessem a sala de aula (Brasil, 2003). É inquestionável a valorização e representatividade dos saberes dos diversos grupos nos currículos escolares, sendo o currículo um elemento político subsidiado de diversidade de tradições, práticas sociais e culturas por vezes desacreditadas pela tradição escolar homogênea, hegemônica, eurocêntrica, branca e classista.

Em 2024, embora haja avanços na implementação de currículos mais inclusivos, ainda existem desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada dos (as) professores para lidar com a diversidade cultural e histórica dos povos que vivem nas comunidades quilombolas. Muitos(as) educadores(as) ainda carecem de recursos e conhecimento sobre a história e a cultura quilombola, o que dificulta a inclusão efetiva desses conteúdos no currículo.

Além disso, a resistência por parte de setores da sociedade que não reconhecem a importância de uma educação linguística antirracista também representa um desafio. Há uma necessidade constante de sensibilização e conscientização sobre a importância de incluir a história e cultura quilombola no currículo escolar como parte integrante do patrimônio cultural brasileiro.

Nosso desafio, como professores(as), é implementar em nossas práticas pedagógicas propostas em que conversem com a realidade da comunidade local, oportunizando, no ambiente escolar, os saberes da cultura negra. É importante que esse conhecimento passe de geração a geração, pois essa técnica é uma das mais tradicionais no que diz respeito a aprendizagem nas comunidades remanescentes quilombolas por meio da oralidade. Contudo, os desafios para a implementação de práticas linguísticas que contemplem os aspectos culturais, identitários e históricos não se limitam apenas aos(as) professores(as) de Língua Portuguesa, mas a todos(as) que pertencem a comunidade escolar. Além do mais, tanto nas escolas quilombolas quanto nos currículos prescritos, é necessário que as Instituições de Ensino Superior,

no campo das licenciaturas, promovam a formação de professores(as) específicos(as) (Portela; Abrahão, 2024).

Desse modo, é indispensável a participação das lideranças quilombolas e das comunidades na definição do currículo e do projeto político pedagógico (PPP) escolar. Isso permite que os conteúdos sejam mais representativos e relevantes para os(as) estudantes dessas comunidades, além de fortalece a identidade cultural dos(das) alunos(as) quilombolas, que se veem representados e valorizados no ambiente escolar, o que impacta positivamente no seu desempenho escolar e social.

Portanto, a educação não deve ser um processo imposto de cima para baixo, mas sim construído de forma colaborativa, respeitando os conhecimentos e as práticas culturais das comunidades envolvidas.

Referências

- BISPO, Antônio dos Santos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- BRASIL. Casa Civil. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso: 25 jul. 2020.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas*. Parecer CNE/CEB n. 8, de 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola>. Acesso em: 28 set. 2023.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 23 dez. 2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação, 2012
- CARNEIRO, S. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- CASSAL, P. D. *Pra matar preconceito eu renasci: o samba como uma ferramenta de emancipação em Direitos Humanos*. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Guacira Lopes. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Censo Demográfico 2022 - Quilombolas - Primeiros resultados do universo*. IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2102016#:~:text=As%20primeiras%20estat%C3%ADsticas%20oficiais%20sobre,quatro%20grandes%20eixos%20neste%20volume>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- MENDES, E. Língua, Cultura e formação professores: por uma abordagem de Ensino Intercultura. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas-SP: Pontes, 2008.
- MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience and the decolonial option: a manifesto. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1, p. 3-23, 2011.
- MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. A Lei n. 10.639/03 e a Educação Física: memórias e reflexões sobre a educação eugênica nas políticas de formação de professores. *Revista Digital*, v. 15, n. 146, 2010.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.
- NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. *Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: Edufba, 2009.
- NEIRA, M. G. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011a.
- NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. *Dialogia*, São Paulo, v. 02, n. 14, p. 195-206, 2011b.
- PORTELA, I. K. S.; ABRAHÃO, B. O. de L. A produção do conhecimento sobre a educação física no contexto quilombola (2010 a 2023): uma revisão sistemática. *Revista Educação Cultura e Sociedade*, v. 14, n. 1, 29. ed., p. 143-152, 2024.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte -MG: Letramentos, 2017.
- SOUSA SANTOS, B.de; MENESES, M. P. Introdução. In: SOUSA SANTOS, B. de; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- SOUZA, S. P. de. *Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular*. Salvador, 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PREVISTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA O FUNDAMENTAL II E O EIXO “DIMENSÃO INTERCULTURAL”

THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING PROPOSAL BY BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) FOR SCHOOL LEVEL FUNDAMENTAL II AND ITS “INTERCULTURAL DIMENSION” AXIS

Mariana Cristine Gonçalves¹
0009-0003-9887-7344

Enviado em: 19/09/2024

Aceito em: 05/12/2024

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é pano de fundo atual para a educação brasileira. Tal documento carrega, portanto, certa responsabilidade norteadora das práticas educacionais, o que recai sobre como o ensino-aprendizagem de língua inglesa tem sido ressignificado, em alguns contextos, a exemplo das habilidades selecionadas pela BNCC. A partir disso, não há como descredibilizar o esforço que a BNCC apresenta ao repensar a disciplina de língua inglesa nas escolas e por vezes promover a linguagem enquanto prática social dinâmica. Entretanto, é possível entender algumas tentativas como outras formas de perpetuar certa naturalização discursiva do que é dado como “normal” e como “diferente” dentre culturas, comunidades e povos falantes da língua inglesa. Assim, neste artigo, discutimos sobre como o eixo dimensão intercultural selecionado para o Ensino Fundamental II e o trabalho com a interculturalidade como uma habilidade linguística na sala de aula de língua inglesa podem valorizar certos tipos de práticas sociais e silenciar outras, universalizando entendimentos sobre culturas, modos de vida e falantes da língua, especialmente quando não se instrumentaliza sociabilidades e se cria inteligibilidade sobre problemas sociais em que a língua tem papel central (Moita Lopes, 2009a). Por fim, entendendo a decolonialidade como um processo de identificação e desnaturalização dos efeitos do que seria a colonialidade (Mignolo, 2007), discutimos também como o pensamento e a prática decolonial são possibilidades de ressignificar entendimentos e interpretações culturais que se possam ter sobre a língua inglesa e seu povo, na busca de uma educação linguística crítica. A análise feita aqui se situa, portanto, no paradigma qualitativo-crítico, interpretativista e performativo (Denzin, 2018). Em termos de possíveis fins conclusivos, entendemos que a BNCC se propõe a uma educação linguística crítica, entretanto, o eixo dimensão intercultural

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Língua inglesa do setor privado na educação básica e no ensino superior para um curso de Letras Português-Inglês na modalidade de ensino à distância (EAD). E-mail: mariana.goncalles3@gmail.com.

merece atenção e reflexão, a fim de estarmos atentos a possíveis reproduções coloniais que tal proposta pode reforçar.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem de língua inglesa; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); interculturalidade; colonialidade/decolonialidade.

ABSTRACT: As Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brazilian national base curriculum, sets a background for Brazilian education in schools, it is being responsible for orientating pedagogical practices which have been shaping and reframing English language learning in some contexts, as they started being based on selected abilities defined by BNCC. From this point on, there is no discrediting the effort in which BNCC presents while rethinking the English learning in Brazilian schools and promoting language as a social and dynamic practice. However, it is possible to understand some attempts as another way to perpetuate certain discursive naturalization from what is given as “normal” and as “different” among cultures, communities and people who speak English. Therefore, this article discusses about how the intercultural dimension axis, selected for the Brazilian educational segment Ensino Fundamental II, and its work with the interculturality concept as a linguistic ability in English learning classroom may validate certain types of social practices and silence others, universalizing comprehensions about cultures, ways of living and who are the people who speak English, especially when one does not instrumentalizes sociability and creates intelligibility about social problems in which language plays a central role (Moita Lopes, 2009a). Finally, understanding decoloniality as a process of identification and denaturalization of the effects of what could be called as coloniality (Mignolo, 2007), this article discusses on how the decolonial theories and practices are possibilities to reframe cultural understandings and interpretations that one may have about the English language and its people in the search for a critical linguistic education. The analysis carried out here is therefore located within the qualitative, interpretivist, critical and performative paradigm (Denzin, 2018). In terms of possible conclusions, it is understood that the BNCC proposes a critical linguistic education; however, the intercultural dimension axis deserves attention and reflection, in order to be aware of possible colonial reproductions that such proposal might reinforce.

KEY WORDS: english language learning; National Base Curriculum - Base Nacional Comum Curricular (BNCC); interculturality; coloniality/decoloniality.

Introdução

As práticas escolares de ensino-aprendizagem de língua no contexto brasileiro são guiadas, de forma geral, pelos documentos oficiais que regem a educação. De modo mais específico, a elaboração de materiais, projetos político-pedagógicos e aulas se baseiam na concepção de língua que assumimos como professores(as) (Moita Lopes, 2009a) e que também é assumida pelos documentos norteadores da educação. Apesar de algumas preocupações com relação à língua na escola ainda serem bastante estruturalistas, advindas do pensamento científico moderno que separa a língua do sujeito, o sujeito do mundo (Moita Lopes, 2006) - como aprovação em testes seletivos nas universidades, conhecimento da gramática, entendimentos sobre o que é erro e

acerto – a concepção que se tem sobre língua contribui, inegavelmente, para a mudança na forma como tratamos de conhecimento em sala de aula.

O entendimento de língua como instrumento de comunicação foi resignificado quando percebemos que ele não dava mais conta das práticas sociais reais de usos da língua. Assim, avançamos para o conceito de língua como prática social quando entendemos que seus usos passam por situações linguísticas reais que lhes conferem significado (Street, 2014), e mais, quando olhamos para a língua não como instrumento, mas sim como algo que se constitui e é constituída por pessoas, por identidades, pela diferença e, portanto, as relações de língua passam por filtros interpretativos de cada sujeito (Brahim, *et. al.*, 2021).

O ensino-aprendizagem de línguas, como consequência, experimentou mudanças curriculares ao passo que avançamos nesse rumo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1998, por exemplo, foram influenciados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que pensava a abordagem de conteúdos de forma interdisciplinar na tentativa de integrar a realidade social ao contexto escolar. Anos depois, em 2006, publicou-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2013), o qual prevê a formação estudantil para o conhecimento historicamente situado sobre direitos humanos por meio de métodos participativos, utilizando a linguagem de forma contextualizada. E, em 2018, tivemos a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento mais recente que orienta a educação no país e que já traz em seu discurso a concepção de prática social quando fala em uma educação que “evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade [...], contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 2018a, p. 479).

Seria ignorância² não reconhecer o evidente passo dado pela educação na tentativa de resignificar práticas consolidadas. Por exemplo, o texto da BNCC discorre sobre a necessidade de “tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes” (Brasil, 2018a, p. 479). Ou seja, é possível perceber nesse trecho uma perspectiva que busca alternativas que vislumbrem a língua em outros contextos e que ainda assim parte de um rigor científico baseado em procedimentos metodológicos diversos que incorporem diferentes práticas de ensino-aprendizagem. Além disso, não há a representação de um procedimento que simplifique o processo de ensino-aprendizagem ao se colocar no “lugar de encontrar soluções para problemas relativos

² Entendemos o termo “ignorância” como a ideia de “não saber”, de incompletude do conhecimento em Menezes de Souza (2023a).

ao uso da linguagem” (Moita Lopes, 2006, p. 20), porque não busca refletir sobre uma educação que ainda é pensada somente a partir de um único método.

Menezes de Souza (2011) vai criticar a lógica tradicional educacional de se acreditar em métodos como a única forma de se aprender e que deve ser seguida nas escolas, e apontá-la como empecilho para mudanças nas nossas práticas em sala de aula. O autor sinaliza a importância da contextualização do saber e da comunicação, pois estamos diante de novas formas de uso da língua e, do mesmo modo que métodos tradicionais não são mais suficientes para tratarmos dos discursos sociais, históricos e culturalmente construídos, precisamos ter responsabilidade ética sobre o que vamos ensinar e como vamos lidar com a complexidade linguística sem causar outras violências em sala de aula.

Essa contradição dentre algumas propostas metodológicas para o trabalho com a língua em uma concepção de prática social está presente, também, em outras formas de abordar o ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente o de língua inglesa, pela BNCC. Dessa forma, discutimos neste artigo sobre como o eixo dimensão intercultural selecionado para o Ensino Fundamental II e o trabalho com a interculturalidade como uma habilidade linguística na sala de aula de língua inglesa podem valorizar certos tipos de práticas sociais e silenciar outras, universalizando entendimentos sobre culturas, modos de vida e falantes da língua, especialmente quando não se instrumentaliza sociabilidades e se cria inteligibilidade sobre problemas sociais em que a língua tem papel central (Moita Lopes, 2009a).

Por fim, entendendo a decolonialidade como um processo de identificação e desnaturalização dos efeitos do que seria a colonialidade (Mignolo, 2007), discutimos também como o pensamento e a prática decolonial são possibilidades de ressignificar entendimentos e interpretações culturais que se possam ter sobre a língua inglesa e seu povo, na busca de uma educação linguística crítica.

A análise feita aqui se situa, portanto, no paradigma qualitativo-crítico, interpretativista e performativo (Denzin, 2018). Interpretativista porque a construção de textos, de leituras e dos sentidos que produzimos são interpretações baseadas nas referências culturais individuais, socialmente construídas e social-temporal e historicamente localizadas. E performativa, uma vez que, no propósito de ser eticamente responsável, pretende intervir de forma informada para transcender políticas desagregadoras históricas, culturais, econômicas, sociais, raciais, sexuais e de gênero que ainda permeiam o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Para tanto, o caminho percorrido pela discussão começou com uma breve análise sobre o componente curricular de Língua inglesa proposto na BNCC para o Ensino Fundamental II e sobre como as competências básicas estipuladas no documento

podem se relacionar a uma ideia de educação linguística crítica, a fim de buscar compreender o discurso defendido pela BNCC nesse âmbito. Por fim, dando sequência a essa discussão, analisamos o eixo dimensão intercultural proposto pela BNCC para o ensino de inglês nas séries do Fundamental II, com o intuito de focalizar algumas contradições dentre o discurso inicial apresentado no documento e algumas de suas proposições práticas para ensino-aprendizagem de língua inglesa em sala de aula.

1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta de educação linguística crítica para a Língua Inglesa no Ensino Fundamental II

Conforme avançávamos nas percepções de vivências e discussões sobre língua como prática social, entendemos a língua como discursos que nos constituem e são constituídos em diferentes contextos, essas crenças também chegavam aos documentos oficiais escolares e, de alguma forma, ressignificavam entendimentos sobre ensino-aprendizagem.

Os estudos de ensino-aprendizagem de língua inglesa³, na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), passaram pelo que Moita Lopes (2009a) chamou de segunda virada. Isto é, conforme o autor, foi nesse período que começamos a nos preocupar com a situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação humana por meio do discurso:

Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana (Moita Lopes, 2009a, p. 18).

Nesse momento, os documentos que regiam a educação demonstravam certa preocupação com o ensino-aprendizagem de língua inglesa a fim de que deixasse de ser estritamente sobre a língua, suas normas e um povo representante para ser contextualizada em práticas de uso reais, considerando inclusive os ambientes digitais e a globalização como representação de interculturalidade (Brasil, 2018a). Isto é, tivemos novas possibilidades de compreensão do processo de ensino-aprendizagem

³ Usaremos a especificação de áreas linguísticas a partir daqui, a saber: “língua inglesa”, por motivos didáticos dentro da proposta do artigo, mas conscientemente entendemos que o campo de estudos da Linguística Aplicada trata de línguas, todas, e suas construções de conhecimentos se referem a essas línguas todas. Especialmente quanto ao que Moita Lopes (2009a) vai chamar de segunda virada da LA, pois é nela que outras línguas também passaram a ser objeto de estudo, não só diversas línguas estrangeiras, mas também a nossa língua materna.

de inglês, como com a abordagem comunicativa, com o surgimento de outras perspectivas multiculturais e mais desterritorializadas de língua.

Os mais recentes desdobramentos epistemológicos da área de LA têm nos levado para uma pesquisa e uma prática que redescrevem o sujeito social (Moita Lopes, 2009a). Partindo dessa ideia de língua como prática social e reconhecendo que existem diversas formas de se comunicar, existem várias práticas de letramentos, que todas essas práticas são contextualizadas, partem de um lugar social, histórico e cultural, que cada sujeito está engajado e produz certas práticas de letramento e que tudo isso é conhecimento e, conseqüentemente, tem valor, movemo-nos para duas perspectivas fundamentais no ensino-aprendizagem de língua inglesa, a saber: em primeiro lugar, a continuidade do que já se vinha fazendo em repensar a narrativa de que língua é código e uma composição de regras gramaticais únicas, e, em segundo lugar, passamos a redescrever o sujeito dessas narrativas.

A primeira movimentação, como já discutimos, faz-nos interrogar a legitimidade dada a certos conhecimentos produzidos por determinadas pessoas e circulados em determinados espaços. Como consequência disso, faz-nos reconhecer o esquecimento e/ou silenciamento de outros conhecimentos produzidos por outras pessoas e circulados em outros espaços e questionar que valores e ideologias constroem certas verdades epistemológicas sobre o que é e quem é valorizado ou não (Moita Lopes, 2009b). A partir daqui passamos a identificar e interrogar a natureza discursiva do que é naturalizado como verdade, como “normal” (Moita Lopes, 2009b).

No ensino-aprendizagem de língua inglesa, movemo-nos, então, no sentido de compreender que as relações de poder estabelecidas por meio do uso da língua e a legitimidade conferida às hierarquias do conhecimento universalizam narrativas sobre qual inglês é correto e sobre a existência de um falante ideal da língua inglesa (Jordão, 2010). Esse imaginário de língua é também um imaginário de identidade, o qual é um reflexo das categorias de identidades – raça, gênero, etnia, sexualidade – construídas e naturalizadas como forma de gerenciar povos e criar hierarquias (Gordon, 2011).

Ao passo que construímos um imaginário de identidade sobre a língua inglesa e seu falante, desconsideramos a natureza contingencial das identidades (Norton, 2013) em benefício das relações de poder.

Norton (2013) vai afirmar que esse imaginário das categorias de identidade construído e naturalizado afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem de inglês, uma vez que são imaginários irrealis, impossíveis de serem alcançados, justamente porque a eficiência do ensino-aprendizagem está exclusivamente relacionada às questões de poder desiguais. O que podemos inferir é que as relações de poder são intrínsecas às interações sociais e, como a aprendizagem da língua inglesa

se dá necessariamente por meio do uso da língua, da comunicação, da interação social, precisamos considerar os contextos desiguais de experiência com o inglês em função das identidades assumidas pelos(as) aprendizes (Norton, 2013).

A partir disso, redescrever o sujeito seria diminuir as representações universalizadas dos seres. De acordo com Menezes de Souza (2023b), é repensar o lócus de enunciação da língua inglesa, buscar compreender os contextos, os sujeitos e os usos da língua de forma localizada social, temporal e historicamente. Assim, abriríamos possibilidades para um ensino-aprendizagem de língua inglesa menos violento, que não negasse “a existência de outros saberes, povos e línguas” (Menezes de Souza, 2023b, p. 177).

Discussões como essas, sobre o entendimento de língua e como ela descreve sujeitos, emergem das necessidades vivenciadas na prática escolar e estão sendo pensadas de fato para o ensino-aprendizagem de inglês também pelos documentos oficiais. A BNCC (2018), em sua descrição sobre a abordagem da língua inglesa em sala de aula, prevê expandir repertórios linguísticos e culturais no sentido de legitimar outras formas de conhecimentos e sentidos produzidos pela língua inglesa quando defende o estudo do inglês na escola como língua franca e afirma que:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018a, p. 241).

Adiante, é possível perceber que a BNCC (2018) igualmente trata sobre as perspectivas de desnaturalização de imaginários de identidades e redescrição dos sujeitos, quando afirma que, para além da visão da língua como práticas sociais múltiplas e interculturais:

[...] Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. [...] (Brasil, 2018a, p. 485).

As competências específicas da BNCC (2018) para a área de língua inglesa, na área de linguagens e suas tecnologias, também partem dessas noções sobre língua e identidade. O quadro comentado a seguir apresenta as seis competências elencadas pela BNCC (2018) para o ensino-aprendizagem de inglês e uma breve análise para

discutirmos como essas competências podem ser pensadas a partir das perspectivas de língua e identidade que vínhamos tratando.

Quadro 1 – Competências comentadas da BNCC para o ensino de língua inglesa

	Competência (Brasil, 2018a, p. 246)	Comentário
1.	Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.	Reconhecer as construções identitárias como construídas na vivência individual e social e o trabalho reflexivo de se pensar sobre si e sobre o outro.
2.	Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.	Legitimar as diversas formas de produção de conhecimentos e sentidos, especialmente o papel das mídias e da tecnologia como espaço de redefinição de culturas e identidades.
3.	Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.	Promover a consciência linguística como língua e cultura constituinte de e por identidades.
4.	Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.	Contribuir para ressignificação de imaginários naturalizados de identidades, como a de falante nativo da língua inglesa.
5.	Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.	Reconhecer a agência das novas tecnologias na produção de sentidos.
6.	Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.	Contribuir para a construção da consciência cultural sobre o que representa as culturas da língua inglesa de forma localizada.

Fonte: A autora (2024).

O que queremos evidenciar aqui é a tentativa de repensar a concepção de língua que, por consequência, baseia a produção de materiais escolares, bem como dos planos

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

de aula, e o esforço em interrogar o discurso naturalizado sobre língua inglesa e suas identidades que vínhamos discutindo. Assim, é possível perceber como as intenções pedagógicas para o ensino-aprendizagem de inglês propostas pela BNCC estão alinhadas com as expectativas de uma educação linguística crítica⁴, uma vez que se mostra preocupada em desvendar ideologias mascaradas como verdades ao situar o conhecimento como vindo de um lugar, de um alguém social, temporal e historicamente situado.

Conforme Jordão (2018, p. 76), a educação linguística crítica significa a “implicação dos sujeitos no mundo. Necessariamente reflexiva, no sentido de demandar que o educador [e o(a) aprendiz] se veja implicado em suas práticas, perceba de onde elas vêm e aonde podem levar”. A partir desse ponto de vista, vemos que a BNCC (2018) se propõe a fazer educação linguística crítica quando reconhece e prevê construir inteligibilidades a partir do repertório linguístico diverso e posicionado dos(as) aprendizes de inglês. Essa promessa parece confiar no eixo de dimensão intercultural como uma das ferramentas para ser concretizada e, enxergando algumas problemáticas que emergem em função disso, vamos agora discutir sobre essa proposta do eixo dimensão intercultural para o ensino de inglês na BNCC.

2 O eixo dimensão intercultural e a colonialidade/decolonialidade no ensino-aprendizagem de língua inglesa

Orientada pela concepção de inglês como língua franca e pelas competências elencadas no tópico anterior, a BNCC define alguns eixos organizadores das práticas de ensino-aprendizagem de inglês em sala de aula, a saber: eixo oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Cada um desses eixos vem acompanhado de uma série de habilidades propostas para o desenvolvimento do currículo dessa disciplina na escola. Sabemos que o documento afirma que as habilidades são sugestões e não modelos obrigatórios a serem seguidos. Sobre elas, foi criada ainda uma planilha comentada, com explicações mais elaboradas sobre possibilidades de utilização dessas habilidades nas aulas de inglês.

⁴ Aqui, entendemos educação linguística crítica a partir das defesas apontadas por Duboc (2018, p. 16), a qual situa a crítica na educação como: “problematização local, situada, fundada num exercício genealógico (para além, portanto, de mera comparação e contraste de interpretações) em que leituras dissidentes são postas cara-a-cara, com vistas à compreensão desse dissenso e, principalmente, os efeitos e implicações para o eu e o outro desse dissenso, num movimento que nos possibilita identificar privilégios e apagamentos”.

A BNCC também toma o cuidado de pontuar que, apesar de elencar e descrever formas de trabalho da língua inglesa por meio de eixos e habilidades específicos de forma separada, eles devem ser pensados juntos para práticas de sala, como em:

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso (Brasil, 2018a, p. 245).

É possível perceber um grande esforço na escrita do documento em se preocupar com a não rotulação de práticas, com a não determinação de métodos únicos e, especialmente, com a dinamicidade e pluralidade linguística como representativa de culturas e identidades igualmente dinâmicas e plurais. Entretanto, apesar das ressalvas, parece que em alguns momentos o discurso construído acabou “sucumbindo à tentação de construção de novas certezas” (Fabrício, 2006, p. 49).

Quando, na LA, criticamos a instituição de disciplinas como estruturas hegemônicas de conhecimento, estamos, em partes, criticando as epistemologias da ciência moderna que trazem implicações sobre a área de estudos linguísticos, como a separação e determinação de áreas do conhecimento que só dialogam consigo mesmas (Pennycook, 2023). A BNCC, talvez na tentativa de ressignificar algumas verdades, traz o eixo dimensão intercultural para que trabalhemos as culturas da língua inglesa e suas problematizações sobre “os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos” (Brasil, 2018a, p. 245). No entanto, ao pensar em um eixo e habilidades específicas sobre cultura, ela pode acabar estreitando o olhar sobre a relação língua e realidade, disciplinando as culturas da língua inglesa.

A necessidade de determinar – no caso, a elaboração de um eixo específico para o trabalho com cultura em sala de aula, bem como suas habilidades – e a necessidade de explicar – aqui, a planilha comentada da BNCC sobre as habilidades de cada eixo – representam alguns vestígios coloniais de “distribuição desigual de conhecimento, corpos e línguas” (Pennycook, 2023, p. 67). Coloniais, porque, conforme Castro-Gomez (2005) afirma, são estratégias de dominação que continuam vigentes, pois as formas de repressão se apresentam agora na superioridade étnica e na superioridade de algumas formas de conhecimento em detrimento de outras. Disciplinar o trabalho com as culturas da língua inglesa é como tentar subverter a lógica colonial, utilizando-se da mesma lógica colonial. Assim, a proposta de tornar a cultura uma habilidade a ser

desenvolvida pode ser perigosa, uma vez que corremos riscos de perpetuar hierarquias epistêmicas coloniais (Alcoff, 2011).

Essa desigualdade de conhecimento, corpos e línguas pode estar representada na forma como construímos entendimentos de culturas e identidades que reforçam normatizações, um imaginário da construção do Outro (Pennycook, 2023), de quem é esse Outro, do seu corpo, dos seus modos de vida, da sua língua. No caso do inglês na escola, esse imaginário pode perpetuar colonialidades no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Por exemplo, na habilidade 26 do eixo interculturalidade para o 6º ano do Ensino Fundamental II, a saber: “(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade” (Brasil, 2018a, p. 251), a planilha comentada afirma que ela pode ser trabalhada por meio de “elementos e produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade local, como músicas e filmes estrangeiros, produtos importados, festas culturais de outros países, entre outras coisas” (Brasil, 2018b, s.p.). Entretanto, a diversidade de produtos culturais, na aba de possibilidades para os currículos dentro da mesma planilha, aparece em forma de cultura dos “Estados Unidos” e “Halloween”, como em:

É possível pensar em situações nas quais os alunos possam compreender a influência das culturas de países de língua inglesa, especialmente os EUA, na nossa sociedade, e refletir sobre isso – por meio, por exemplo, da análise das comemorações de Halloween no Brasil (Brasil, 2018b, s.p.).

O que é perceptível aqui é, apesar de promover um discurso para problematização dos produtos culturais em inglês, os exemplos permanecem dentro de um imaginário de comunidade e de identidade desejáveis (Norton, 2013), com as quais o(a) aprendiz terá contato em sala de aula e, conseqüentemente, pode compreender como imaginário de um povo, de uma língua e de uma cultura. Conforme Norton (2013), as oportunidades de praticar língua inglesa são socialmente construídas e elas implicam em como identidades são produzidas e negociadas. Ou seja, se pensar em levar cultura da língua inglesa para sala de aula é pensar em Halloween nos EUA, estamos essencializando culturas. Se o planejamento de aula cai novamente sobre a representação mais normalizada do que é uma festa cultural em país de língua inglesa, perpetuamos a ideia hegemônica de língua e cultura, vemos o impacto da colonialidade nas práticas de ensino-aprendizagem de inglês. E, ainda, essas práticas coloniais limitam o acesso às outras identidades (Norton, 2013) que nossos(as)

alunos(as) poderiam se aproximar caso tivessem conhecimento de outras representações culturais de povo e língua.

Outra representação de imaginário de língua e povo está sobre a ideia de sotaque e o tratamento disso como variação linguística, desconsiderando as relações de poder. Na habilidade 22 para o 7º ano do Ensino Fundamental II, vemos o seguinte: “(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas” (Brasil, 2018a, p. 255). Aqui, em primeiro lugar, ainda que a planilha comentada reconheça sotaque como marca identitária e reforce o fato de que é preciso não se comparar formas de fala, ela baseia seu referencial de imaginário de língua nos dois sotaques historicamente polarizadores e detentores de poder, como “‘falar inglês como um norte-americano’ ou ‘falar inglês como um britânico’” (Brasil, 2018b, s.p.). Isto é, continuamos partindo de uma dualidade linguística como referencial, numa visão dicotômica, de um dualismo novo e ainda colonial (Quijano, 2005). O entendimento de que temos “um” sotaque como ponto de partida, de referência, faz com que percebamos que não conseguimos nos desprender desse conhecimento homogêneo de idealização de nativo, de referência linguística ideal, de um modelo confiável (Rajagopalan, 2005) e, menos ainda, conseguimos correlacioná-lo às relações desiguais de poder no ensino-aprendizagem de língua inglesa, mesmo que no discurso estejamos vendo tentativas de ressignificar possíveis universalizações do que seria falar inglês.

Dentro desse mesmo escopo de variação linguística, na habilidade 23 para a mesma série, podemos perceber, mais especificamente, certa tentativa em tratar das relações desiguais de poder que permeiam a língua quando reconhece a variação linguística como forma de expressar o mundo, ou seja, formas de produção de conhecimento e sentido por meio da língua: “(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo” (Brasil, 2018a, p. 255). Entretanto, os exemplos dados na aba de possibilidades curriculares são: variação linguística como gíria, informalidade e provérbios. Vemos aqui outro exemplo de dualidade linguística como referencial, na qual reconhecemos os usos da oralidade da língua porque partimos da comparação com as normas de uso padrão, a superioridade gramatical indicando “a força performativa de ideologias linguísticas em seu deslocamento espacotemporal” (Fabrício; Borda, 2023, p. 27). As marcas da colonialidade enraizadas que definem o ponto de partida do conhecimento são muito evidentes: o sotaque com o qual nos comparamos e a estrutura linguística da qual devemos partir.

Nas demais habilidades específicas, dentro do eixo dimensão intercultural especialmente para as séries do 8º e 9º ano, podemos ver orientações mais generalizadas no campo de possibilidades curriculares e que se mantêm em reforçar o trabalho com textos escritos, orais e multimodais que reflitam diferenças culturais, como em:

[...] por meio das práticas de leitura e compreensão de textos orais, ampliar o conhecimento sobre a cultura de outros povos, em especial sobre manifestações culturais diversas [...] com as propostas de compreensão de textos orais, escritos, multimodais (por exemplo, infográficos, vídeos) sobre diferenças culturais [...] é possível desenvolver essa habilidade por meio das práticas de linguagem (leitura, interação oral, compreensão oral). É importante que o aluno, dessa forma, se conscientize sobre a importância da comunicação intercultural que o inglês proporciona, e de como isso influencia na criação de identidades plurais, abertas (Brasil, 2018b, s.p.).

Todas as seis últimas habilidades do eixo dimensão intercultural – três para o 8º ano e outras três previstas para o 9º ano – são mais interessantes, porque são mais textualmente bem construídas. Elas abarcam desde a comunicação intercultural, prevendo mal-entendidos na comunicação em função das diferenças culturais – e aqui podemos até pensar no conceito de tradução cultural⁵ sendo explorado de alguma forma – até o processo de colonização, expansão e globalização da língua inglesa. No entanto, como discutido anteriormente, ao fato de transformarmos visões, concepções e entendimentos de línguas em habilidades corremos riscos de construir e divulgar discursos de verdades, “criando fatos, e instaurando realidades e possibilidades de existir e agir” (Fabrício, 2006, p. 55).

A preocupação levantada aqui se refere ao fato de que disciplinar culturas pode ser outra forma de essencializá-las. Se tratamos a cultura como uma temática que deve ser incluída no ensino-aprendizagem de inglês, partimos de uma perspectiva de inclusão que trata a temática como *top down*, isto é, generalizamos o termo para aplicá-lo de alguma forma e arriscamos não reconhecer desigualdades sociais e culturais.

Se o propósito do discurso da BNCC fosse garantido, estaríamos de fato possibilitando a construção de inúmeras outras verdades que ressignificassem as hierarquias epistemológicas de língua e povo. Entretanto, colocar cultura como habilidade a ser desenvolvida em sala de aula parece mais uma escalabilidade de práticas de ensino-aprendizagem de inglês, que de fato uma reorganização para pensar um mundo vivo (Fabrício; Borba, 2023).

⁵ Tradução cultural conforme definido por Viveiros de Castro (2004).

Para transgredir a essa dominação e nos desenraizarmos da cultura colonial, de acordo com Mignolo (2007), é preciso pensar politicamente em termos e projetos de decolonização, isto é, para além do pensamento decolonial, precisamos agir para ressignificar a colonialidade, é o ser, o estar e o fazer decolonial. Conforme Menezes de Souza (2019), identificando e interrogando os saberes universalizados, bem como trazendo à tona os saberes individuais e invisibilizados é que iremos interromper a colonialidade. Para o autor, um fazer decolonial sem criar outras colonialidades parte da compreensão das relações de poder estabelecidas por meio da língua e que essas relações são históricas, sociotemporais e culturalmente posicionadas. Em outras palavras, Menezes de Souza (2019) aponta para a necessidade de se repensar o lócus de enunciação da língua inglesa: qual língua, falada por quem, construindo quais identidades e quais culturas?

Partindo desse ponto de vista, antes de nos preocuparmos com quais metodologias utilizar e quais habilidades desenvolver no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, vamos nos preocupar com *o porquê* ensinar inglês – por que língua franca, quais os processos de globalização/colonialidades são vistos no entendimento de inglês como língua franca? –; com *o por onde* ensinar inglês – qual contexto histórico, sociotemporal da língua? –; e com *o por quem* ensinar inglês – quais culturas e identidades estão sendo representadas nesse inglês? Pensando assim, estaremos no processo de ressignificar práticas discursivas de “possibilidade de participação em comunidades interpretativas diferentes” (Jordão, 2010, p. 434), de pessoas e de lugares diferentes. Ao reforçar a opção decolonial, problematizando algumas escolhas da BNCC, “eu não estava jogando o jogo da identidade disciplinar [...] Em outras palavras, eu estava oferecendo [...] a possibilidade de considerar a opção descolonial” (Mignolo, 2007, p. 301).

Inéditos-viáveis no pensamento decolonial?

É importante finalizar explicando que criticar a BNCC não vem da premissa do ceticismo conveniente de Alcoff (2011). Na realidade, como sujeitos que partem de um lócus enunciativo, somos atravessados(as) pelas contradições enquanto pensamos nosso próprio contexto, nossos próprios planos de aula, enquanto compartilhamos com colegas da educação básica pública questionamentos sobre a plataformização do ensino de inglês no Paraná e enquanto estudiosos(as) de linguística aplicada, pesquisadores(as) sobre identidades e decolonialidade. Foi a partir desse contexto que, mesmo reconhecendo a natureza inevitável de incompletude do conhecimento, passamos a pensar a teoria e o fazer decolonial como um deslocamento para não

ignorância, como o inédito-viável de Freire (2013) no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Como professores(as), precisamos, claro, integrar as identidades dos(as) alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas para além disso, precisamos ajudá-los(as) a usar da sua identidade para facilitar a interação com a língua, para compreender as relações de poder existentes na comunicação e na construção de identidades linguísticas e culturais (Norton, 2013). Uma das formas de fazer isso seria ressignificar o que entendemos por cultura, levar para a sala de aula o maior número de opções epistêmicas e avaliar perspectivas interpretativas e procedimentos justificatórios (Alcoff, 2011) com os(as) alunos(as).

De acordo com Mignolo (2007, p. 321), “O pensamento descolonial rejeita, desde o início, qualquer possibilidade de novos resumos universais que irão substituir os existentes”. Isto é, não significa que ser descolonial é aceitar tudo e nem significa que o descolonial seja substituir conhecimentos. Precisamos de uma ideia de verdade sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas que seja contingente e que, especialmente, não seja regulativa, não discipline a cultura como outra área do conhecimento e de fato possibilite inteligibilidades que não reforcem injustiças sociais e não promovam outras violências epistêmicas.

Referências

- ALCOFF, L. An Epistemology for the Next Revolution. *TRANSMODERNITY Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. 1, n. 2, 2011, p. 67-78, jan. 2011. DOI: 10.5070/T412011808. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/3492v2pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- BRAHIM, A. C. S. de M. *et al.* *A linguagem na vida*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018a. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular em planilha*. 2018b. Disponível em <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- CASTRO-GOMEZ, S. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- DENZIN, N. K. Investigação Qualitativa Crítica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan./abr. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/14178>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- DUBOC, A. P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. 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*. [recurso eletrônico] São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 43-65, 2006.
- FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R. Errâncias indisciplinadas: entre rastros e ruínas. In: FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R. (Org.). *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2023, p. 19-46.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança* [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GORDON, L. R. Shifting the Geography of Reason in an Age of Disciplinary Decadence. *TRANSMODERNITY Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. 1, n. 2, 2011, p. 96-104, jan. 2011. DOI: 10.5070/T412011808. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/3492v2pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *R. Let. & Let.*, Uberlândia-MG, v. 26, n. 2. p. 427-442, jul./dez. 2010.
- JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa*. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 279 – 303.
- MENEZES DE SOUZA, L.T.M. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from below. In: GUILHERME, M.; SOUZA, L. M. T. (Org.). *Glocal languages and Critical Intercultural Awareness*. Nova Iorque: Routledge, 2019.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Kshetra and the nurturing of a plurilingual ethos: Family plurilingualism and coloniality. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, v.

4, n. 2, 2023a, p. 223-243. DOI: <https://doi.org/10.1558/jmtp.26407>. Disponível em: <https://utppublishing.com/journal/JMTP>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial: ser, estar ou fazer? In: BRAHIM, A. C. S. de M. *et al.* (Org.). *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023b.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Revista Gragoatá*, n. 22, p. 11-41, 1º sem. 2007.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Ed. Contexto, 2009a, p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Graogatá*, Niterói, n. 27, p. 33-50, 2. sem. 2009b.

NORTON, B. *Identity and language learning: Extending the conversation*. Buffalo: Multilingual Matters, 2013.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada Indisciplinar como amálgama epistêmico. In: FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R. (Org.). *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2023, p. 47-78.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. do. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005, p. 107-130.

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: ILURDA, E. (Org.). *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*, 2005, p. 283-303.

STREET, B. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, v. 2, Issue 1, 2004. The Berkeley Electronic Press (bepress). Disponível em: <https://digitalcommons.trinity.edu/tipiti/vol2/iss1/1/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PRECÁRIA:
ENSINO DE LÍNGUAS NA ESCOLA PÚBLICA E PRIVAÇÃO DE
DIREITO LINGUÍSTICO**

**PRECARIOUS LANGUAGE EDUCATION:
PUBLIC SCHOOL LANGUAGE TEACHING AND THE
DEPRIVATION OF LANGUAGE RIGHTS**

Alex Recife¹
0000-0002-8774-9860
Igara Silva Oliveira²
0009-0009-7525-2417

Enviado em: 18/09/2024

Aceito em: 12/12/2024

RESUMO: A Educação Linguística pode ser entendida como as experiências sociointeracionais vivenciadas pelos sujeitos e que os auxiliam no processo de desenvolvimento, aquisição e ampliação do conhecimento linguístico (Bagno; Rangel, 2005). Entretanto, compreendemos que determinadas políticas linguísticas, dentro e fora de instituições formais de educação, podem contribuir para uma Educação Linguística precária, aqui considerada: 1) como ausência de política linguísticas que promovam o acesso e a interação linguísticas, sejam elas línguas estrangeiras, línguas indígenas, a LIBRAS, línguas quilombolas, língua de acolhimento, de herança etc.; 2) como práticas de Educação Linguística que comprometam ou inviabilizem a autonomia linguística, a criticidade e as tantas formas de leitura de mundo que são possíveis pelo estudo das ou pela vivência com as línguas. O objetivo deste artigo é discutir como a Educação Linguística Precária pode ser compreendida em termos de privação de Direito Linguístico (Abreu, 2020; 2022) e que uma Educação Linguística crítica (Freitas; Pessoa; Silva, 2021), intercultural (Mendes, 2022) e decolonial (Mota-Pereira, 2022) implica a reivindicação desse direito em forma de agência política, em prol da democratização do acesso a línguas e de formas de Educação Linguística que respeite e tenha apreço pela realidade complexa, dinâmica, multifacetada e multilíngue que atravessa a vida social.

PALAVRAS-CHAVE: educação linguística precária; direito linguístico; educação pública.

ABSTRACT: Linguistic Education can be understood as the sociointeractional experiences lived by subjects that help them in their process of developing, acquiring and expanding their linguistic knowledge (Bagno; Rangel, 2005). However, we assume that certain linguistic politics, inside and

¹ Doutorando do curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Professor do Instituto Federal Baiano (IFBAIANO). E-mail: alexandroletras@gmail.com.

² Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA). E-mail: oliveiraigara@gmail.com.

outside formal educational institutions, can contribute for a precarious linguistic education, comprehended: 1) as the absence of linguistic politics that promote access and linguistic interaction, whether they are foreign languages, indigenous languages, LIBRAS, quilombola languages, welcoming language, heritage language, etc.; 2) as linguistic education practices that compromise or refrain linguistic autonomy, criticality and the many ways of reading the world that are possible through the study and through the experiences with languages. The aim of this paper is to discuss how Precarious Linguistic Education can be thought in terms of deprivation of linguistic rights (Abreu, 2020; 2022) and that a critical (Freitas; Pessoa; Silva, 2021), intercultural (Mendes, 2022) and decolonial (Mota-Pereira, 2022) linguistic education implies the claim of this right in the form of political agency, in favor of the democratization of access to languages and forms of linguistic education that respect and appreciate the complex, dynamic, multifaceted and multilingual reality that goes through a social life.

KEY WORDS: precarious linguistic education ; linguistic rights ; public education.

Introdução

A Educação Linguística no interior da escola pública é marcada por narrativas de insucesso e de impossibilidade que vão, tacitamente, construindo os espaços privados – de modo particular, as escolas de idiomas – como único *locus* possível para a aprendizagem de línguas estrangeiras (Barcelos, 2011; Oliveira; Silva, 2022). Trabalhos que problematizam essa compreensão da escola pública como incapaz de prover uma Educação Linguística significativa não são poucos, nem recentes (Bagno; Rangel, 2005; Leffa, 2011; Makiyama, 2013; Mota-Pereira, 2022), mas, apesar dos esforços tanto de professores da educação básica quanto dos estudiosos acadêmicos, no intuito de romper com essa percepção, os cenários “impossíveis”³ parecem permanecer e serem intensificados por Políticas Linguísticas Precárias que comprometem a Educação Linguística no espaço público.

Para efeito desta discussão, consideramos como Políticas Linguísticas Precárias⁴ o conjunto de decisões tomadas em nível de gerência – seja pelas escolas, em nível local, seja pelo governo e pela União – que dificultam, inviabilizam ou apagam a Educação Linguística no interior das Escolas Públicas. Podemos pensar como Políticas

³ “Cenários impossíveis” é a expressão utilizada por Barcelos (2011) para descrever a maneira como a escola pública figura nos discursos sobre ensino de línguas.

⁴ Conforme Oliveira (2016), as políticas linguísticas podem ser pensadas como intervenções feitas sobre as línguas, seja pelos órgãos oficiais do governo, seja pelos civis em suas comunidades. Entretanto, neste trabalho, estamos considerando como políticas linguísticas precárias as decisões tomadas pelo Estado sobre as línguas dentro da escola pública. Esse recorte se faz necessário tanto pela escolha do objeto deste artigo – a Educação Linguística na Escola Pública – quanto pela coerência com a noção de condição precária, entendida como uma forma de induzir e alastrar, por meio de decisões sociopolíticas, a precariedade inerente à condição humana (Butler, 2019a [2009]; 2019b [2004]). Essa noção de precariedade e condição precária será discutida ao longo do texto. Para outras leituras acerca do que são políticas linguísticas, ver: Calvet (2007), Oliveira (2016) e Ruíz (1984).

Linguísticas Precárias a falta de investimento na carreira docente; a falta de incentivo à capacitação profissional; a carga horária reduzida para o ensino de línguas e as salas de aula superlotadas; a falta de políticas assistencialistas que cuidem da permanência e êxito dos alunos durante seu percurso escolar; e mesmo os documentos com valor de lei que visam normatizar, entre outras coisas, as práticas linguísticas na Escola Pública, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que retirou a obrigatoriedade da língua espanhola do ensino básico. Essas e outras decisões contribuem de forma direta ou indireta para a precarização da Educação Linguística no espaço público.

Essas Políticas Linguísticas Precárias são distribuídas desigualmente e atingem sujeitos específicos da esfera social. Para Mota-Pereira (2022, p. 103), a língua inglesa, por exemplo, ainda está atrelada a um determinado *status* socioeconômico e étnico-racial, de modo que existe “uma representação facilmente identificável de sujeitos que têm acesso a uma educação em língua estrangeira”. Ainda, segundo a autora, os efeitos dos discursos que reiteram a precariedade da Educação Linguística na escola pública anunciam, por sua vez, que só os sujeitos capazes de pagar pelo ensino e aprendizagem de língua terão acesso a uma educação eficaz, mantendo o monopólio da Educação Linguística nas mãos das classes mais abastadas que, por sua vez, são predominantemente formadas por sujeitos brancos. Portanto, a Educação Linguística no país não pode ser pensada fora de um intercruzamento com questões étnico-raciais e de classe.

A partir dessas considerações, o objetivo deste artigo é propor uma relação entre esse cenário de Educação Linguística Precária e o Direito Linguístico (Abreu, 2020; 2022), compreendendo que a ausência de políticas linguísticas eficazes na escola pública constitui uma privação de direito sofrida pelos estudantes e pela comunidade escolar. E talvez a dimensão mais insidiosa dessa privação seja as artimanhas ideológicas que são engendradas e mantidas não só para esconder a própria noção de privação de direito, mas também para justificar a violação dos direitos linguísticos dentro da escola pública.

O efeito desse cenário de privação é a manutenção de uma Educação Linguística precária, que compromete a relação dos estudantes com a(s) língua(s) da sua comunidade e, também, com as línguas estrangeiras. Além disso, a privação de direitos linguísticos contribui para a expansão da condição precária já experienciada por muitos dos estudantes que frequentam a Escola Pública e que têm nesse espaço o único lugar para desenvolver um processo educativo com outras línguas. Reiteramos que, ao minar as possibilidades de Educação Linguística no espaço público, estamos assumindo que apenas as pessoas que podem pagar pelo ensino de língua terão acesso a essa forma de educação. Assim, ao invés de ser percebida como um direito, passível

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

de reivindicação sempre que ausente, a Educação Linguística é vista como uma *commodity*, um serviço a ser comercializado, negociado e adquirido por aqueles que possuem as condições materiais para isso.

Nas próximas páginas, discutiremos a ideia de Educação Linguística, compreendida nos termos definidos por Bagno e Rangel (2005), que a definem como um processo pelo qual o sujeito adquire, desenvolve e expande seu conhecimento sobre as línguas. Um processo complexo e multifacetado, que acompanha o sujeito desde o seu nascimento e se dá tanto nas práticas sociais cotidianas quanto em espaços formais de educação: a escola.

Em seguida, abordaremos as noções de precariedade e de condição precária, a partir da ótica de Judith Butler (2019a [2009]; 2019a [2004]; 2021), que entende a precariedade como uma condição ontológica partilhada pelos seres humanos e a condição precária como as formas socialmente induzidas de alastrar essa precariedade. Essa distinção está intimamente ligada às noções de dependência, interdependência e vulnerabilidade que também serão abordadas neste trabalho. Essa discussão se faz pertinente para que, então, seja apresentado o conceito de Educação Linguística Precária, compreendida como a ausência de esforços sócio-políticos para promover a convivência com as línguas dentro do espaço público e em comunidades específicas; estão incluídas nessa definição, também, as práticas de Educação Linguística que tolhem a autonomia, a criticidade e a relação dos sujeitos no mundo e com o mundo (Freire, 2019b [1968]; 2019a [1996]).

Discutiremos, por fim, o conceito de Direito Linguístico que, conforme Abreu (2020, 2022), pode ser entendido como a aplicação e a análise das normas que tutelam as línguas e os direitos de uso dessas línguas pelos indivíduos e grupos falantes, sejam eles minoritários ou não. É a partir dessa discussão que empreendemos esforços para justificar a Educação Linguística Precária como uma privação de Direito Linguístico, alijando estudantes de grupos sócio-étnico-raciais específicos do acesso e da interação com as línguas, além de contribuir para a deterioração do imaginário acerca do espaço público como lugar de aprendizagem.

É importante destacar que esse trabalho é fruto das nossas pesquisas dentro da Linguística Aplicada (LA), um campo de estudo que tem se dedicado a investigar os fenômenos sociais cujo centro é a linguagem (Moita Lopes, 2006). De caráter transdisciplinar e transgressor (Pennycook, 2006), a LA tem nos auxiliado a compreender a Educação Linguística em sua instância múltipla, atravessada por marcadores sociais de toda ordem e por uma herança colonial que ainda tem regulado os modos de se pensar e de se relacionar com a língua/linguagem. Alguns trabalhos da área têm se ocupado em descortinar esses modos coloniais de se conceber o

fenômeno linguístico (Silva, 2015; Muniz, 2016; Bonfim; Marques da Silva; Silva, 2021), enfatizando o caráter político-ideológico da produção do conhecimento e ressaltando como a língua/linguagem trabalha na produção e reprodução dos processos de opressão e exclusão social. Portanto, acreditamos que a LA, enquanto um campo crítico (Rajagopalan, 2003) e indisciplinar (Moita Lopes, 2006), pode nos auxiliar a desvelar os empreendimentos sócio-políticos que mobilizam as engrenagem de uma Educação Linguística Precária, ao passo que nos propicia ferramentas para perceber e reivindicar o acesso e a convivência com as línguas como um direito.

1 Educação Linguística

A opção pelo termo Educação Linguística ao invés de ensino/aprendizagem se deve à necessidade em se pontuar uma distinção semântica entre estes dois termos, e à compreensão de que o ensino/aprendizagem é restrito e não comporta a complexidade que atravessa as línguas no contexto da sala de aula e, também, fora dela. Freitas, Pessoa e Silva (2021, p. 16) consideram que, ao romper com essa dicotomia, enfatiza-se o pressuposto freiriano de que não há ensino sem aprendizagem, além de destacar a dimensão dialógica do conhecimento, “onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo”.

Ferraz (2018) distingue Educação Linguística de ensino/aprendizagem de línguas, e aponta que ensinar língua inglesa, por exemplo, estaria atrelado à noção hierarquizada e unilateral do professor como detentor do saber e dos estudantes como meros receptáculos desse saber. O objetivo desse ensino seria principalmente a excelência linguística e o desenvolvimento de habilidades/competências. Por outro lado, educar em língua estrangeira ou língua inglesa remete a uma ampliação desse conceito e envolve também outras frentes, como o estabelecimento de reflexões sobre os papéis das línguas estrangeiras na contemporaneidade, preparação epistemológica para o desenho de currículos e práticas, reflexão sobre os diálogos transdisciplinares que podem ser estabelecidos, bem como a incitação do protagonismo discente através do estímulo à produção de conhecimento e à criticidade. É discutir como as línguas fazem sentido no mundo e estabelecer relações com as várias dimensões da própria existência, como afirma Jordão (2018).

Bagno e Rangel (2005, p. 63) trazem um conceito vasto de Educação Linguística, compreendendo-a como:

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna,

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na Educação Linguística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico [sic] que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Assim, a Educação Linguística seria um processo formativo precisamente sociointeracional, que atravessa o sujeito desde o seu nascimento, marcando as formas como ele se relaciona com as línguas, como constrói e expande seus conhecimentos sobre elas. Longe de ser uma mera transmissão do comportamento lingüístico de uma comunidade, a Educação Linguística é um exercício complexo de subjetivação que, ao mesmo tempo que forma o sujeito, vai produzindo e mantendo as relações de poder, além de reiterar e sedimentar compreensões de mundo, muitas vezes, impregnadas dos regimes epistémico-ontológicos ocidentais, galgados no racionalismo, no patriarcado, no racismo e no especismo. Assim, a interação com as línguas produz formas de perceber e se relacionar com o mundo, além de produzir o que os autores chamam de um imaginário sobre as línguas, entendido como uma leitura particular do que são as línguas, de seus usos e dos *status* que elas comportam. Temos então uma compreensão tripartite: 1) a Educação Linguística é o processo de adquirir e desenvolver o repertório lingüístico de um sujeito; 2) a Educação Linguística seria uma forma de produzir percepções, crenças, ideologias ou todo um imaginário sobre as línguas e seu lugar no mundo; 3) por fim, seria uma forma de aquisição e desenvolvimento dos saberes sobre as línguas que está radicalmente ligada à própria formação do sujeito, pois se educar linguisticamente é também um processo de tornar-se sujeito. É importante salientar que, embora descrevamos essas dimensões separadamente, elas não acontecem de maneira isolada e a percepção de uma implica, necessariamente, a existência das outras.

Bagno e Rangel (2005) também afirmam que, em países como o Brasil, a Educação Linguística pode ser objeto de uma formalização, acionada e mantida pelo Estado e seus interesses, desembocando num processo institucionalizado de Educação Linguística, ou seja, uma educação que é organizada e regulada no interior das escolas. Aqui poderíamos pensar em uma noção dicotômica: a Educação Linguística que se dá de maneira informal, no cotidiano do sujeito vivendo nas mais diversas situações da vida social e que não são normativamente regulamentadas pelos interesses estatais; e uma Educação Linguística formal, que ocorre dentro da sala de aula e que é regida por uma série de normas e parâmetros que visam cumprir uma demanda de estado e,

dentro do regime liberal no qual vivemos, buscam responder, também, a um imperativo mercadológico (Vaz, 2023).

Compreender a Educação Linguística, nestes termos, é crucial para que seus objetivos considerem além da proficiência linguística, a formação integral do estudante. O que implica na provocação à autonomia e à criticidade, no respeito às subjetividades e na preparação para a vida nos seus mais diferentes aspectos.

2 Educação Linguística Precária

A noção de precário é aqui discutida a partir das teorias de Butler (2019a [2009]; 2019b [2004]; 2021), que distingue a noção de precariedade (*precariousness*) e de condição precária (*precarity*). Para Judith Butler (2021), a precariedade é uma condição partilhada por todos os seres humanos em virtude de sua necessidade uns dos outros e marcaria um estado de vulnerabilidade em função dessa dependência ontológica. Entretanto, essa vulnerabilidade não é experienciada e nem distribuída de maneira igualitária no meio social e, a partir dessa percepção, a autora cunha o termo “condição precária”, compreendida como as formas sócio-politicamente induzidas de alastrar ou de diminuir essa precariedade inerente.

Essa distinção se faz importante por enfatizar dimensões relevantes à compreensão de Educação Linguística e, neste trabalho, enfatizamos duas delas: 1) a interdependência e 2) a condição socialmente induzida de precariedade. Ao marcar a interdependência como uma dimensão *sine qua non* da condição humana, Judith Butler tensiona narrativas clássicas que salientam uma suposta tendência ao auto interesse e à individualidade, presentes em trabalhos como os dos filósofos contratualistas. Para Butler (2021), autores como Hobbes e Lock presumem um estado de natureza selvagem, em que os sujeitos estão continuamente brigando em favor de seus próprios anseios. Entretanto, a autora questiona tanto a própria noção de estado de natureza quanto o apagamento, nessas discussões, da dependência e da interdependência como condição da nossa própria existência, afinal, como podemos ser naturalmente individualistas e estar sempre em busca de nossos próprios interesses, se estamos, desde sempre, sujeitos uns aos outros e (inter)dependentes uns dos outros? Assim, a autora pontua que, talvez, esse suposto auto interesse inato seja mais uma realidade performativa, cristalizada ao longo do tempo para justificar o *modus operandi* ocidental capitalista do que, necessariamente, uma condição ontológica.

A dependência, para Butler (2021, p. 47), pode “ser parcialmente definida como a confiança nas estruturas sociais e materiais, e no meio ambiente, pois este também torna a vida possível”. Existir, portanto, mais do que um ato biológico para continuar

a existir, ou de um empreendimento psíquico para a busca de sentidos, é também o resultado de um conjunto de condições sociais, materiais e ambientais sem as quais a nossa vida pereceria. Já a interdependência marcaria o nosso caráter relacional, lembrando-nos que estamos não só na posição de dependentes, mas também daquele de quem o outro radicalmente depende, levando-nos ao segundo ponto já apresentado: a vulnerabilidade e a condição precária socialmente induzida.

A interdependência nos torna vulneráveis, não uma vulnerabilidade como estado do sujeito, mas, antes, como uma condição socialmente partilhada e resultante dessa mesma interdependência. Em outras palavras, a vulnerabilidade é um estado que ocupamos, pois não estamos apenas vulneráveis, mas vulneráveis “a uma situação, uma pessoa, uma estrutura social, algo em que confiamos e em relação ao qual ficamos expostos” (Butler, 2021, p. 50). A (inter)dependência pode ser um estado que compartilhamos e que está inerente a nossa condição enquanto sujeitos viventes no mundo, mas a vulnerabilidade é a condição que aparece justamente quando as dimensões das quais somos dependentes desaparecem, ou se precarizam. Esse estado de vulnerabilidade, portanto, pode ser socialmente induzido, expandido, minado ou mesmo nos tornar sujeitos à exploração e à violência.

Diante dessas considerações, podemos pensar: há uma realidade social que evidencie tanto a nossa dependência quanto a língua/linguagem? A própria noção de realidade tem sido atrelada a um efeito linguístico-performativo (Fabrício, 2006; Pennycook, 2006), mas o que buscamos destacar aqui é esse caráter interacional e radicalmente dependente do Outro que é a linguagem. A linguagem pode ser o meio pelo qual produzimos a ideia de Outro, mas também só é possível porque existe essa Outridade.

E o que essa discussão tem a ver com Educação Linguística? Compreendemos que a Educação Linguística é uma atividade que se dá dentro de uma interdependência, tanto dos sujeitos que atuam em âmbitos institucionais, quanto dos agentes no cotidiano das nossas comunidades; ela também depende de esforços sociais e políticos sem os quais tende a uma realidade precária. A Educação Linguística só é possível por conta de nossa condição comunal, porque somos dependentes um dos outros; porque tornar-se um agente social é o efeito de um processo complexo de vivência com a língua/linguagem sem a qual a vida em sociedade não seria possível. É por meio da Educação Linguística que lemos o mundo e que nos posicionamos no mundo, como era o desejo de Paulo Freire (2019b [1968]; 2019a [1996]). Conforme nos lembra Mendes (2022, p. 125), a Educação Linguística é de ordem interacional e uma produção conjunta de conhecimento que não ocorre “sem as pessoas, agentes que atuam a partir

de diferentes posições de sujeito, professore(a)s, aluno(a)s, pesquisadore(a)s, gestore(a)s, criadore(a)s de políticas, entre outros”.

Consequentemente, essa educação, como qualquer outra, deixa suas marcas, induz a nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, podendo expandir ou encolher nossas possibilidades. Toda vez que a Educação Linguística restringe nossa relação com o mundo ou mesmo com a própria língua/linguagem, consideramos que essa educação foi uma Educação Linguística Precária.

Assim, chamamos de Educação Linguística Precária um fenômeno dicotômico: em primeiro lugar, esta pode ser entendida como a ausência de políticas linguísticas que promovam a interação linguística e o acesso às línguas, sejam elas línguas estrangeiras, línguas indígenas, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), línguas quilombolas, língua de acolhimento, de herança etc. Poderíamos pensar que a ausência de políticas linguísticas resultaria na ausência de Educação Linguística, visto que os alunos estariam, teoricamente, privados do contato com as línguas. Entretanto, a falta de políticas linguísticas também é uma forma de educar, pois é uma maneira de apontar quais línguas estarão ou não circulando; onde circularão; quem terá direito a utilizá-las, a aprendê-las e a lecioná-las; quem se verá como capaz da aprendizagem ou não etc. A própria ideia de que determinados grupos sociais não são capazes de aprender uma língua também é o resultado – bem-sucedido? – de uma Educação Linguística.

A segunda forma de perceber a Educação Linguística Precária é compreendê-la como práticas educacionais que comprometem ou inviabilizam a autonomia linguística, a criticidade e as tantas formas de leitura de mundo que são possíveis pelo estudo das línguas ou pela vivência com estas. Nesse caso, estamos salientando a presença de práticas de interação linguística, mas que não são suficientes para que os sujeitos possam agir no mundo fazendo uso delas. Poderíamos entender também essa educação como uma forma de alastrar as condições precárias que, muitas vezes, já são experienciadas por nossos estudantes, principalmente nas Escolas Públicas de ensino básico. Independente da forma como conceituamos Educação Linguística Precária, ela pode ser compreendida como uma privação de Direito Linguístico e é o que iremos discutir na próxima seção.

3 Privação de Direito Linguístico

Para discutirmos a Educação Linguística Precária como uma privação de Direito Linguístico, é necessário delinear antes a noção de Direito Linguístico e estabelecer uma reflexão sobre o lugar reservado às línguas – maternas ou estrangeiras – nas políticas linguísticas e nos documentos educacionais oficiais. A partir dessa discussão,

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

é possível discorrer sobre o modo pelo qual a Educação Linguística Precária se materializa como um mecanismo para cerceamento de direito na escola pública.

Abreu (2020) relaciona o Direito Linguístico às questões da produção, aplicação e análise das normas que regem as línguas, bem como aos direitos de uso destas pelos indivíduos e suas comunidades. Ele também sinaliza a diversidade das fontes de Direito Linguístico a partir das quais normas e políticas linguísticas são instituídas. Desse modo, identifica como tais fontes o Direito Internacional dos Direitos Humanos, o Direito Constitucional e os Princípios Constitucionais, o Direito Estrangeiro e Comparado, o Direito Infraconstitucional, as Jurisprudências dos tribunais e, finalmente, os costumes das comunidades linguísticas.

Ao defender que todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita que seus membros adquiram além “(d)o perfeito conhecimento da sua própria língua”, também “o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que deseje aprender”, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996, p. 10), da qual o Brasil é signatário, aponta a Educação Linguística na escola como um Direito Linguístico. Com relação às línguas estrangeiras, a garantia desse direito na educação básica brasileira se firma na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), que determina o ensino obrigatório de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir do sexto ano do ensino fundamental⁵, e acrescenta a possibilidade de oferta de uma segunda língua, em caráter optativo, para o ensino médio.

A partir da instituição da LDB, orientações para o ensino de línguas estrangeiras são publicadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que, para Paiva (2003), ao invés de impulsionar mudanças para que se efetive um ensino de qualidade, identifica-se um conformismo, reduzindo o ensino de línguas estrangeiras ao desenvolvimento da habilidade de leitura e negando aos estudantes o direito de aprender as línguas de maneira mais global. Além disso, Paiva (2003) aponta que os documentos se contradizem quando, à medida que se reconhece e enfatiza a importância do ensino de línguas, também cria barreiras para a sua efetivação.

Outro desafio imposto à Educação Linguística no Brasil ocorre com a instituição da Lei 13.415/2017, revogando a antiga Lei do Espanhol (Lei 11.161/2005), que versava sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na educação básica, restringindo, assim, o ensino obrigatório de línguas estrangeiras à língua inglesa. A nova Lei deixa margem para a possibilidade de oferta do espanhol ou outras línguas

⁵ A LDB é instituída antes do ensino básico de nove anos, implementado a partir do ano de 2006. Assim, a denominação utilizada pelo documento ainda é “quinta série”. No cenário atual, a quinta série equivale ao sexto ano.

para o ensino médio, mas apenas em caráter opcional. O apagamento do espanhol e de outras línguas do currículo precariza a Educação Linguística, impossibilitando à comunidade escolar o contato com a diversidade linguística e a ampliação de repertório linguístico e de mundo, servindo apenas aos interesses neoliberais mercadológicos de manutenção do inglês como língua hegemônica.

Esse cenário de privação de direito e precarização da Educação Linguística sedimenta uma série de narrativas sobre as línguas na escola pública: de que se é impossível aprender inglês nesse espaço (Barcelos, 2011); de que os alunos na escola pública só aprendem o básico do básico (Makiyama, 2013); de que a língua inglesa é a única língua com relevância social e a qual valeria a pena aprender; de que não há sentido aprender uma língua estrangeira, visto que os estudantes não vão viajar para outros países, ou não a utilizarão no seu dia a dia ou em empregos futuros; de que os alunos não sabem falar português “direito”, quiçá uma outra língua. Essa última crença, na nossa percepção, talvez seja o efeito mais dramático de uma Educação Linguística Precária, pois produz nos estudantes um sentimento de despossessão da língua materna. Se olhássemos o significante “língua materna” por um viés psicanalítico, seria como se os estudantes estivessem, por um lado, órfãos de sua língua ou, por outro, em conflito com uma língua-mãe que não os acolhe, mas sem a qual a vida e os sentidos para a vida não seriam possíveis⁶.

O fato é que, apesar de a Educação Linguística ser um Direito Linguístico reconhecido e garantido por lei, ainda caminhamos a passos lentos em direção a sua oferta plena. Problemas como a oferta restritiva das línguas, o pouco investimento nas carreiras e na capacitação docente, carga horária e quantidade de estudantes por sala, e a própria falta de ações de permanência e êxito desses estudantes possuem uma raiz em comum e precisam ser resolvidos de maneira global. As leis e documentos orientadores que versam sobre a Educação Linguística no Brasil ainda possuem fragilidades e brechas. Em artigo sobre a situação das políticas educacionais em favor das línguas estrangeiras no Brasil, Oliveira (2011) aponta para a discrepância entre os documentos e diretrizes apresentados pelo governo e a maneira como essas políticas se efetivam na Escola Pública. Em outras palavras, há um fosso entre aquilo que o governo apresenta como direitos e garantias para a educação básica e aquilo que, de fato, concretiza-se dentro dos ambientes educacionais públicos.

Por fim, considerando que as escolas públicas atendem aos filhos das classes socioeconomicamente vulneráveis, a privação de Direito Linguístico nesses ambientes

⁶ Gostaríamos de agradecer à psicanalista Carolina Scartezini por revisar essa proposição.

pode colaborar para que esses estudantes permaneçam em situação de desvantagem ou de subserviência em relação às classes mais abastadas.

Considerações finais

Neste trabalho, empreendemos esforços para conceituar a ideia de Educação Linguística Precária e sua relação com a privação de Direito Linguístico. A Educação Linguística Precária é uma forma de dismantelar e minar a relação dos estudantes das escolas públicas com as línguas – sejam elas línguas estrangeiras, línguas indígenas, a LIBRAS, línguas quilombolas, língua de acolhimento, de herança etc. – e de produzir imaginários que tendem a inviabilizar ou apagar uma (trans)formação linguística autônoma, crítica e decolonial. Além disso, a precarização da Educação Linguística também pode constituir uma forma de expandir a vulnerabilidade resultante do desamparo estatal experienciada por muitos dos alunos que chegam à sala de aula da escola pública. Salientamos, mais uma vez e em consonância com Mota-Pereira (2022), que essa precarização está profundamente ligada a um recorte étnico-racial e de classe, comprometendo a Educação Linguística de sujeitos pretos e pobres.

Acreditamos que essa precarização constitui, também, uma forma de privação de Direito Linguístico, visto que as línguas podem ser consideradas como um direito que garante não só a circulação adequada das informações, mas a preservação de identidades culturais, o desenvolvimento humano e a mobilidade social. Dessa forma, é necessário que a Educação Linguística seja entendida como um direito a ser reivindicado, política e juridicamente, e não apenas como uma mudança em práticas metodológicas que, embora sejam importantes e necessárias, não dão conta das mudanças estruturais que precisam ser operacionalizadas. Conforme Mendes (2022, p. 128, grifo nosso),

não basta que os conceitos de ‘interculturalidade’ e ‘de colonialidade’ sejam muito bem operados no plano teórico, **sem que tenham consequências no plano das ações políticas** e, mais especificamente, no das práticas pedagógicas voltadas para a Educação Linguística, em todos os seus aspectos constitutivos. A interculturalidade e a decolonialidade só existem quando se transformam em atitudes e em conhecimentos em movimento.

As palavras de Mendes (2022) contemplam nossa percepção sobre os movimentos a serem feitos em busca de uma Educação Linguística crítica e decolonial. Entretanto, da forma como a compreendemos, a expressão “mais especificamente”, enfatizada pela autora, não entraria em jogo, pois tanto as ações políticas em nível macro quanto às práticas pedagógicas cotidianas são igualmente interdependentes.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Ademais, a Educação Linguística deve estar ligada a uma praxiologia educacional (Freitas; Pessoa; Silva, 2021), que mine a dissociação entre teoria e prática, de modo que os diversos esforços de pensar a relação com a língua estejam imbricados numa lógica atitudinal de agência⁷. Atitudes que vão desde mudanças de postura no interior da sala de aula, até a reivindicação em nível político-jurídico do acesso, da democratização e da circulação de línguas de um país tão multilíngue como o Brasil, mas que ainda conserva um imaginário linguístico de ser um Estado monolíngue.

Lutar pelo direito a uma Educação Linguística, da forma como a compreendemos, é uma maneira de combater e de erodir as crenças e os imaginários que constituem esses “cenários impossíveis” apresentados no início deste trabalho. É uma forma de democratizar o acesso às línguas, de valorizar a ação docente e de assegurar visões de mundo e práticas culturais contra hegemônicas. Apostamos na LA crítica (Rajagopalan, 2003; Muniz, 2016), transgressiva (Pennycook, 2006) e indisciplinar (Moita Lopes, 2006) como um campo de estudo capaz de produzir e promover as ferramentas necessárias para superar esses cenários de impossibilidade, de ruir com formas de Educação Linguística Precária e de propor meios de/contracoloniais de convivência com as línguas.

Antes de finalizar, gostaríamos de citar alguns trabalhos que, na nossa leitura, podem ser compreendidos como exercício de reivindicação de Direito Linguístico ou como práticas mais justas e democráticas de políticas linguísticas. Em 2024, ano em que esse artigo é escrito, o governo da Bahia tem lançado esforços para privatizar o ensino de língua inglesa nas escolas do estado. No intuito de frear essa tentativa, professores das Universidades Federais e Estaduais escreveram um manifesto (Borges, 2024) repudiando o projeto do governo e reivindicando uma Educação Linguística que seja feita no espaço público, pelos servidores públicos, em favor da população. Em 2018, o estado do Ceará criou centros de línguas, que oferecem cursos gratuitos de inglês, espanhol e francês para estudantes e professores do ensino médio da rede pública estadual (Urbnews, 2024). O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), sediado em Florianópolis, Santa Catarina, tem feito um trabalho significativo na coleta de dados e mapeamento linguístico, contribuindo para o reconhecimento das mais diversas línguas em território nacional e para processos de cooficialização de parte dessas línguas.

⁷ “Agência” e “atitude” são termos traiçoeiros e de difícil conceitualização. Aqui os tomamos como as ações que se dão para além da produção teórica ou que não se restringem à produção teórica. Essa definição pode ser acolhida, rechaçada ou reformulada de acordo com compreensões outras, como é próprio do movimento de produção científica.

Reivindicar a Educação Linguística como direito é um exercício de reparação; é um a forma de desnaturalizar a ideia de que as línguas não circulam ou não podem ser aprendidas no espaço público; é uma maneira de reconhecer e atualizar a célebre frase de Darcy Ribeiro (2013, p. 20), sempre tão repetida, mas nunca gasta: “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”. A Educação Linguística Precária no nosso país é um projeto cujos frutos já são conhecidos. Ao criticar o cenário de morte normalizado pelo então presidente da república durante a COVID-19, Berenice Bento nos provoca:

[a] vida segue numa aparente normalidade escandalosa. É esse o mandado que devemos seguir? Devemos seguir nossas vidas e não nos transformarmos em coveiros, para a honra e glória da Nação? Ou devemos nos inspirar na Antígona de Butler e nos rebelar? (Bento, 2022, p.21).

Lançamos, então, uma provocação semelhante aos nossos colegas e pesquisadores em LA – e aqui nos incluímos – que têm se ocupado de pensar o fenômeno da Educação Linguística, de modo particular dentro da sala de aula da Escola Pública: devemos seguir nossas vidas diante da forma como o Estado e suas políticas neoliberais têm regido e esvaziado as práticas e os sentidos da Educação Linguística? Ou devemos fazer como Antígona e quebrar os decretos estatais que buscam tolher a dignidade dos nossos estudantes, roubando-lhes um processo de formação humana que tenha, como alguns de seus elementos centrais, o acesso, a interação e a uma boa convivência com as línguas?

Referências

- ABREU, Ricardo Nascimento. Direito Linguístico. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- ABREU, Ricardo Nascimento. Direito Linguístico: um olhar sobre suas fontes. *Revista A Cor das Letras*, Revista Digital dos Programas de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 21, n. 1, p. 155-171, jan./abr. 2020.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

BARCELOS, Ana Maria. Lugares (Im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido. *Inglês em Escola Pública não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

BENTO, Berenice. Prefácio. In: BUTLER, Judith. *A reivindicação de Antígona*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

BONFIM, Marcos; MARQUES DA SILVA, Francisco; SILVA, Maria. Por uma epistemologia decolonial em perspectiva afrodiaspórica e contra-colonial na Linguística Aplicada Brasileira. *Línguas & Letras*, Cascavel, [S. l.], v. 22, n. 52, 2021.

BORGES, Thais. Professores de universidades lançam carta de repúdio a projeto da rede estadual com escola de inglês. *Correio 24 horas*, 8 set. 2024. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/asteriscao/professores-de-universidades-lancam-carta-de-repudio-a-projeto-da-rede-estadual-com-escola-de-ingles-0924>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BUTLER, Judith. *A força da não violência: um vínculo ético-político*. São Paulo: Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a.

BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FABRÍCIO, Branca. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FERRAZ, Daniel. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; 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.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 74. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 84. ed. São Paulo: Paz & terra, 2019b.
- FREITAS, Carla; PESSOA, Rosane; SILVA, Kleber. Praxiologias do Brasil Central: Floradas de Educação Linguística crítica. In: FREITAS, Carla; PESSOA, Rosane; SILVA, Kleber (Orgs.). *Praxiologias do Brasil Central: sobre Educação Linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.
- JORDÃO, Clarissa. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; 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.
- LEFFA, Vilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na Escola Pública. In: LIMA, Diógenes Cândido. *Inglês em Escola Pública não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.
- MAKIYAMA, Simone. *Um olhar discursivo sobre o ensino de língua inglesa na rede pública: ensinar “o básico do básico”?* 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.
- MENDES, Edleise. Educação Linguística Intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOTA-PEREIRA, Fernanda. Materiais Didáticos e Currículos no Ensino de Inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas. In: MOTA-PEREIRA, Fernanda; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. *Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais*. Salvador: EDUFBA, 2022.
- MUNIZ, Cassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo. v. 32. 3, p. 767-786, 2016.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.
- OLIVEIRA, Roberval Araújo de. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido. *Inglês em Escola Pública não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

- PAIVA, Vera Menezes. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In: STEVENS, Cristina; CUNHA, Maria Jandira. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.*
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.*
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguística aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. *In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola editorial, 2003.*
- RIBEIRO, Darcy. *Ensaíos Insólitos. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.*
- RUÍZ, Richard. Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.
- SILVA, Daniel do Nascimento. A propósito de Linguística Aplicada 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. *Revista D.E.L.T.A., São Paulo. v. 31-especial, p. 349-376, 2015.*
- SILVA, Karine Soares de Souza; OLIVEIRA, Thiago Soares de. Ensino de Inglês na rede pública brasileira: perspectiva histórico-curricular e implicações sociais. *Revista Educação por escrito, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-11, jan.-dez. 2022.*
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. 1996. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.*
- URBNEWS. Governo do Ceará oferece ensino gratuito de línguas estrangeiras nos Centros Cearenses de Idiomas. *UrbNews*, 30 abr. 2024. Disponível em: <https://urbnews.com.br/2024/04/30/governo-do-ceara-oferece-ensino-gratuito-de-linguas-estrangeiras-nos-centros-cearenses-de-idiomas/#:~:text=Neste%20contexto%2C%20em%202018%2C%20foram,M%C3%A9dio%20da%20rede%20p%C3%BAblica%20estadual.> Acesso em: 17 dez. 2024.
- VAZ, Raphael Barreto. Neoliberalismo como uma face do neocolonialismo e uma camada de dominação ao lado da colonialidade. *In: BRAHIM, Adriana C. S. de Mattos et al. (Org.) Decolonialidade e Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2023.*

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DO LETRAMENTO
NEOCOLONIAL CRÍTICO: PENSANDO O MUNDO
CONTEMPORÂNEO E A HEGEMONIA ESTADUNIDENSE**

**LANGUAGE EDUCATION STEMMING FROM CRITICAL
NEOCOLONIAL LITERACY: THINKING ABOUT THE
CONTEMPORARY WORLD AND US HEGEMONY**

Raphael Barreto Vaz¹
0000-0002-4849-4068

Enviado em: 16/08/2024

Aceito em: 22/11/2024

RESUMO: Os conceitos de eurocentrismo e colonialidade são vastamente disseminados nos estudos decoloniais e nos estudos dos letramentos. Apesar da validade de tais conceitos críticos, eles podem se mostrar insuficientes para o entendimento do mundo contemporâneo. A fim de pensar uma educação linguística crítica para nossos dias, o conceito de *letramento neocolonial crítico* pode ser uma ferramenta para construir entendimentos atualizados a partir de um viés anti-hegemônico que busque pensar o papel do imperialismo estadunidense e como a língua inglesa se manifesta como um de seus alicerces de domínio e exploração.

PALAVRAS-CHAVE: educação linguística; letramentos; decolonialidade; neocolonialismo.

ABSTRACT: The concepts of Eurocentrism and coloniality are widely disseminated in decolonial studies and literacy studies. Despite the validity of such critical concepts, they may prove insufficient for understanding the contemporary world. In order to think about critical language education for our days, the concept of *critical neocolonial literacy* can be a tool to build updated understandings from an anti-hegemonic bias

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professor de inglês desde 2002. raphavazz@gmail.com.

that seeks to think about the role of US imperialism and how the English language manifests itself as one of its foundations of dominance and exploitation.

KEY WORDS: language education; literacies; decoloniality; neocolonialism.

Introdução

Os estudos decoloniais (Menezes de Souza; Duboc, 2021; Albuquerque; Haus, 2020; Grosfoguel, 2018; Mignolo, 2003; Mignolo; Walsh, 2018; Quijano, 2000; Sousa Santos, 2019) e os estudos dos letramentos (Cope; Kalantzis, 2016, Jordão *et al.*, 2018; Luke, 2018; Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2015; Takaki; Monte Mór, 2017; Mattos Brahim; Hibarino, 2020) ganharam crescente atenção na academia brasileira nos últimos anos. Basta fazer uma pequena busca informal no *Youtube* por *Lives* sobre esses assuntos para encontrar inúmeros exemplos de debates e apresentações realizados recentemente.

Devido à relevância de discussões e pesquisas sobre tais áreas, parece plausível uma aproximação dos dois campos de forma que essas importantes linhas de pensamento, na sua grande diversidade de conhecimentos e objetivos, possam ajudar a construir entendimentos sobre prementes necessidades do contexto brasileiro atual², de desesperança e dificuldades extremas, que, desgraçadamente, soma desgoverno, pandemia e o paradigma civilizatório neoliberal. Para tal efeito, neste artigo, abordarei o conceito de Letramento Neocolonial Crítico (LNC) para propor uma forma de desobediência epistêmica (Mignolo, 2003), cujos interesses emanam do Sul-Global em resposta ao imperialismo neocolonial encabeçado pelos Estados Unidos, a mais determinante força na propagação do projeto neoliberal.

Enquanto professor, minha práxis educativa se limita ao ensino de inglês. Todavia, a meu ver, questões que partem da minha experiência profissional, associadas a questões neocoloniais e imperialistas discutidas aqui, podem ter impacto na educação linguística de outros idiomas, principalmente num contexto em que o inglês foi estabelecido como única língua de ensino regular no Brasil (Brasil, 2017). Sendo assim, espero que as inquietações aqui apresentadas possam transcender o meu *locus* de enunciação.

A língua inglesa gradativamente se estabeleceu com a língua internacional *de facto* durante as últimas décadas (Mckay, 2002) e vem sendo advogada como uma língua

² As reflexões aqui apresentadas foram especialmente provocadas pela conjuntura social, sanitária e política do ano de 2021.

franca (Jenkins, 2009). Se podemos encontrar no antigo império britânico o início de tal processo, apenas com o estabelecimento dos Estados Unidos como potência hegemônica que o inglês atingiu sua soberania, podendo ser classificado como a língua de maior importância e prestígio no âmbito global, claramente sendo a escolha privilegiada na ciência/academia³, em publicações, nas relações internacionais entre governos e/ou para comércio, na *internet*, na cultura popular (cinema, televisão e música, por exemplo), na infra-estrutura de muitos países que não têm inglês como língua oficial (como em placas informativas, em avisos importantes e nos sinais de trânsito, entre muitos outros contextos) e, ainda, no *imaginário de muitos brasileiros*.

Como destaca Kress (2010, p. 19), "the English language has acted as a vector for the spread of relevant ideologies: neoliberal/neoconservative conceptions of market, state, family and the individual"⁴. Concomitantemente, como acertadamente demonstrado por Ferraz (2015), e corroborado pelas minhas inúmeras experiências e conversas em sala de aula ao longo de duas décadas como professor de inglês, é senso-comum para grande parte dos brasileiros que aprender essa língua é considerado imprescindível, um tipo de obrigação que pode, muitas vezes, conceder melhores oportunidades empregatícias, acesso à indústria cultural estadunidense, além de investimento em capital humano.

Ainda segundo Ferraz (2015, p. 52), "esses discursos têm como raiz filosófica o neoliberalismo, ou seja, cada indivíduo deve aprender para melhorar suas próprias condições de vida". Percebendo o entrelaçamento entre questões linguísticas, econômicas, sociais, discursivas e históricas, um letramento que se preocupe com inquirições sobre a sociedade contemporânea, por um viés crítico, mostra-se uma demanda no que tange à educação linguística. Dessa forma, refletir sobre o funcionamento do sistema-mundo, suas relações econômicas e culturais, seus modos de dominação e exploração, em conjunto com questões linguísticas e de poder, mostra-se relevante, afinal, o inglês não se tornou a língua mais importante por acaso.

Para as reflexões que pretendo com este texto, na próxima seção, situarei brevemente a decolonialidade e os estudos dos letramentos. Em seguida, tratarei do conceito de neocolonialismo, descrevendo duas de suas características, a saber,

³No ano 2020, 95% dos artigos publicados em revistas científicas foram escritos em inglês, sendo apenas 1% escrito em português e espanhol; ainda, 84% dos pesquisadores ibero-americanos publicam em inglês ao invés de português ou espanhol, o que acontece com 88% dos pesquisadores brasileiros (Bonilla, 2021).

⁴ "A língua inglesa tem atuado como vetor de difusão de ideologias relevantes: concepções neoliberais/neoconservadoras de mercado, estado, família e indivíduo" (tradução minha).

imperialismo estadunidense e neoliberalismo. Passarei, então, a narrar brevemente o impacto do neocolonialismo no Brasil fazendo uso de um exemplo histórico. Finalmente, ao longo de minhas últimas reflexões, abordarei alguns pontos que julgo serem necessários para uma educação linguística a partir do LNC.

1 Alicerces teóricos: decolonialidade e letramentos

Os estudos decoloniais podem ser considerados um movimento, uma proposta *outra* para narrar as estruturas da sociedade contemporânea. A decolonialidade, nesse viés, pode ser vista como uma tentativa de desconstruir a colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2000; Mignolo, 2003) que estabeleceram desde a modernidade o que hoje chamamos de Sul Global e Norte Global. Através do processo de colonização, exploração e saque, países europeus se auto-denominaram o centro do mundo durante a modernidade, criando ficções narrativas que justificavam, na sua cosmovisão, sua dominação mundial.

No processo de extermínio dos povos originários, expropriação de terras e riquezas, impérios como Espanha, Portugal e Inglaterra, apenas para nomear alguns, usufruíram de Aba Yala, da África e da Ásia para se estabelecerem como metrópoles do sistema capitalista que devasta o mundo até os dias de hoje, exaurindo suas riquezas naturais e causando poluição e mudanças climáticas, além de gerar desigualdades tanto econômicas quanto ontológicas.

Segundo o pensamento decolonial, precisamos, em primeiro lugar, perceber que somos frutos da colonização (Albuquerque; Haus, 2020) e sofremos, até hoje, consequências do processo desumanizante guiado pela Europa moderna. Entender como esse processo se deu e buscar superar esse mundo eurocêntrico criado nos últimos séculos pode ser a força motriz na construção de um mundo mais justo, menos violento e menos desigual.

Se Mignolo (2003), por exemplo, apontou que não teria havido modernidade sem a colonialidade, creio que podemos nos perguntar quais são as determinações que ainda mantêm a linha abissal (Sousa Santos, 2019) viva depois do processo de descolonização que ocorreu ao longo dos séculos XIX e XX. A meu ver, não vivemos *apenas* as consequências históricas do modelo colonial europeu, mas estamos *também* numa era neocolonial guiada pelo império estadunidense na atualidade. Um império que possui práticas distintas daquelas que vieram antes, sendo o foco das minhas preocupações neste trabalho.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Críticas ao euro-centrismo e à colonialidade já estão solidificadas nos estudos decoloniais e estou convencido de que tais críticas são válidas e necessárias. Por outro lado, acredito que elas podem, ao mesmo tempo, atrapalhar a luta política que precisamos enfrentar no contexto atual. Digo isso porque me parece estabelecido nos estudos decoloniais (Mignolo, 2003; Mignolo; Walsh, 2018, por exemplo) que, primeiramente, precisamos superar a modernidade criada pelo mundo eurocentrado. Ainda, entende-se que o colonialismo da modernidade ainda nos deixa heranças, a chamada *colonialidade*. Nesse entendimento, precisamos identificar, interrogar e interromper marcas coloniais (Menezes de Souza, 2021) que se mantêm na atualidade. O que fica subentendido, porém, nesse argumento é que a colonialidade acabou e precisamos lutar contra as suas cicatrizes.

Eu vejo duas limitações nesses entendimentos citados acima: 1. não vivemos mais num mundo eurocêntrico e precisamos enfatizar que a mais importante luta política atual é contra o imperialismo estadunidense; 2. além da colonialidade, ou seja, marcas do colonialismo, há novas formas de dominação, exploração e pilhagem que foram criadas pela Norte Global, cujo centro são os Estados Unidos.

Por isso, pretendo descrever aqui dois aspectos, entre outros possíveis, que nutrem o *neocolonialismo estadunidense* ao redor do mundo, a saber, seu imperialismo militar e o projeto neoliberal que se estabeleceu como hegemônico a partir das décadas de 1970 e 1980, espalhando-se aos quatro cantos do planeta, uma forma contemporânea de exploração.

Com a intenção de criar entendimentos sobre o neocolonialismo estadunidense, uso como alicerce o conceito de letramento. *Letramento* tem nas suas origens a intenção de complexificar a ideia de leitura e escrita. Indo além de uma codificação de símbolos e letras, alicerçado em Paulo Freire e seu esforço em descrever que a leitura de mundo vem antes da leitura da palavra, entendo letramento como uma forma de usar conhecimentos de uma maneira consciente, propositiva e, conjuntamente, enfatizando que todas nossas ações são políticas: "letramento como uma questão social e política e, portanto, ideológica" (Terra, 2013, p. 31).

Com o amadurecimento dos estudos dos letramentos, a palavra no singular passou a ser usada no plural, pois, além de um letramento que se preocupe com a palavra escrita, entende-se que a sociedade contemporânea requer diferentes letramentos para diferentes situações: "Para algumas pessoas, ser letrado pode significar, por exemplo, ter a capacidade de trabalhar em um escritório; para outros, no entanto, significa ser capaz de escrever uma carta para amigos e/ou familiares; já

para outros, ser letrado é ser capaz de assinar o seu próprio nome, e assim por diante” (TERRA, 2013, p. 32).

Em consonância com essa perspectiva, pode-se advogar por um letramento que busque construir entendimentos e conhecimentos sobre a sociedade hodierna em que vivemos, para que, assim, possamos pensar em ações propositivas de mudança e mais justiça social. Nessa linha de pensamento, uso o conceito de Letramento Neocolonial Crítico (LNC) como uma forma de se enveredar nas forças determinantes da construção social contemporânea.

Parto do conceito de Freire (2005, p. 242) sobre conscientização, pois precisamos buscar construir significados críticos sobre o mundo em que vivemos para, em seguida, buscar transformá-lo:

a conscientização não era outra coisa senão o esforço da compreensão do mundo histórico-social sobre que se está intervindo ou se pretende intervir politicamente. O mesmo ocorre com a compreensão de um texto de cuja invenção os leitores não podem escapar, embora respeitando o trabalho realizado, neste sentido, por seu autor. Não há realmente, prática educativa que não seja um ato de conhecimento e não de transferência de conhecimento. Um ato de que o educando seja um dos sujeitos críticos.

Nessa toada, Lynn Mario Menezes de Souza (2011, p. 132), num esforço de redefinir letramento crítico (LC), o entende como "um ato que não se limita a revelar ou desvelar as condições de produção do texto lido, [LC] necessita por sua vez de outra acepção do conceito de 'crítica', uma acepção que traga consigo uma dimensão histórica para complementar a dimensão social", pois revelar/desvelar é o primeiro passo; dimensões sociais e históricas são inerentes ao processo e a crítica questiona o apreendido, visando imaginar possibilidades *outras*.

Buscando aproximações com os estudos decoloniais e usando o conceito de LNC, ou seja, na intenção de entender a sociedade em que vivo, na próxima seção abordo duas facetas do neocolonialismo estadunidense de forma a possibilitar pensarmos outros futuros possíveis, fora das amarras neocoloniais, o que Freire chamaria de um *inédito viável*⁵.

⁵ "O 'inédito-viável' é na realidade uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um 'percebido destacado' pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade" (Freire, 2021, p. 279).

2 Neocolonialismo

Chomsky (2017) denomina os Estados Unidos (EUA) como o maior estado terrorista do mundo. Argumentos para basear sua afirmação não faltam. Os EUA, por exemplo, têm permanecido em estado de guerra durante 222 anos dos seus 239 anos de existência (Charpentier, 2017), sendo para extermínio dos povos originários da hoje chamada América do Norte ou para conflitos em todas as regiões do mundo onde haja interesses da sua classe dominante. Apenas durante o governo de Bill Clinton, por exemplo, o país executou 48 ações militares (Losurdo, 2020) cujos objetivos estavam relacionados a questões geopolíticas, petrolíferas e de exploração (Harvey, 2004). Ademais, para manter esse império global, os EUA possuem mais de 750 *bases militares* ao redor do mundo (Hussein; Haddad, 2021).

Como narra Bevins (2020), desde a Segunda Guerra Mundial, os EUA têm se envolvido em campanhas ao redor do globo para enfrentar qualquer projeto nacional de soberania e desenvolvimento progressista e autônomo, fazendo uso de um discurso demonizador para práticas que visam ao bem das populações locais, o que chegou a envolver, segundo demonstra o autor, campanhas de assassinato e extermínio ou, como pelo menos duas vezes no Brasil, de participação e/ou coordenação de processos golpistas para derrubada de governos preocupados com a melhora da qualidade de vida de suas populações.

Se durante a modernidade os impérios faziam uso do modelo colonial direto, afirmando-se donos de outros países e territórios, os EUA se utilizam de um novo modelo de exploração alicerçado em dominação econômica que, em seu projeto de globalização, apoia-se em seu poderio militar e financeiro para seu enriquecimento (Chomsky, 2017; Souza, 2020), guiando o projeto neoliberal globalmente. Não singularizo os EUA pelo fato de serem o único império global, mas, por serem claramente o mais influente ao redor do planeta desde a Segunda Guerra Mundial (Chomsky, 2017).

Partindo do entendimento de que língua é uma prática social e que língua e cultura são indissociáveis, pensar a sociedade em que vivemos, seus fundamentos locais e globais e como o imperialismo neocolonial funciona pode ser um alicerce para lutarmos contra as formas mais hodiernas de exploração, sendo assim questões relevantes para fazerem parte de uma educação linguística (Ferraz, 2015) em línguas.

Proponho como *uma leitura possível* o fato de que as estruturas de exploração se transformaram ao longo do último século. Como narra o historiador Immerwahr

(2019), os EUA desenvolveram novas ferramentas, tecnologias e estratégias desde o fim da Segunda Grande Guerra para ampliarem sua influência de forma planetária.

[The U.S.] replaced colonization with globalization. *Globalization* is a fashionable word, and it's easy to speak of it in vague terms - to talk of increasingly better technologies drawing a disparate world together. But those new technologies didn't just crop up. Many were developed by the U.S. military in a short burst of time in the 1940s, with the goal of giving the United States a *new relationship to territory*. Dramatically, and in just a few years, the military built a world-spanning logistical network that was startling in *how little it depended on colonies*. It was also startling in how much it centered the world's trade, transport, and communication on *one country*, the United States (Immerwahr, 2019, p. 18 - ênfases minhas)⁶.

Concomitantemente, como narram Escobar (2021) e Hudson (2018, 2021), o império neocolonial faz uso de estratégias como: a) dividir para conquistar (ou seja, alimentar divisões internas em países com projetos progressistas e soberanos); b) acusar seus adversários e/ou inimigos de ações que eles mesmos realizam (por exemplo, influência em processos eleitorais); c) afirmar que fatos determinantes não existem ou não deveriam existir (como defender que países se desenvolvem mais eficazmente sem interferência estatal - discurso neoliberal - ou classificar qualquer questionamento de intervencionismo estadunidense como "teoria da conspiração").

Associado a questões militares e discursivas, o modelo neoliberal é amplamente disseminado. Uma das determinações do modelo neoliberal é uma construção que objetiva o enfraquecimento da democracia e sua possível influência, pelo voto popular, nas questões capitalistas. O voto se mostra uma das maiores forças da opinião popular, pois é a única faceta do poder em que os eleitores têm voz direta, ao contrário do judiciário e das forças armadas, que são institucionalizadas. Por essa razão, o projeto neoliberal promove a demonização da política e o encorajamento da despolitização da população através de dizeres superficiais como "todo político é igual" ou "todos os políticos são corruptos", repetidos frequentemente e com naturalidade.

⁶ "[Os EUA] substituíram a colonização pela globalização. *Globalização* é uma palavra da moda, e é fácil falar dela em termos vagos - falar de tecnologias cada vez melhores que unem um mundo desigual. Mas essas novas tecnologias não surgiram do nada. Muitas foram desenvolvidas pelas Forças Militares estadunidenses em um curto período de tempo na década de 1940, com o objetivo de dar aos Estados Unidos uma nova relação com o território. Dramaticamente, e em apenas alguns anos, os militares construíram uma rede logística de alcance mundial que de forma surpreendente pouco dependia das colônias. Também era surpreendente o quanto centralizava o comércio, o transporte e a comunicação do mundo em um país, os Estados Unidos" - tradução minha.

Poderíamos, ainda, definir o neoliberalismo como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). Segundo Michel Foucault (2008, p. 324), “trata-se não da instituição 'governo', mas da atividade que consiste em reger a conduta dos homens no interior de um quadro e com instrumento de Estado”. Ademais, Foucault introduziu o tempo “governamentalidade”, significando diversas formas pelas quais pessoas em posição de poder, pertencendo ou não a um governo, tentam conduzir a conduta de outros homens (Dardot; Laval, 2016).

Ainda nessa perspectiva, “chamo de governamentalidade o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (Foucault, 2008, p. 324), ou seja, o termo de Foucault se refere à disciplina de um autogoverno do indivíduo pelo imaginário neoliberal (Casara, 2021) e sua lógica de concorrência e seu modelo de empresa para o estado e para o indivíduo, destacando o caráter transversal dos modos de poder inerentes a uma sociedade numa mesma época (Dardot; Laval, 2016).

Quadro 1 - Razão Neoliberal

RAZÃO NEOLIBERAL	
1	Ao contrário da visão compartilhada por economistas clássicos, o mercado não é um dado natural, mas uma realidade construída que, como tal, requer a intervenção ativa do Estado, assim como um sistema de direito específico.
2	A essência da ordem de mercado não reside na troca, mas na <i>concorrência</i> , definida como relação de desigualdade entre diferentes unidades de produção ou “empresas”, sendo ela a norma geral das práticas econômicas e o Estado como garantidor do quadro geral.
3	O Estado, além de ser a quem compete construir o mercado, é obrigado a se ver a si mesmo como uma empresa, construindo-se de acordo com as normas de mercado, e acarretando a primazia absoluta do direito privado e um esvaziamento progressivo de todas as categorias de direito público, porém, não através de uma ab-rogação formal dessas últimas, mas de uma desativação de sua validade operatória (sucateamento).
4	A exigência de uma universalização da norma de concorrência ultrapassa largamente as fronteiras do Estado, atingindo até os indivíduos em suas relações consigo mesmos. A “governamentalidade empresarial” prolonga-se ao governo de si do “indivíduo-empresa”, ou, mais exatamente, o Estado empreendedor deve, com os autores privados da “governança”,

RAZÃO NEOLIBERAL	
	conduzir indiretamente os indivíduos a conduzir-se como empreendedores: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se multiplicar.

Fonte: Dardot e Laval (2016).

Por vivermos no neoliberalismo e em sua nova razão de mundo, o LNC se propõe como um letramento *em línguas*, não apenas em inglês. O inglês, por razões geopolíticas, ocupa hoje o papel de idioma da ciência já ocupado no passado, sequencialmente, por latim, francês e alemão. Porém, a hegemonia do inglês transcende a ciência, permeia toda a comunidade global, fazendo-nos questionar quais forças acarretam tal preponderância. Bebendo inicialmente da sociologia e da história, concluo que o neoliberalismo, por ser a nova razão do mundo (Dardot; Laval, 2016) e uma nova forma civilizatória (Mignolo, 2003), necessita de um estudo indisciplinar (Moita Lopes, 2006) para que possamos vislumbrar suas características uma vez que “as humanidades têm a função de interligar todas as áreas do conhecimento pela linguagem” (Ferraz, 2015, p. 15). Consequentemente, a linguística aplicada (LA) parece um *habitat* natural para tais estudos e, ao mesmo tempo, estudos sobre o encontro entre questões econômicas, políticas e linguísticas devem fazer parte de uma educação linguística em qualquer língua.

Partindo dessa leitura, na próxima seção, faço uso de uma breve ilustração de como o neocolonialismo tem impacto direto aqui no Brasil contemporâneo, justificando a necessidade de criação de entendimentos sobre ele.

3 Neocolonialismo e sua ação direta no Brasil: auxílio na criação do bolsonarismo

Em seu essencial livro chamado “Guerra Cultural e Retórica do Ódio”, João Cezar de Castro Rocha (2021) narra em detalhes o processo complexo que buscarei cobrir de forma breve a partir daqui. Em seu livro, o autor caracteriza o movimento bolsonarista desde sua gênese, que, como demonstra sua etnografia textual, ocorreu muito antes do governo Bolsonaro e tem em suas entranhas o envolvimento do imperialismo neocolonial estadunidense. Descrevo, baseando-se no livro de Rocha e nos estudos de Chomsky (2017) e Bevins (2020), os processos planejados e de longo prazo que culminaram com a eleição de Jair Bolsonaro e o crescimento exponencial do número

dos militares no poder executivo que, em 2021, já ultrapassava 6000, de acordo com o Tribunal de Contas da União⁷.

Para iniciar, precisamos voltar à Guerra Fria, iniciada depois da Segunda Guerra Mundial. Encerrada a Grande Guerra, os EUA redefiniram o papel de suas Forças Armadas. Como detalham os autores acima citados, o país começou a construir sua cruzada anti-comunista. Um dado, porém, se destaca: as Forças Armadas passaram a não se limitar apenas a lutar com inimigos externos. Elas passaram a se preocupar também com os denominados *inimigos internos*, aqueles que, mesmo dentro das fronteiras do país, teriam, supostamente, algum tipo de ligação com o movimento comunista, em outras palavras, que de alguma forma questionavam ou criticavam o governo estabelecido.

Após a Segunda Grande Guerra, militares brasileiros passaram a ser treinados pelo exército estadunidense, por exemplo, na *National War College*, trazendo os princípios dessa abordagem de intervenção interna para o Brasil: “In the 1950s and 1960s, Brazil’s military deepened its ties with Washington. The US maintained its largest service missions in Brazil, and Brazilian officers received extra appointments to train at Fort Leavenworth’s command school”⁸ (Bevins, 2020, p. 104). A doutrina anti-comunista aprendida pelos nossos militares seria mais tarde conhecida como Doutrina de Segurança Nacional e não seria exclusividade no Brasil, pois estaria ligada a outros golpes militares da América Latina, sempre associados ao governo estadunidense, buscando manter o continente como o *quintal dos fundos* dos EUA, algo marcadamente disseminado pelo menos desde a Doutrina Monroe do começo do século XIX. Nesse contexto, qualquer movimento progressista é visto como uma ameaça ao domínio estadunidense.

Nessa conjuntura, aqui no Brasil, como destaca Bevins (2020), João Goulart começou a chamar atenção do império neocolonial e das elites brasileiras já na década de 1950. Enquanto ministro do trabalho do governo Vargas em 1954, Jango, como era conhecido, lutou para dobrar o salário mínimo, o que despertou ultraje da classe dominante brasileira.

⁷ Veja, por exemplo, <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2021/05/militares-governo-bolsonaro-6-mil-cargos-civis/>.

⁸ “Nas décadas de 1950 e 1960, os militares do Brasil aprofundaram seus laços com Washington. Os EUA mantiveram suas maiores missões de serviço no Brasil, e oficiais brasileiros receberam nomeações extras para treinar na escola de comando de Fort Leavenworth” - tradução minha.

Já mais tarde, Jango se tornaria vice-presidente de Juscelino Kubistchek, quando começou a chamar atenção do império do norte mais diretamente. Reeleito como vice-presidente⁹, porém de Jânio Quadros, Jango assume a presidência depois da renúncia do mandatário e começa a defender as chamadas “reformas de base”, as quais buscavam estender o direito de voto para todos os brasileiros por meio de um programa nacional de alfabetização, pois analfabetos não podiam votar até então (Paulo Freire se envolveu nesse projeto antes de seu exílio, motivo pelo qual é perseguido desde então, fato repetido mais recentemente no discurso bolsonarista durante as eleições de 2018). Ainda, o novo presidente era a favor da reforma agrária para revolta dos latifundiários. Em consequência, no ano eleitoral de 1964, os EUA decidem “spend millions on anti-Goulart plans for elections that year, and to prepare the ground for a military coup”¹⁰ (Bevins, 2020, p. 99), vista a tendência progressista do presidente do Brasil, algo inaceitável para o império.

Como sabemos, o golpe acabou acontecendo em 1964, uma ação que envolveu as elites brasileiras, as Forças Armadas nacionais e o império neocolonial (como destaca Bevins (2020), a marinha estadunidense estava no litoral brasileiro para assegurar o golpe). Quem assumiu o governo foi Castelo Branco: “Earlier in his life, Castelo Branco had trained at Fort Leavenworth [...]. There, he had met Vernon Walters, the military attaché Kennedy sent to Brazil. After they studied together, [...] Branco and Walters were roommates, living together in a small hotel in Italy”¹¹ (idem, p. 108), o que ajuda a explicar sua posição de destaque no novo governo golpista.

A ditadura se estendeu por 21 anos e terminou, como detalha Rocha (2021), quando uma ala das Forças Armadas não concordava com a re-democratização. Desde a década de 1980, essa ala das Forças Armadas começou a planejar sua volta ao poder. Para entender esse processo, brilhantemente detalhado por Rocha, que culminaria no desgoverno de Bolsonaro, precisamos incluir na nossa conversa o livro *Orvil*. Como narra o autor, “sublinhe-se a centralidade de *Orvil* na formação da mentalidade

⁹ Vale lembrar que, na época, presidente e vice-presidente eram eleitos separadamente. Na eleição de Quadros, Jango recebeu mais votos que o próprio presidente.

¹⁰ “gastar milhões em planos anti-Goulart para as eleições daquele ano e preparar o terreno para um golpe militar” - tradução minha.

¹¹ “No início de sua vida, Castelo Branco havia treinado em Fort Leavenworth [...]. Lá, ele conheceu Vernon Walters, o adido militar que Kennedy enviou ao Brasil. Depois de estudarem juntos, [...] Branco e Walters foram companheiros de quarto, morando juntos em um pequeno hotel na Itália” - tradução minha.

bolsonarista e, sobretudo, sua relevância estratégica na definição do governo Bolsonaro enquanto arquitetura-da-destruição” (Rocha, 2021, p. 263).

O livro, escrito entre 1985 e 1988, como explica Rocha (2021, p. 257), buscava reescrever “a história do passado recente, a fim de projetar um futuro político no qual a esquerda seria eliminada” - o que explica, por exemplo, o discurso bolsonarista recente de renomear o golpe de 1964 de *revolução*. No livro, podemos encontrar todas as bases do discurso bolsonarista que hoje nos é familiar, de extirpação do comunismo e da esquerda, que ajudou a acarretar o golpe de 2016, alimentando o anti-petismo¹² e culminando na eleição de Bolsonaro em 2018, trazendo as influências militares para o poder civil/executivo.

Uma das principais hipóteses de *Oroil* é a de que a esquerda assumiu hegemonia das instituições do Estado brasileiro; logo, minar/destruir essas instituições, como o setor da educação, mostra-se essencial para o projeto proto-fascista, algo facilmente reconhecível no discurso de Bolsonaro e em suas ações como presidente (a chamada "arquitetura-da-destruição").

Dando um pulo no tempo e tratando do golpe mais recente, já em 2016, vale ressaltar o talvez mais importante furo jornalístico de 2013 quando se descobriu que o governo Obama espiava governantes de vários países, como Angela Merkel, da Alemanha, além da presidenta Dilma Rousseff¹³ e, ainda, chegou à Petrobras¹⁴ e sua inteligência sobre o Pré-Sal, outro motivo que auxiliaria na decisão estadunidense de ajudar no golpe, mirando os imensos poços de petróleo privatizados desde a golpe contra Dilma, para benefício das petroleiras estadunidenses (Mier; Hunt, 2019).

Como busquei demonstrar muito brevemente, a história, que inclui o golpe mais recente, é tremendamente mais longa e complexa e precisa ser estudada com atenção com a ajuda de Rocha, Bevens e Chomsky, apenas para nomear alguns. Porém, como sabemos (Souza, 2016, 2020; Mier; Hunt, 2019), nossa história tem *influência direta* do império neocolonial estadunidense em conjunto com ações das nossas Forças Armadas contra aqueles que são percebidos como inimigos internos, leia-se a esquerda: uma

¹² A meu ver é facilmente observável que o PT não tem aspirações comunistas, assim como Jango não era um comunista. Porém, qualquer tipo de práticas que sugira soberania ou movimentos progressistas é imediatamente atacada pelo império neocolonial, com auxílio, aqui no Brasil, do que Souza (2019) chama de nossa “elite do atraso”.

¹³ Veja: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2013/09/documentos-da-nsa-apontam-dilma-rousseff-como-alvo-de-espionagem.html>.

¹⁴ Veja: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2013/09/petrobras-foi-alvo-de-espionagem-de-agencia-dos-eua-aponta-documento.html>.

função, a meu ver e da constituição, que não caberia às Forças Armadas, pois elas deveriam nos proteger de *inimigos externos*.

Busquei apenas pincelar aqui sobre como o império neocolonial estadunidense tem suas amarras com nosso contexto. Ainda, como, fazendo uso do projeto neoliberal, passou dos anos 1970, quando possuía 25% da riqueza mundial, para hoje (Chomsky, 2017), quando possui cerca 50% da riqueza do planeta, mostrando a eficácia do seu *modelo neocolonial*.

Considerações finais

Sendo eu um professor de inglês, iniciei minhas reflexões sobre qual o papel do imperialismo estadunidense e do neoliberalismo para a hegemonia política, econômica e linguística dos EUA. Constatei, todavia, que entender a sociedade neoliberal em que vivemos pode ser relevante para uma educação linguística *em línguas*, não apenas em inglês. Para tanto, este trabalho discorreu brevemente sobre algumas características dos estudos dos letramentos, entendidos como práticas sociais localizadas geográfica e temporalmente, e dos estudos da decolonialidade, um movimento anti-imperialista.

Nessa toada, gostaria de relatar um pouco da minha práxis educacional. Enquanto professor de língua, passo boa parte das aulas que leciono conversando com meus alunos e minhas alunas sobre suas vidas pessoais e suas opiniões sobre os mais diversos assuntos, algo comum em aulas de línguas. Uma vez que nós, educadores, buscamos desenvolver aulas relevantes e significativas para os estudantes, temos diversas oportunidades de conhecer motivações para os estudos do inglês e, ao mesmo tempo, conhecermos suas leituras de mundo e suas aspirações. Dito isso, posso compartilhar que é facilmente constatável que os estudantes de inglês no Brasil - ou pelo menos aqueles que estiveram em minhas aulas - têm uma clara tendência em ler o papel dos EUA no mundo de uma forma majoritariamente positiva, com teor de admiração. Eu tenho lecionado um curso de férias para brasileiros/as nos EUA nos últimos anos e percebo o brilho nos olhos de cada um ao chegar ao país e sua satisfação de pisar no solo americano por alguns dias.

Essa leitura comum, a meu ver, tem uma forte influência do conteúdo cultural consumido por esses estudantes. De forma a praticar o idioma e aumentar uma dita fluência, estudantes consomem os produtos da indústria cultural estadunidense, tanto por escolha própria quanto por encorajamentos de nós professores/as. Como educadores/as que entendem que língua é uma prática social, acreditamos que tanto

o uso da língua de forma tanto mais ativa (*output*), em conversas, por exemplo, quanto em formas um pouco mais passivas (*input*), como ouvir música ou assistir um filme ou um programa de TV, podem ajudar no desenvolvimento linguístico de cada um.

Nesses esforços bem-intencionados, todavia, outras consequências inesperadas são experienciadas como a internalização de uma narrativa majoritariamente positiva sobre os EUA e sobre a vida no país, algo que desperta um desejo de turismo e até de moradia na nação que se diz como o centro do mundo livre, algo facilmente questionável.

A indústria cultural estadunidense, repleta de produtos culturais de alta qualidade, não se estabelece num vácuo cultural. Como toda ação humana, ela é política. Sua ligação com a esfera governamental estadunidense no intuito de construção de narrativas favoráveis ao império é facilmente constatável (Souza, 2021), algo que pode ser abordado em aulas com viés crítico e problematizador, afinal, não podemos minimizar a cosmovisão de mundo entranhada a cada língua. Dessa forma, podemos complexificar a influência estadunidense no mundo e, principalmente, no Brasil. Podemos trazer questionamentos como: Quais valores são basilares ou predominantes, implícita ou explicitamente, no conteúdo que consumo? O conteúdo cultural que consumo favorece o fortalecimento de quais narrativas ou discursos sobre os EUA? Quais são as influências que me auxiliam na construção da minha leitura sobre o papel dos EUA no mundo contemporâneo? Qual a influência dos produtos culturais que consumo na minha leitura de mundo?

Nesse sentido, podemos enfatizar que “a língua inglesa permeia as esferas públicas e se torna cada vez mais ‘presente, forte e dominante’ na academia, no ciberespaço e nos negócios e esse processo se deu [...] de forma colonizadora e imperialista” (Ferraz, 2015, p. 76). Ademais, em consonância, Pennycook (2006, p. 90) destaca que:

The very concept of an International, or world, language was an invention of Western imperialism. [...] It has been created, promoted and sustained to the benefit of Western powers, global capitalism, the developed world, the center over the periphery, or neoliberal ideology¹⁵.

¹⁵ "O próprio conceito de uma língua internacional, ou mundial, foi uma invenção do imperialismo ocidental. [...] Ele foi criado, promovido e sustentado em benefício das potências ocidentais, do capitalismo global, do mundo desenvolvido, do centro sobre a periferia, ou ideologia neoliberal" - tradução minha.

Ou seja, a hegemonia política, cultural e econômica dos EUA tem na língua inglesa um de seus alicerces. Pensar inglês apenas como uma língua franca pode abrir espaço para uma abordagem linguística que desconsidere questões culturais e geopolíticas que permeiam a língua.

Pensar a língua como forma de dominação não foi um acidente, mas algo planejado:

As Allied leaders contemplated how the world might look after the war, they thought about language. “The empires of the future are empires of the mind,” Winston Churchill announced in 1943 in a speech at Harvard. The key to that mental colonization, he believed, was linguistic. Churchill invited Harvard students to imagine the “grand convenience” that English speakers would enjoy if their language were used globally. No longer hemmed in by territorial empires, they’d be able to “move freely about the world.” It was a stirring vision. Yet it was also, Churchill recognized, far from reality. English wasn’t a global lingua franca in 1943, and it didn’t seem likely to become one anytime soon (Immerwahr, 2019, p. 321).

O projeto de dominação linguística parecia distante quando Churchill o verbalizou. Isso mudou. Consequentemente, advogo por uma educação linguística, a partir do LNC, que inclua alguns entendimentos:

1. O espalhamento de inglês ao redor do mundo é uma prática social imperialista/neocolonial, logo, uma educação linguística deveria abordar criticamente o fato de que a supremacia do inglês sobre outras línguas não é algo natural.
2. Os círculos de Kachru (1985), que exploram o espalhamento de inglês ao redor do mundo, podem ainda ter sua relevância, na leitura deste trabalho, da seguinte forma: a) *países do centro* ou *círculo interno* são aqueles países envolvidos no projeto colonial britânico e onde foram estabelecidas colônias de povoamento/exterminação da população originária; b) *países do círculo externo* são aqueles onde o império britânico e, em seguida, o império estadunidense estabeleceram colônias de exploração; c) *países do círculo em expansão* são aqueles onde o Norte Global impõe o projeto neocolonial e de globalização sob a liderança dos EUA.
3. Questões ligadas à globalização recente, incentivada pelo projeto neoliberal, precisam ser vistas a partir de um ponto de vista crítico e não como um dado da contemporaneidade.

4. Parece relevante construir entendimentos, em sala com nossos/as alunos/as, sobre por que razões o inglês tem hegemonia em: ciência, negócios, tecnologia, indústria cultural, turismo etc. através de questões sócio-históricas sobre a globalização recente, buscando entender criticamente *com* nossas/os aluna/os por que razões aprendemos a língua (por exemplo, aprender inglês para trabalhar em multinacionais não é apenas um possível benefício para o/a trabalhador, pois representa uma forma de empresas multinacionais fazerem uso de uma mão-de-obra barata que as ajudarão a remeter maiores lucros para fora do país, quando poderíamos, como nação soberana, desenvolver projetos de desenvolvimento que invistam em empresas nacionais e abandonem o modelo de exploração financeira por multinacionais estrangeiras, de forma que falantes de inglês no Brasil façam uso da língua em situações de comunicação internacional de modo que as rendas geradas fiquem no país):

O ensino de línguas estrangeiras pode colaborar para a formação de cidadãos críticos e deveria estar preocupado com aspectos linguísticos [...] e com os culturais e identitários (saber uma língua estrangeira para entender o outro e a si mesmo e as razões pelas quais estuda determinada língua e não outra) (Ferraz, 2015, p. 71-72).

5. Práticas indisciplinadas têm um local privilegiado em aulas de línguas, pois em aulas de línguas os/as estudantes podem buscar se desenvolver com o objetivo de se expressar sobre os mais diversos assuntos na língua-alvo, por exemplo, sobre política, economia, relações internacionais, neocolonialismo, imperialismo etc. Há...

uma necessidade de entendermos os estudos de língua não somente em termos de 'construção de sentidos, categorias sociais (identitárias) e de relações sociais', mas também nas condições econômicas e políticas [...], ou seja, defender uma educação em LI [língua inglesa] focadas nos aspectos socioculturais significa também considerar o contexto econômico (classe, poder, acesso) no qual estamos inseridos (Ferraz, 2015, p. 48).

Ao longo deste artigo, busquei abordar *uma possibilidade* sobre o que pode ser uma educação linguística crítica. Parti do meu *locus* de enunciação como professor de inglês, porém tentei ampliar as discussões, fazendo uso de questões decoloniais e dos letramentos, para construir entendimentos que podem fazer parte da educação linguística em outras línguas. Apontei que tratar inglês como uma língua franca pode

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

estar associado a uma leitura que desconsidere práticas linguísticas imperialistas. Tratei de assuntos deveras complexos em poucas páginas e, por isso, considero este trabalho apenas um início de conversas que possam complexificar as questões já tratadas em LA.

Referências

- ALBUQUERQUE, M. L. V. DE; HAUS, C. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. *Cadernos do IL*, n. 61, p. 181–208, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/103202>. Acesso em: 9 ago. 2024.
- BEVINS, V. *The Jakarta Method: Washington's Anticommunist Crusade and the Mass Murder Program that Shaped Our World*. New York: Hachette UK, 2020.
- BONILLA, J. M. H. Em 95% dos artigos científicos, inglês cria 'ditadura da língua'. Apenas 1% está em português e espanhol. *El País Brasil*, 28. jul. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-07-28/em-95-dos-artigos-cientificos-ingles-cria-ditadura-da-lingua-apenas-1-esta-em-portugues-e-espanhol.html>. Acesso em: 30 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- CASARA, R. *Contra a miséria neoliberal*. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2021.
- CHARPENTIER, A. *The U.S. Has Been At War 222 Out of 239 Years*. 2017. Disponível em: <https://freakonometrics.hypotheses.org/50473>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- CHOMSKY, N. *Quem Manda no Mundo?* São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2017.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. London: Springer, 2016.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
- ESCOBAR, P. *Raging Twenties: Great Power Politics Meets Techno-Feudalism*. Ann Arbor, MI: Nimble Books, 2021.
- FERRAZ, D. de M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: CRV, 2015.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 273-333.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- G1. Documentos da NSA apontam Dilma Rousseff como alvo de espionagem. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2013/09/documentos-da-nsa-apontam-dilma-rousseff-como-alvo-de-espionagem.html>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- G1. Petrobras foi alvo de espionagem de agência dos EUA, aponta documento. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2013/09/petrobras-foi-alvo-de-espionagem-de-agencia-dos-eua-aponta-documento.html>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- GNEITING, L. *TVT News*. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2021/05/militares-governo-bolsonaro-6-mil-cargos-civis/>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- GROSFUGUEL, R. La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. *Pléyade* (Santiago), n. 21, p. 29-47, 2018.
- HARVEY, D. *O Novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HUDSON, M. *...and Forgive Them Their Debts: Lending, Foreclosure and Redemption from Bronze Age Finance to the Jubilee Year*. Glashüttle: ISLET, 2018.
- HUDSON, M. *Super Imperialism: The Economic Strategy of American Empire*. Third Edition. Glashüttle: ISLET, 2021.
- HUSSEIN, M.; HADDAD, M. Infographic: US military presence around the world. *Al Jazeera*, 10. Sep. 2021. Disponível em: <https://www.aljazeera.com/news/2021/9/10/infographic-us-military-presence-around-the-world-interactive>. Acesso em: 1 dez. 2021.
- IMMERWAHR, D. *How to Hide an Empire: A History of the Greater United States*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2019.
- JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227663650_English_as_a_Lingua_Franca_interpretations_and_attitudes. Acesso em: 9 ago. 2024.
- JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MOR, W. M. (Org.). *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. Campinas: Pontes, 2018.
- KACHRU, B. *Standards, Codification, and Sociolinguistics realism: the English language in the outer circle*. Cambridge: CUP/British Council, 1985.

- KRESS, G. R. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010.
- LOSURDO, D. *Colonialismo e luta anticolonial: Desafios da revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.
- LUKE, A. *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice: The Selected Works of Allan Luke*. London: Routledge, 2018.
- MATTOS BRAHIM, A. C. M.; HIBARINO, D. A. (Org.). *Entre línguas: Letramentos em prática*. Campinas: Pontes, 2020.
- MCKAY, S. L. *Teaching English as an International Language: An Introduction to the Role of English as an International Language and Its Implications for Language Teaching*. London: Oxford University Press, 2002.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2011.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, n. 26, p. 876-911, 2021.
- MIER, B.; HUNT, D. (Ed.). *Year of Lead: Washington, Wall Street, & the New Imperialism in Brazil*. Milton Keynes: Lightning Sources, 2019.
- MIGNOLO, W. D. *Histórias locais - Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Books, 2006.
- MONTE MÓR, W. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *A pedagogy of multiliteracies: learning by design.*, London: Palgrave Macmillan, 2015, p.186-208.
- PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. *Disinventing and Reconstituting Languages*, p. 90-115, 2006. Multilingual Matters. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781853599255-006/html?lang=en>. Acesso em: 9 ago. 2024.
- QUIJANO, A. Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0268580900015002005>. Acesso em: 9 ago. 2024.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- ROCHA, J. C. DE C. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. Goiânia: Caminhos, 2021.
- SOUSA SANTOS, B. de. *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. São Paulo: Autêntica, 2019.
- SOUZA, J. *A Elite do Atraso: da escravidão a Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.
- SOUZA, J. *A Guerra Contra o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2020.
- SOUZA, J. *A Radiografia do Golpe: entenda como e por que você foi enganado*. São Paulo: Leya, 2016.
- SOUZA, J. *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.
- TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas: Pontes, 2017.
- TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5mVM6Hn5H5z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2024.