

COLEÇÃO
GEELLE
USP

Daniel de Mello Ferraz

LÍNGUA-LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA



COLEÇÃO
GEELLE
USP

Daniel de Mello Ferraz

LÍNGUA-LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA



2024
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F381l

Ferraz, Daniel de Mello -

Língua-linguagem, educação e educação linguística /
Daniel de Mello Ferraz. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Coleção GEELLE USP. Volume 2

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-156-7

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-156-7

1. Educação. 2. Educação Linguística. 3. Formação docente.
4. Línguas estrangeiras modernas. 5. Filosofia da linguagem.
I. Ferraz, Daniel de Mello. II. Título.

CDD: 418.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística - Educação

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 o autor.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegging

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Júlia Marra Torres

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Naiara Von Groll

Editoração eletrônica Andressa Karina Voltolini
Milena Pereira Mota

Imagens da capa Harryarts, saicle - Freepik.com

Tipografias Acumin, Gobold High, Sofia Pro

Revisão Maria Cecilia Mendes

Autor Daniel de Mello Ferraz

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Agumario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

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

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

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

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

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

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

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

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

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

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

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

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

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

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

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

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

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

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

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

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

Dedico este livro à minha mãe, Midori Suzuki, ao meu pai Elpidio Ferraz, ao meu irmão, Davi Ferraz, todos falecidos neste plano terrestre, porém vivos na minha vida cotidiana.

Dedico este livro ao meu irmão, Danilo Ferraz, meu companheiro de tantas lutas.

Dedico livro à Walkyria Monte Mór e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, minhas grandes inspirações acadêmicas e de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa, entre 2022 e 2023, e entre 2024 e 2026 (Ciclos 1 e 2 do GEELLE).

Agradeço à Universidade de São Paulo, ao PPGELLI – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pelo apoio na realização de pesquisa de pós-doutorado na Universidade Católica de Leuven, onde iniciei este livro, em 2021.

Agradeço à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa de pesquisa PRINT Professor Visitante Sênior para realização de pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Londres, onde encerro este livro, em 2024.

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------|----------|
| Agradecimentos | 9 |
|-----------------------------|----------|

Walkyria Monte Mór
Universidade de São Paulo

| | |
|-----------------------|-----------|
| Prefácio | 13 |
|-----------------------|-----------|

| | |
|--|----|
| Sobre <i>design</i> na construção da linguagem e de uma educação lingüística para <i>transver</i> o mundo..... | 13 |
|--|----|

| | |
|-------------------|----|
| Referências | 20 |
|-------------------|----|

CAPÍTULO 1

Introdução

| | |
|--------------------------------|----|
| Uma breve autoetnografia | 22 |
|--------------------------------|----|

CAPÍTULO 2

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| A metodologia da pesquisa..... | 44 |
|---------------------------------------|-----------|

CAPÍTULO 3

Uma nota antes de seguirmos:

| | |
|--------------------------|----|
| alguns termos-chave..... | 52 |
|--------------------------|----|

CAPÍTULO 4

Reflexão 1

| | |
|---|----|
| Falando seriamente e sem mais bate-papos, prezadas educadoras, apresento-lhes a língua-linguagem | 69 |
|---|----|

CAPÍTULO 5

Pequeno adendo 1.1.

Modernidade e pós-modernidade, estruturalismo

e pós-estruturalismo, língua-linguagem95

CAPÍTULO 6

Complemento 1.2.

O processo de construção de sentidos..... 102

CAPÍTULO 7

Reflexão 2

Ah, a educação! 113

CAPÍTULO 8

Complemento 2.1.

Educação brasileira e suas filosofias..... 133

CAPÍTULO 9

Reflexão 3

Ah, finalmente, a educação linguística! 140

CAPÍTULO 10

Adendo importante 3.1.

Formação docente e educação linguística..... 160

CAPÍTULO 11

Complemento 3.2.

Educação linguística e (multi)letramentos 176

CAPÍTULO 12

Impulso final 3.2.

Desafios para a formação docente e educação linguística 193

CAPÍTULO 13

Conclusões

É preciso encerrar, por ora, esta conversa, pois “tenho
sangrado demais, tenho chorado pra cachorro,
o ano passado eu morri, mas este ano eu não morro” 203

Agora encerramos mesmo!

Seguem as referências 210

Índice remissivo 228

PREFÁCIO

SOBRE *DESIGN* NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E DE UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA PARA *TRANSVER* O MUNDO

Walkyria Monte Mór
Universidade de São Paulo

Sempre me pareceu intrigante a ideia consensual entre as pessoas de que *há uma realidade*. Muitas vezes ouvi “caia na real”, “ponha os pés no chão” quando provavelmente me chamavam a atenção para alguns dos meus planos. Também ouvi muitas vezes: “uma/um professora(or) precisa conhecer a realidade dos alunos”. Aí, achava ainda mais intrigante. Realidade no singular? Afinal, havia uma *mesma realidade* para cada uma/um das/dos alunas(os)? Ou para cada uma/um professora(or)? Também me chamava a atenção algumas maneiras pelas quais as pessoas expressavam admiração diante da ambiguidade verdadeiro-falso: quando viam flores artificiais bem-feitas, diziam: parecem verdadeiras, reais. Diante de uma paisagem da natureza, exclamavam: parece uma pintura.

Suponho que fui instigada por reflexões como essas quando desenvolvi uma pesquisa de doutorado *sobre Linguagem e Construção da Realidade: Outros olhos, outras vozes* (Monte Mor, 1999). Achava, na época, que havia realidades, no plural, e que essas realidades se resumiam a “ficções compartilhadas”. Ou seja, que as diferentes comunidades ou grupos sociais desenvolviam seus modos de viver, pensar, ver, apreciar, avaliar etc., de acordo com o que lhes era possível, segundo

as circunstâncias, histórias, construções e permissões sociais daquelas coletividades. E, como era *comum* se entender que a “realidade era algo pronto, dado” e que a “ficção era algo criado, desenvolvido”, achava que fazia mais sentido chamar as *diversas realidades* de *ficções compartilhadas*, já que se mostravam construídas, designando a diversidade de comunidades e grupos que compõem a sociedade. Não fazia essas iterações sozinha, claro, participava de discussões com pensadoras(es) colegas e lia muitos livros, como Bourdieu (1996) e Derrida (2002), por exemplo. A pesquisa e a vivência me fizeram entender melhor o que se apresentavam como *controvérsias* na minha visão de mundo daquele momento. Desde então, *controvérsias* e *contradições* compõem, juntamente a outros conceitos, o meu modo de entender as realidades. Sim, compreendo-as como plurais, diversas, divergentes, complexas, não-lineares, não-sequenciais, heterogêneas, culturais, socioeconomicamente construídas, logo, desconstrutíveis e reconstrutíveis. Entendi a ideia de fixidez, da convergência, da linearidade, da sequência, da homogeneidade, do “é assim mesmo, não dá para mudar”, como engrenagens sociais e linguísticas, inventadas para fazer funcionar a convencionalidade, como nas regras de um jogo, cujas instruções já vêm prontas, assim como os privilégios / as vantagens. Conviver com as convencionalidades / regras sociais é irremediável, logo, saber em que momento segui-las e em que momento liberá-las de nossos caminhos vem a ser um bom exercício crítico do saber-viver, creio.

Identifico hoje que as ambiguidades, as não-fronteiras, a não-fixidez, as heterogeneidades sociais estão cada vez mais visíveis, protuberantes mesmo na vida de todas / todos nós, sem deixar de reconhecer que elas convivem com as fronteiras (barreiras, muitas vezes), com a fixidez e a homogeneidade, sendo que estas últimas fortemente defendem seu espaço na sociedade. Pergunto-me, então, que valor deve/deveria estar destacado na vida e formação das pessoas, das(os) atuantes nas políticas, das(os) profissionais, principalmente, professoras(es), alunas(os), pais/ mães e responsáveis, enfim das/dos envolvidos no aprender-ensinar-trabalhar-viver. Tenho entendido que poderia ser o valor do *design*.

Para mim, o conceito de *design* aproxima-se da característica de *criação* impregnada no agir, no viver, no relacionar-se com pessoas, no (re)interpretar, no (re)criar sentidos. É como se tivéssemos a prontidão improvisada para responder adequadamente – ou de modo aproximadamente adequado – a circunstâncias inesperadas, sem que fosse necessário ter uma resposta pronta, pré-estabelecida e incondizente. Com ela, poderíamos nos adaptar a um processo de interação levando em conta as diversidades de situações e pessoas. Bem, poderíamos também conhecer/ter respostas prontas, pré-estabelecidas para as situações que se fizessem necessárias, como nas formalidades e burocracias que também compõem as nossas vidas.

Nessa visão de *design como criação*, tenho encontrado eco ainda maior nas recentes pesquisas sobre Letramentos e outras. Algumas das asserções de colegas pesquisadores contribuem para esse tópico: “O *design* tornou-se central para as inovações no local de trabalho, bem como para as reformas escolares para o mundo contemporâneo. Professores e gestores são vistos como *designers* de processos de aprendizagem” (New London Group 2000, p 19).

Kress (2003) se refere a *design* de modo sintonizado com a *imaginação*. Ao falar sobre a leitura de textos escritos, contesta o jeito convencional de ler: “um texto escrito não passa de uma combinação de palavras esperando os leitores para colori-las” (p. 59). E projeta uma semente de *design* (como imaginação ou criação) em sua observação acerca de novas formas de leitura e construção de sentidos:

“o(a) leitor(a) pode impor-se sobre uma estrutura *ordenada* [que visa sentidos desejados] ou *desordenada* [que apresente pouca ordem dos sentidos; *itálicos meus* e construção de sentidos *minhas*]. Ler as palavras [e o mundo] seria, então, o processo de mover-se em direção à imaginação que flexibiliza a ideia estruturada de *design* como “a imposição de uma ordem sobre o mundo representacional” (Kress 2003, p. 60).

O conceito parece ficar ainda mais amadurecido nas publicações de Kress (2010) quando ele define *design*:

É quando o autor relativiza a iterabilidade de sentidos convencionalmente pretendida na estruturalidade e salienta a natureza prospectiva e transformadora de um processo (respondente a novas demandas e práticas sociais e culturais que mudam) que requer ação, que implica em agência e interesse em conhecer como os sentidos são produzidos (Kress 2010 apud Monte Mor, 2021, p. 316-317).

Ao estudarem a relevância da habilidade de *design* como uma disciplina acadêmica com potencial de contribuir para o futuro da sociedade em sua complexidade, Clèries e Morrison (2020) compartilham da ideia de *design como potencial de criação* ao afirmarem:

“design é a poli disciplina capaz de tomar o pulso do mundo, possibilitando ou respondendo aos desafios e comportamentos globais. O design emaranha, ao longo do tempo, as relações entre as pessoas e o seu ambiente pré-estabelecido, estimulando novos imaginários coletivos; e gera, cria e promove expressões culturais”

[...]

“O futuro do design diz respeito a pessoas e comportamentos. Baseia-se na antropologia e nas ciências sociais e diz respeito à detecção de padrões e mudanças nas atitudes, mentalidades e opções de estilo de vida, que vão contra o pensamento atual ou a forma como as pessoas normalmente se comportam, vivem, vestem, comunicam e comercializam” (Clèries e Morrison, 2020, p/ni).

Ainda sobre *design*, Cope e Kalantzis (2011) têm uma longa e interessante reflexão sobre esse conceito. Salientam que neste há uma ambiguidade em função das naturezas *morfológica* e *agentiva* do termo, visto, ao mesmo tempo como um *objeto* (já pronto, construído) e um *verbo*, um ato de concepção de algo a ser construído ou em construção, que demanda agência. Pare eles, a aceção de ordem morfológica culminou por contaminar mais fortemente o modo pelo qual o termo é entendido: objeto, algo especial, distante, que requer *expertise*. No entanto, como verbo, o termo aproxima-se

dos tempos atuais em que se observam várias mudanças de diversas ordens, tempos esses de transformações nos quais *design* se apresenta como ação, um processo fluido e dinâmico de agência. Aqui, vejo consonância com a asserção de Kress, acima mencionada, para quem design é substantivo e ação, um "processo de *mover-se em direção à imaginação que flexibiliza a ideia estruturada de design*, que flexibiliza "a imposição de uma ordem sobre o mundo representacional" (Kress 2003, p. 60).

Em suma, a prática de *design como criação / imaginação* se destaca em situações de ação – verbo – em que: (a) uma/um professora(or) reelabora sua aula ao perceber que um livro didático aborda um tema ou questão desinteressante para suas/seus alunas(os); (b) uma pessoa adapta uma receita em função de ingredientes locais ou disponíveis na despensa; (c) uma/um candidata(o) política(o) refaz seu programa de governo para atender prioridades de cidadãos, antes não percebidas ou não evidenciadas; (d) escolas e universidades repensam seus objetivos e estruturas diante de mudanças sociais, culturais e onto-epistemológicas que se tornem cada vez mais visíveis às/aos que nelas estão / são envolvidas(os); (e) inúmeras outras circunstâncias.

Ao procurar associar estudos às situações e leituras cotidianas que venham a passar pelos meus caminhos e olhos, encontrei numa tira HQ de jornal uma oportunidade para esse exercício.



Autora: Laerte. Fonte: Folha de São Paulo, Caderno Ilustrada, C6, Quadrinhos, Piratas do Tietê. 27/04/2024

Nesse HQ, a autora – *designer* – propõe outras formas de organização social, criando alternativas – *designs* – que, no mínimo, provocam as leitoras e leitores a refletir sobre outros modos de ver a partir de algumas “revisões”. Afinal, o uso de uniformes nos esportes, em fábricas, em escolas reforça o conceito eurocêntrico de estado-nação que sustenta o nacionalismo. Passar a misturar feminino e masculino nos esportes [nas duplas do jogo de tênis isso já ocorre], ou nos cargos de comando de empresas, de governos, de religiões que ainda não o fazem, pode ser uma ótima contribuição para a reeducação na questão de gêneros. Quanto aos casos da comemoração de gols por quem ganha ou perde, ou da promoção de partidas sem contar gols, a ideia poderia, talvez, contribuir para a redução da competitividade exacerbada e da violência na sociedade neoliberal em que essas ações representam “características próprias do sistema”. Será que levaria ao fim do ato de competir? Ou dos excessos na competição?

Esse tipo de ousadia criativa se vê em ***Língua-Linguagem, Educação e Educação Linguística*** de Ferraz. Reflexões e análises teóricas mesclam-se com o cotidiano, com o popular, revelando um *design* vigoroso e convidativo. O conceito de *design como criação e imaginação* sustenta toda a sua produção. Como um pesquisador jovem, maduro e preocupado em discutir seus aprofundamentos teóricos, filosóficos, práticos, didáticos de maneira leve, acessível e criativa, (a) Ferraz expõe seu modo de pensar de maneira a ser entendido por mais pessoas possível, sem exigir que sua ampla audiência esteja, necessariamente, filiada a mesma linha de pesquisa. Assim, poderá chegar a uma diversidade maior de interessadas(os) no tema de sua obra. (b) Ele ressignifica os estudos linguísticos acerca do aprendizado de línguas, originalmente produzidos em/por outras culturas acadêmicas, relendo a relação língua-linguagem no seu espectro educacional, posicionando-a dentro do conceito de Educação Linguística. Essa elaboração é construída segundo os contextos em que se vê desafiado: ora são contextos brasileiros, ora regionais, ora refletem as salas de aula, ora pessoais, ora são situações das diversidades nas quais é

ativista, ou dos campos políticos em que milita. (c) Discute suas propostas teórico-didático-acadêmicas em que se constata a proposição de uma *nova academia*: nos *designs* de aulas, de textos, de seminários, em que renova as relações verticalmente hierárquicas praticando dialogismos horizontalizados, como a prática dialógica não poderia deixar de ser. (d) Constrói seus textos e capítulos subscrevendo-se à perspectiva de multimodalidade da linguagem, como todas(os) certamente constatarão. Enfim, desenvolve um trabalho e uma linguagem que propulsiona o exercício de *transver o mundo*.

Sim, o *design* é a grande marca neste livro de Ferraz. Nele constata-se a característica morfológica do termo na expertise do autor-pesquisador ao dar o tratamento científico à pesquisa e seus procedimentos metodológicos, como objeto. Ao mesmo tempo, evidencia-se a criação e imaginação na agência do pesquisador: em seu pesquisar, em seu refletir e suas análises críticas, ao expor sua experiência de vida e consciência ambiental como linguagens, sempre mescladas à sua percepção humanizada de vida, tudo somado à sua proposição de transformações acadêmicas, educacionais, perspectivas linguísticas e visões de mundo. Trata-se, certamente, de uma obra diferenciada, na qual estudo-pesquisa-conhecimento se aliam ao prazer da troca entre o acadêmico-criador-*designer* e leitoras(es), revelando um espírito inovador e ousado nesta proposta. Parabéns, Daniel Ferraz!

Leiam e pensem se não concordam!

Boa leitura a todas / todos.

Walkyria Monte Mor

Professora Associada Sênior

Programa de Pós-Graduação em

Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

DLM_FFLCH

Universidade de São Paulo

Co-Fundadora do Projeto Nacional

de Letramentos- DGP-CNPq-USP

wmm@usp.br

www.letramentos.fflch.usp.br

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

CLÈRIES, L.; MORRISON, A. "Design futures now: literacies and making". *Temas de Disseny* 36: 8-15. 2020. <https://doi.org/10.46467/TdD36.2020.8-15>

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Design" in principle and practice: a reconsideration of the terms of design engagement. *The Design Journal*, Volume 14, Issue 1, pp 45-63. UK, Berg, 2011.

KRESS, G. *The New Media Age*. London and New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. *A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York: Routledge, 2010.

LAERTE. Piratas do Tietê. Caderno Ilustrada, p C6, Quadrinhos. *Folha de São Paulo*, 27/04/2024.

MONTE MÓR, W. *Linguagem e Construção da Realidade: outros olhos e outras vozes*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

MONTE MOR, W. (2021). Os estudos de Kress em foco: gramática visual, construção de sentidos e design. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 22(1), 300-320. <https://doi.org/10.26512/les.v22i1.37249> Acesso: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37249/30243>

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In Cope, B.; Kalantzis, M. (eds) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge, 2000.

“

O Analfabeto Político

O pior analfabeto é o analfabeto político.

*Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o **custo de vida**, o preço do feijão, do peixe, da farinha,
do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.*

*O analfabeto político é tão burro que se orgulha
e estufa o peito dizendo que odeia a política.
Não sabe o imbecil que da sua ignorância política
nasce a **prostituta**, o **menor abandonado**
e o pior de todos os **bandidos**,
que é o político vigarista, pilantra,
corrupto e lacaio das empresas
nacionais e multinacionais.*

”

—O texto é atribuído a Bertolt Brecht pela primeira vez em Terra Nossa



... apesar de **você**

1

INTRODUÇÃO

UMA BREVE AUTOETNOGRAFIA



Vídeo-epígrafe

(somente os 12 primeiros minutos)

Eu acredito que a minha própria formação implica o outro em mim, minha própria estrangeiridade em mim mesmo é, paradoxalmente, fonte da minha conexão ética com os outros. Eu não me conheço totalmente, porque parte do que sou é formado pelos traços enigmáticos do outro.

Judith Butler, Precarious Lives: The Power of Mourning and Violence

Eu sou o Daniel Ferraz¹, 46 anos, professor, pesquisador, professor *queer*, ativista intelectual, irmão do Danilo Ferraz, neto de imigrantes japoneses (da parte de minha mãe) e portugueses /italianos (da parte do meu pai), entre tantas outras identidades aqui, inconsciente ou propositalmente escondidas. Tomando como base os estudos e propostas metodológicas da Autoetnografia (Ono, 2017; Fadini, 2020; Merlo, 2022, Fonseca, 2023), quero iniciar este livro me apresentando

1 Esse breve relato autoetnográfico, aqui expandido, foi oralmente lido em um evento do GEELLE (online) em que discutimos a Autoetnografia e formação docente. Registro aqui, de forma escrita e resalto que expandi o texto lido no evento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6H1kqpMoW8g&t=1027s> Acesso em: 27 ago 2023. Ele está também no QR code acima, nos primeiros 12 minutos do vídeo.

a você, leitora que me acompanhará neste texto. Ono (2017, p. 18) revela, ao longo de sua pesquisa, que a “autoetnografia proporciona ao pesquisador uma experiência incômoda, na qual a sua intimidade é desvelada – *scrutinized* (...)”. Para ele, não há fórmulas nesse processo, pois crê que “cada pesquisador acaba encontrando o seu caminho, seja pela paixão, pela dor, pela necessidade ou obrigação que o move” (Ono, 2017, p. 18). Aprendi com Lynn Mario Menezes de Souza (conversas de banca) que a autoetnografia pode ainda estar ligada à etnografia iniciada no séc. XX e, desse modo, um projeto da modernidade. Para mim, a autoetnografia tem-se revelado um respiro dentro de uma academia ainda objetivista. Ela desnuda as relações entre identidade, imagem, subjetividade e emoções de modo peculiar, como se espelhos dos espelhos, camadas e camadas de subjetividades reveladas, mesmo que, para mim, ainda seja difícil me olhar no espelho.

Sobre espelhos, Foucault (2013), em “O corpo utópico, outras heterotopias”, livro curto baseado em uma de suas palestras, revela sua escrita mais subjetiva: “No entanto, todas as manhãs, a mesma presença, a mesma ferida; desenha-se aos meus olhos a inevitável imagem imposta pelo espelho: rosto magro, ombros arcados, olhar míope, sem cabelos, realmente nada belo” (Foucault, 2013, p. 7). Inseri a minha fotografia de rosto logo abaixo, mas sinto importante registrar que tenho sentimentos parecidos aos de Foucault, ao confrontar o espelho: corpo cada vez mais velho e com menos energia, muito acima do “peso médico ideal”, rugas, rosto da raça amarela, não mais belo. Nessa perspectiva, em que Foucault defende o corpo como não-lugar e, ao mesmo tempo, um corpo utópico, “Meu corpo é o lugar sem recurso ao qual estou condenado” (Id., p. 8) (Sobre uma discussão mais aprofundada sobre o corpo, ver Ferraz, *Genders and Sexualities*).

Os estudos narrativos já foram revelados e desvelados por Bruner (2004), na obra *Life as Narrative*, que tanto me marcou. Lá atrás Bruner via a indissociabilidade entre narrativa e identidade, entre narrativa e vida. Sendo mestiço, conforme ressaltai, cresci nessa inconstância da subjetividade, talvez mais uma dança de identidades

entre comer todos os domingos o famoso macarrão da minha avó paterna e, no outro domingo, o delicioso yakissoba da minha mãe. Talvez Calvino (1993), na obra *Six memos for the Next Millenium*, me ajude nesse enfrentamento, pois não estou falando do outro ou analisando um objeto, mas me olhando no espelho²: “It seems to me that language is always used in a random, approximate, careless manner, and this distress me unbearably. Please don’t think that my reaction is the result of intolerance toward my neighbor: the worst discomfort of all comes from hearing myself speak” (p. 56). Esse sou eu:

Imagem 1: Eu



Fonte: arquivo pessoal³ (Bruxelas).

- 2 A leitora perceberá que, ao longo do texto, faço inclusões de citações diretas em língua inglesa e língua portuguesa, entre outras línguas, pois defendo um movimento bilíngue/ translíngue de diálogo entre as línguas escolhidas para o texto.
- 3 Uma breve nota sobre as imagens do livro: Muitas delas são fotografias tiradas por mim. Outras, foram retiradas de sites de imagens livres (Freepik, Pixabay, etc). As que foram retiradas de busca na internet estão referenciadas com o site de onde foram retiradas. Além disso, a partir da perspectiva dos letramentos visuais no tocante à construção de significados a partir da cultura visual, renomeei as imagens a partir da minha interpretação das mesmas. Convido a leitora a fazer o mesmo ao longo da leitura.

Quando me olho no espelho, a identidade oriental é a que me define e que, mesmo depois de tantas décadas de migração japonesa para o Brasil, ainda compõe uma identidade da chacota. Quando criança e adolescente, sempre ouvi o seguinte: “Esse é seu pai mesmo? Você é adotado? + rs”, “Volta para o Japão, seu japonês”, “É verdade? japonês tem pênis pequeno mesmo? + rs”, “Com esses olhos rasgados, você não enxerga, não?”, “Abre o olho, japonês!”. Em um dos muros da cidade de SP, nas proximidades da USP, picharam na década de 2000: “Se você quer entrar na USP, mate um japonês”. Embora sejam discursos em formato de piada, eles violentam psicologicamente os corpos amarelos (aliás, já me olhei tanto no espelho procurando essa cor amarela). Bem, todas essas “piadas” produzem insultos que atingem aquele que é diferente da “norma” e perpetuam a reprodução da xenofobia e racismo. A essa altura, nem preciso falar do que nós, homossexuais, passamos neste país, especialmente no Brasil de 2016 a 2022 (e depois de 2023, com a extrema direita), em que os discursos oficiais do governo promoveram infinitas piadas ridículas e humilhantes sobre as comunidades LGBTQIA+ (foi com o sentimento de revolta que escrevi com o meu colega Lucas Miquelon o texto *Queering Bolsonaro’s mediatic discourses*, Ferraz e Miquelon, 2022⁴). Nesse sentido, Eribon (2008), diz que

a injúria não é apenas uma fala que descreve. Ela não se contenta em anunciar o que sou. Se alguém me xinga de “viado nojento” (ou “negro nojento” ou “judeu nojento”), ou até, simplesmente, “viado”, “negro” ou “judeu”, ele não procura comunicar uma informação sobre mim mesmo. Essa consciência ferida, envergonhada de si mesma, torna-se um elemento constitutivo da minha personalidade (Eribon, 2008, p. 28).

A injúria em relação aos minorizados está presente em nosso cotidiano e, conforme ressaltai, no caso do Brasil, fez parte do *status*

quo governamental federal entre 2019 e 2022 (com consequências nos anos pós 2023). Porém, ela não é exclusividade do nosso país, já que estamos em uma sociedade moderna exausta, cada vez mais neoliberal, capitalista, patriarcal e injusta. De outros modos, reconheço também a dificuldade que temos, ao olharmos para o conceito de injúria sob prismas linguísticos, jurídicos ou sociais (perspectivas de raça e gênero). A pesquisa de Santos (2017) mostra como, a depender da interpretação, veremos que ela ganha um espectro enorme de visões: “alguns militantes de movimentos sociais, que defendem os interesses dos grupos vulneráveis, acreditam que qualquer injúria relacionada a raça, cor, etnia etc deve ser considerada crime de discriminação” (Santos, 2017, p. 4). Porém, segundo a pesquisadora, “as decisões judiciais raramente acatam esse argumento, porque entendem que a injúria é um dizer direcionado a uma pessoa em particular e não uma ação discriminatória de fato” (Id.). Com essas tensões, Santos aponta para um caminho interessante, pois precisamos entender que na interpretação da injúria, precisamos perceber o que palavras injuriosas significam, mas isso não é suficiente, pois é preciso olhar para o contexto de produção dessas palavras “para também refletirmos sobre o que elas realizam” (Id., p. 5).

Em minha recente experiência de moradia de seis meses na Bélgica (2021) e agora, morando em Londres (2024), em ambos os casos para a realização de pesquisas de pós-doutorado, revivi e revivo a experiência de ser estrangeiro: como enfrentar os olhares, *winks and blinks*, conforme Clifford Geertz (1973) apontou em sua proposta de descrição densa da etnografia (*thick description*): Como lidar com a injúria “velada”? O que fazer com os olhares silenciosos da vida real, da rua, das conversas, das ações, que buscam me inferiorizar, me considerar, assim como no Brasil, o japonês diferente, o asiático amarelo? Ou ainda, após descobrirem a minha brasilidade, como lidar com essa “dupla inferiorização”? Muitas perguntas ainda sem respostas.

Enquanto encerro este texto, sofri (mais um) xingamento xenofóbico. Em fevereiro de 2024, fui para um *Prêt à Manger Cafe* perto de *Victoria Station*, área central de Londres. Este era o café que sempre sentava para estudar e, naquela ocasião, teria uma palestra para assistir. Sentei-me rapidamente na mesa do café, abri o computador e começo a ouvir umas palavras em tom alto e agressivo: tratava-se de um senhor, branco, de meia idade, falando alto consigo mesmo. Coloquei o meu fone de ouvido e segui no meu computador. Continuei ouvindo as mesmas palavras, mas agora xingamentos direcionados a mim (e a todos os estrangeiros sentados no café): "What the f* you're looking at me?", "F* foreigners", "Bastards!", e muitos outros xingamentos que tentei ignorar. Essa situação foi ficando cada vez mais tensa e comecei a pensar: "E se ele tiver uma arma?", "E se ele saca uma faca? Eu seria o primeiro por estar do lado dele". Uma onda de medo invadiu meu corpo, fechei o laptop, guardei as minhas coisas e levantei muito apressado, assustado e com medo. Ainda assim, fui até um dos funcionários e disse que ali no Café havia uma pessoa que estava xingando as pessoas (estrangeiros) do entorno. Não vi o que o funcionário fez, apenas me retirei do lugar. Conforme mencionei, esse não foi o primeiro e provavelmente não será o último xingamento que fui (serei) alvo apenas por ter um corpo, um rosto "diferente" do corpo (raça) branco (a) hegemônico(a). Por dois dias, bastante chateado, me perguntei: O que estava fazendo naquela cidade (de novo!) cheia de animosidade? Eu já sabia do contexto do Brexit, do poder de manipulação da extrema direita, de sua xenofobia, racismo e misoginia, e por que decidi morar bem nesse contexto? De que modo as teorias decoloniais me ajudariam diante de um acontecimento que ameaça o corpo?

Senti o projeto colonial no corpo e partir do corpo da mestiçagem e hibridismo (Menezes de Souza, 2004), das imagens e dos movimentos. Por isso, hoje em dia, sinto a necessidade de perceber, vivenciar e interromper o projeto decolonial em minha mente e

corpo, mas, sempre que posso e junto aos meus alunos, em minhas aulas (é o que consigo fazer no momento). Judith Butler escreveu em *Vidas Precárias* (2004, p. 31): “É importante registrar que os nossos corpos são, de certo modo, nossos próprios corpos, e que somos nós mesmos que podemos ter os direitos de autonomia sobre eles”. Porém, como clamar pela autonomia de nossos próprios corpos? Ainda, para Butler, precisamos entender que “o corpo tem também a sua dimensão pública. Constituído como um fenômeno social na esfera pública, meu corpo é e não é meu” (Id.). O meu corpo é e não é meu ao mesmo tempo. Assim é que, no ambiente acadêmico, retorno a identidade que produz a face positiva que apresento a vocês na introdução deste livro.

A propósito, este livro é resultado de um longo processo de reflexões que se iniciou em 2021, na Universidade Católica de Leuven (K. U. Leuven, Bélgica) a partir do desejo de escrever sobre os conceitos de língua, educação e educação linguística sob as lentes da filosofia da educação. Este livro já foi uma pesquisa de pós-doutorado, que virou uma tese no meu concurso de Livre Docência da Universidade de São Paulo em 2023 e, portanto, já passou pelo “crivo” de colegas que respeito e admiro⁵. Sua escritura final, que envolve revisões, expansões e mais estudos, encerra-se nesse momento, em 2024, na Universidade de Londres e com o apoio e fomento do PRINT CAPES (professor sênior) e da Universidade de São Paulo.

Assim, a escritura desta obra se deu por meio de um processo árduo, porém agradável e interessantíssimo para mim, uma vez que me proporcionou uma revisão dos meus estudos e de tudo que já pesquisei e publiquei na vida. Deveras, o que apresento neste texto é a síntese do que acredito ser uma formação docente em LE/

5

A banca avaliadora do meu concurso de Livre Docência foi composta pelos querid@s pesquisadoras: Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP), Clarissa Menezes Jordão (UFPR), Rosane Rocha Pessoa (UFG), Lenita Esteves Rimoli Piseta (USP) e Walkyria Monte Mór (USP).

LA/LI transformadora e capaz de formar de cidadãos críticos. Por isso, ele se pauta também nas narrativas de uma vida dedicada à educação, iniciada quando eu era criança e acompanhava as aulas de minha mãe, Midori, pedagoga, no bairro de Guaianazes, zona Leste de São Paulo.

Há uma citação de Sharon Todd que me acompanha há bastante tempo, pois ela me relembra que a educação “desenvolve a nossa capacidade de preocupação com os outros, e nos torna sujeitos que podem fazer do mundo um lugar melhor para se viver” (Todd, 2000, p. 1⁶). A mesma autora ressalta que a educação pode, ainda, nos salvar de uma destruição já vivida por tantos no mundo. Seja pelas questões ambientais ou pelas advindas de uma sociedade neoliberal, que sustenta um capitalismo pós-industrial, acelerado e irreversível, estamos em tempos de degradação do planeta e de seus “recursos” naturais, bem como vivenciamos exponenciais diferenças/injustiças sociais e econômicas. Qual é a relação desses contextos com a educação? Qual é o nosso papel como professores/educadores de línguas estrangeiras/línguas adicionais (LE/LA)? Qual é o nosso papel como formadores de professores de língua inglesa (LI)? O que é língua-linguagem? O que é educação? O que significa educação linguística? O que é formação docente? São esses questionamentos que busco problematizar aqui, mas antes, seguimos mais um pouquinho com mais conversas. Essa é a Dona Odila, minha avó paterna:

Imagem 2: Dona Odila

Fonte: Arquivo pessoal (Mogi das Cruzes).



Com a arriscada decisão (tenho ciência que os donos da ciência não “aprovam” esse estilo de escrita) de me apresentar a você, leitora, de forma autoetnográfica, pensei em apresentar também uma pessoa que me ensinou sobre a educação da vida. Essa é a minha vó paterna, a Dona Dila. Ela não sabia ler ou escrever a língua portuguesa brasileira, mas, ainda assim, sabia da importância das práticas letradas oficiais e, aos quase 50 anos, já com os seus oito filhos “criados”, voltou para a escola e cursou a EJA para realizar o sonho de poder ler o seu jornal todas as manhãs. Ela é um exemplo de muitas brasileiras que precisaram desenvolver letramentos da vida para criar os seus filhos e que, somente depois de muito tempo, passaram pela educação formal.

Nesse momento, lembro-me da obra Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, como exemplo potente de mães brasileiras (solteiras) que praticaram os letramentos da vida. Obrigado, Dona Dila e Carolina Maria de Jesus, por me ensinarem tanto e por estarem presente neste e em outros textos que venho publicando (ver Ferraz, 2024b).

Voltando ao estilo de escrita, gostaria de registrar algumas notas sobre esta introdução. A primeira diz à escrita, que ele mescla o acadêmico e o informal, seguindo um estilo que venho defendendo recentemente (Ferraz; Kawachi, 2019, Ferraz, 2021; Ferraz, 2024a, 2024b). Assim, correndo o risco da fuga à escrita acadêmica estrita, prossigo com muitas ideias e reflexões advindas de minha vida acadêmica e profissional (obviamente, não posso reinventar a roda e, portanto, ao trazer a minha voz ao texto, tenho consciência de que ela está derridianamente contaminada de tantas outras vozes).

Esta pesquisa fala de linguagem, de línguas e de educação linguística buscando expandir esses conceitos. Na verdade, desejo provocá-los. Por exemplo, em relação à linguagem humana, intriga-me o fato de que todos os seres vivos possuem linguagem e, ainda assim, são vistos como inferiores por nós, os poderosos Sapiens. Ainda que os cães, as abelhas e os golfinhos (estes são apenas alguns exemplos) sejam considerados animais inteligentes pela ciência moderna, é preciso lembrar que somos nós, os animais humanos, que definimos e medimos a sua inteligência, por meio de nossa linguagem. Veja, como é possível definirmos que animais x, y ou z como seres inteligentes? A resposta é simples: podemos “defini-los” somente por meio das nossas categorias de análise, por meio das nossas lentes, da nossa ciência e da nossa linguagem. Segundo Meijer (2019), “a inteligência animal tem sido extensivamente mensurada por meio da inteligência humana. Exemplos são os experimentos que investigam a capacidade dos animais de resolver quebra-cabeças, em comparação com humanos” (Meijer, 2019, p. 3). Entretanto,

em uma visão pós-humanista, seria preciso desenvolver categorias para além do humanismo se desejamos responder como os animais não humanos nos veem.

Para citar um entre muitos exemplos, Radick (2007) apresenta, logo no início do seu livro *The Simian Language*, uma pesquisa da Universidade Rockefeller em que os cientistas descobriram que macacos do Quênia respondem com linguagem (sons distintos) ao presenciar, por exemplo, um leopardo subindo em uma árvore, uma águia voando para dentro de arbustos ou uma cobra se rastejando no chão. Porém, o que os pesquisadores queriam ter descoberto, de fato, era o que cada um desses chamados significaria. Veja, novamente, o animal não humano traz as suas categorias de análise para a linguagem dos não humanos. Interessante notar que a conclusão do estudo sugere que esses macacos possuem linguagem e que sua língua diferencia diferentes categorias de animais e perigos, algo que para mim, como “pai” de dois cães, o João e o Zeca, seria óbvio.

Imagem 3: João e Zeca



Fonte: Arquivo pessoal (Mogi das Cruzes).

Outrossim, mesmo da perspectiva científica, veremos que a distância entre “animais” e “humanos” foi questionada a partir de meados do Séc. XIX por Darwin, uma vez que o cientista desafiou anos de pensamento religioso e filosófico em relação a essa diferença (DeMello, 2014). Ainda segundo DeMello,

Darwin's writings on *The Origin of Species* published in 1859 and *The Descent of Man* published in 1871 challenged the notion that humans are a special creation and placed humans and animals into the same category: animals. While animality had long been defined as that which is beneath humanity Darwin definitely affirmed that humans are animals (DeMello, 2014, p. 280).

Ainda segundo a estudiosa dos estudos do corpo, aqueles que hoje em dia estudam os animais não humanos demonstram que não há diferença radical entre as capacidades mentais e emocionais dos humanos e não humanos, por exemplo, os macacos, os golfinhos e os papagaios, entre outros (DeMello, 2014).

In fact, we can see that since the 19th century the border between human and animal bodies is narrowing quite rapidly. Through the discovery in genetic science, paleoanthropology, neuropsychology, sociobiology and ethnology, we find that we are physically, behaviorally, and emotionally closer to other animals than we have ever been before. Where scientists, theologians, and philosophers of the past spent their time over-emphasizing the differences between us and underestimating, or ignoring, the similarities, today's scientists have been closing the gap between the species (DeMello, 2014, p. 281).

Assim, sigo com mais imagens que me fizeram/fazem pensar na linguagem dos animais não humanos e nossa incapacidade de entendê-la:

Imagem 4⁷: O encontro do/a pirarucu com o/a jacaré.



Fonte: Arquivo pessoal (Largo da UFAC, Rio Branco)

Imagem 5: A capivara pensativa



Fonte: Arquivo pessoal (Largo da UFAC, Rio Branco).

Imagem 6: She is dying (My Teacher Octopus)



Fonte: arquivo pessoal (captura de tela).

Imagem 7: Lindo encontro (My Teacher Octopus)



Fonte: Lesley Stones⁸.

O filme Professor Polvo (*My Teacher Octopus*, imagens 6 e 7) me impactou enormemente e me faz chorar toda vez que o vejo. Ele também me ajuda a pensar nas discussões que estou propondo neste momento. O filme nos mostra como um polvo fêmea, considerado um molusco invertebrado e de pouca inteligência, mas que possuem nove cérebros, ensina a Craig Foster, o cineasta que a acompanha diariamente na costa da África do Sul, sobre a natureza, sobre o oceano, sobre linguagem-língua, sobre o não-humano (ela ensina o animal humano).

Ao acompanhar a vida dessa “polvinha” percebi e percebo cada vez mais que a separação natureza *versus* cultura, humano *versus* não-humano não faz tanto sentido. O polvo fêmea do filme foi mãe e, em uma das cenas, Craig narra o momento do nascimento de sua prole: “Here is an invertebrate, essentially a mollusk, sacrificing her life for her young” (*My Octopus Teacher*, 1h,13min). O que Craig aprende com essa relação revela-se também educacional: “Gentleness: that’s what thousands of hours in nature can teach a child” (Id., 1h,18min) e, para mim, pós-humanista: “You suddenly start to care about all the animals, even the tiniest little animal. You realize that everyone is very important” (*My Octopus Teacher*, 1h,20min). Nós, animais humanos, ainda temos muito a aprender!

Retomo as provocações de Meijer (2019) em relação à linguagem e às línguas dos animais não humanos: “Can we call the communications of other animals language? Can we speak with other animals and - if so, how? Is human language special or are all languages special? What even is language?” (Meijer, 2019, p. 2). Essa última pergunta me chama a atenção e será problematizada ao longo deste livro: O que é mesmo língua/linguagem? Para mim, ainda que possa parecer um conceito simples e *taken for granted*, língua-linguagem está entre os termos mais complexos das Humanidades. Sabemos de sua importância, porém raramente problematizamos as suas dimensões críticas, políticas, tecnológicas, culturais, multimodais; raramente, inclusive, pensamos na língua-linguagem enquanto um dos mais bem sucedidos projetos humanistas.

De outros modos, Yuval Harari tece as mesmas provocações, a partir da narrativa de uma outra história dos Sapiens. Falarei dos poderosos Homo Sapiens adiante. Buzato (2023), também de outros modos, nos brinda com provocações do e sobre o pós-humanismo:

De outro ângulo, Bruno Latour (2015) explica que os humanos não conseguem ser tocados pelo clamor do planeta acerca da precariedade de seu equilíbrio vibrante mediante a atividade antrópica que agrava, por exemplo, as mudanças climáticas. Essa incapacidade, explica o filósofo, é de fundo humanista e antropocêntrico; trata-se de uma incapacidade de reconhecer o planeta como sujeito (não como contexto), ou ao menos como algo fora da dicotomia sujeito/objeto, algo/alguém a quem devemos reciprocidade moral (Buzato, 2023, p. 126).

Complementando Buzato, Mendonça (2024) resgata os estudos de Menezes de Souza (2023), cujas pesquisas colaboram enormemente com o debate que venho desenhando. A partir das pesquisas, de longa data e atuais, sobre as cosmologias, linguagens e línguas de comunidades indígenas no Brasil, Menezes de Souza sugere, por exemplo, que recuperemos o conceito de multinaturalismo, que significa olhar para os seres-vivos-não-humanos como pensantes, sem hierarquizar ou dicotomizar humanos e não humanos: “o multinaturalismo parte do princípio de igualdade, não só na cultura ou em ser humano, mas igualdade na capacidade de pensar, de se comunicar” (Menezes de Souza, 2023, p.166). Mendonça, relendo Menezes de Souza em sua tese, explica que “a desconstrução do antropocentrismo pode ser aprendida pelo estudo das culturas africanas e indígenas, que se distinguem por não serem culturas humanistas” (Mendonça, 2024, p.80).

A autora dá as mãos a Menezes de Souza e Viveiros de Castro para explicar que

Enquanto o multiculturalismo ocidental sugere que todas as pessoas são humanas, mas suas culturas são diversas,

considerando a cultura como uma forma de pensar, o multinaturalismo indígena não se baseia em epistemes humanistas. Em vez disso, ele reconhece todas as formas de ser – incluindo vegetal, animal, mineral e espiritual – como iguais em sua capacidade de pensar e se comunicar. Dessa perspectiva, todas as entidades possuem cultura: plantas, animais, minerais e seres espirituais, além dos humanos. A diferenciação entre eles reside em suas formas físicas distintas, evidenciando que o que os torna únicos são suas características físicas particulares (Menezes de Souza apud Mendonça, 2014, p. 81).

Pinheiro Dias (2017), ao reler Viveiros de Castro, complementa esse debate asseverando que entre os ameríndios, “agentes não humanos percebem-se a si mesmos e a seu comportamento sob a forma da cultura humana, de modo que o ‘que chamamos de ‘sangue’ é a ‘cerveja’ do jaguar e o ‘que temos por um barreiro lamacento, as antas tem por uma grande casa cerimonial” (Pinheiro Dias, 2017, p. 59). De outras formas, Haraway (1991) entende que os movimentos pelos direitos dos animais “não são negações irracionais da singularidade humana” (p. 152), mas sim um reconhecimento explícito de que precisamos rever a dicotomia natureza e cultura. Segundo Haraway,

A biologia e a teoria da evolução, ao longo dos últimos dois séculos, produziram simultaneamente organismos modernos como objetos de conhecimento e reduziram a linha entre humanos e animais a um tênue traço regado na luta ideológica ou nas disputas profissionais entre a vida e as ciências sociais (Haraway, 1991, p. 152).

Por tudo isso, a linguagem, embora demasiadamente humana, pode ser expandida e deslocada para outros olhares, sentidos e sentimentos; pode ser retirada do domínio exclusivo dos Sapiens e isso mudaria o jogo das relações na modernidade.

Ao retomar Ferraz (2018; 2024b), quero registrar que, ao longo dos meus quase trinta anos de carreira, já passei por muitos contextos: escolas privadas de línguas, escolas que

ofertavam aulas particulares e aulas para empresas, faculdade de tecnologia (FATEC-SP), universidades privadas (UNIP, ESAG, Univ. de Mogi das Cruzes, universidade pública (UFES). Também já fui coordenador pedagógico e diretor de escolas de línguas em São Paulo. Nas décadas de 90 e 2000, a minha visão de ensino de línguas estava restrita, mormente à primeira visão de língua apresentada aqui, ou seja, a visão estruturalista foi, em minha experiência, a base para metodologias e métodos de ensino (foi assim que aprendi). Percebo que, à medida que fui estudando (principalmente depois do mestrado) e, ao conhecer outras visões de língua e também os movimentos dos letramentos, minhas aulas tenderam a inserir as filosofias da linguagem pós-estruturalistas e a educação crítica freiriana como bases dos meus currículos e práticas pedagógicas. Por isso, tenho também insistido no termo educação linguística, ou seja, educamos e somos educados por meio da língua: discutimos, ao longo desse processo, a importância da língua e sua estrutura, mas também criticidade, cultura, identidade e que tipo de sociedade construímos, por meio da língua (Brasil, 2006). Essa foi uma grande mudança.

Hoje em dia, como docente da Universidade de São Paulo, vejo que estou numa fase de conciliação entre as duas visões de língua/linguagem, em um movimento de resgate do que as OCEM-LE (Brasil, 2006) defenderam: a conciliação do ensino linguístico com o crítico e contextual. Parafraseio e atualizo um texto que escrevi em 2019: se, por um lado, as áreas bem conhecidas de ELT, EFL e ESL têm sido questionadas por, de certa forma, negligenciarem o olhar para a linguagem/língua como prática contextual-crítica e em constante transformação, por outro, a educação linguística crítica tem sido bombardeada por focar na criticidade e negligenciar a linguística (Ferraz, 2019c).

Penso, ainda, que um curso de formação docente tem o desafio e a responsabilidade de ofertar discussões com base em estudos mais recentes e realizados, principalmente, por pesquisadores brasileiros. Como exemplo, trabalho com duas obras recentes, organizadas pelas colegas da Universidade Federal do Paraná,

intituladas: 1. Decolonialidade e Linguística Aplicada (Brahim; Beato-Canato; Jordão, Monteiro, 2023) e 2. Tempos de (re)existir e decolonizar a linguística aplicada (Hibarino, Figueiredo, Nogas, Cerdeira, 2023). E como uma de nossas áreas mães, a Linguística Aplicada, poderia ser decolonial? Buscarei responder com a interpretação das imagens abaixo:

Imagem 8: Menina



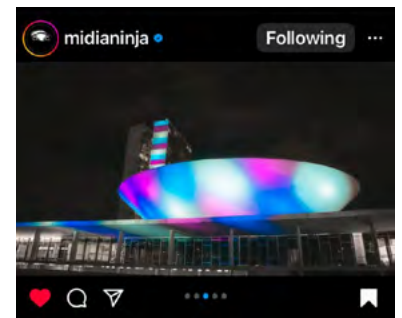
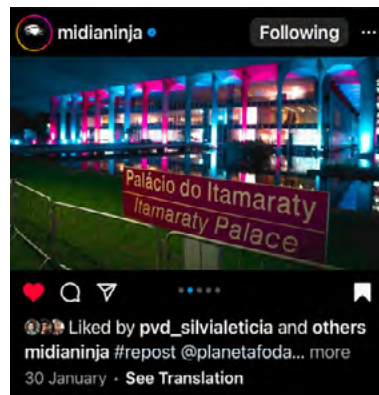
Fonte: Instagram @fabiogomestrindade.

Imagem 9: Desigualdade



Fonte: Instagram @drone.leo.

Imagens 10 e 11: Brasília Trans



Fonte: Instagram @midianinja

Veja, essas imagens colocam desafios hercúleos aos linguistas aplicados que estão preocupados com a decolonialidade (acadêmica, educacional, epistêmica e ontológica): a primeira, do artista @fabio-gomestrindade, viralizou nas redes sociais por desconstruir o cabelo crespo, inverter a lógica colonial ao mostrá-lo como belo; a segunda imagem, uma releitura de @drone.leo de uma fotografia extremamente famosa, reforça e nos lembra que não podemos nos abster do debate de classe, diferença econômica e consequente desigualdade social no Brasil (para mim, esses deveriam ser temas para qualquer debate educacional); a terceira imagem, de @midianinja, mostra como, à conta-gotas, os discursos oficiais têm dado alguma visibilidade às cidadãs trans e ao debate sobre a transexualidade e transgeneridade. Para mim, estes são alguns dos desafios da LA contemporânea/decolonial: Por que lidar com essas questões nos estudos das linguagens e línguas? Por que precisamos demonstrar para a sociedade que tais estudos, definitivamente, contribuem para o entendimento da diversidade, heterogeneidade e, portanto, da necessidade de equidade nas relações, por meio da linguagem/língua. Por que lutamos? Por que educamos? Que sociedade construímos por meio de nossas aulas de línguas? Por que formamos educadores linguísticos?

Como encerramento do bate-papo desta primeira reflexão, penso que falar de educação, língua, linguagem, Linguística Aplicada e formação docente é imprescindível não somente para o campo dos estudos da linguagem, mas para todos os campos do conhecimento. Em 2015, demonstrei como todas as áreas do conhecimento necessariamente perpassam e dependem dos estudos da linguagem. Hoje, em 2024, penso que os conhecimentos pós-humanistas e as cosmologias indígenas, conhecimentos que ainda busco compreender com afinco, podem nos ajudar a repensar os projetos da Modernidade e do Humanismo.

2

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Imagem-epígrafe 12: Fios



Fonte: Arquivo pessoal (The Art Gallery of South Australia).

Esse emaranhado de fios acima é na verdade um recorte de uma obra de arte imensa que ocupou uma sala inteira do *South Australian Museum*, no centro de Adelaide:

Imagem 13: Fios



Fonte: Arquivo pessoal (The Art Gallery of South Australia).

A obra de arte me tocou por sua simplicidade (fios, fios e mais fios), tamanho e beleza. Tirei a foto sem saber que um dia ela poderia me ajudar com pesquisa. Aqui, reinterpreto essa imagem como o pensamento rizomático que, a meu ver, é extremamente necessário para se realizar pesquisa em humanidades. Penso que seja preciso a transdisciplinaridade, a vontade de pensar e conectar ideias e palavras e, a partir desses fios vermelhos, penso na criatividade e na imprevisibilidade da pesquisa, mesmo quando usamos métodos e metodologias.

Assim, a metodologia desta pesquisa é qualitativa (Creswell, 2009, Somekh; Lewin, 2005) e os principais métodos de investigação e escritura envolvem uma revisão teórico-filosófica dos conceitos de língua/linguagem, educação e educação linguística, acompanhada de uma autoetnografia (Ono, 2017) que dá sustentação à escritura ontoepistemológica. Além disso, me aproprio da pesquisa baseada na cultural visual (Mizan; Ferraz, 2019), nos letramentos visuais (Ferraz, Mizan, Cotrim Silva, 2023) e nos preceitos da pesquisa multimodal (Kress; Mavers, 2005) para inserir materiais diversos, tais como redes sociais, memes, imagens, fotografias pessoais, notícias de mídias de massa, literatura, artes, música, vídeos, enfim, uma panaceia de “dados” que me ajuda a atualizar os conhecimentos propostos neste livro.

Desses modos, produzo textos exclusivamente para este livro (escritos, em grande parte, durante o estágio de pós-doutoramento na Bélgica em 2021) e, ainda, alimento o livro com os artigos e capítulos mais importantes que publiquei, em língua portuguesa ou inglesa. Não pretendo usá-los de forma linear no estilo *CRTL + Copy*, uma vez que os artigos e capítulos foram expandidos, atualizados e editados ao longo do livro. Proponho uma escrita rizomática (os fios emaranhados da imagem acima) em que artigos ou capítulos publicados por mim, quando utilizados, são costurados com a escritura do texto base.

Essa proposta vai ao encontro da ontologia da emergência pós-moderna de Sommerville (2008), para quem uma metodologia de pesquisa contemporânea enfatiza “o processo irracional, bagunçado, e corporificado de tornar-o-outro-para-si na pesquisa”, pois “qualquer processo de construção de novo conhecimento precisa da abertura do self nesse processo” (Sommerville, 2008, p. 209). Isso nos leva a uma pergunta: “Como posso me abrir para o que ainda não conheço? (Id., p. 210) e, ao mesmo tempo, admitir que há sombras que nos amedrontam no processo de escrita e que, segundo Sommerville, são sombras que devem se tornar presentes para que possamos “reconhecer a sua contribuição nos espaços e silêncios da sua produção” (Id., p. 212):

This exploration necessarily begins with waiting in the chaotic place of unknowing. It is a very different place from research that aims to prove a hypothesis, for which the answer is known or predicted, or that can be channelled through the forms and regulations of doctoral thesis production (Sommerville, 2008, p. 212).

De todo modo, desejei me desafiar: eu seria capaz de escrever um livro sobre educação, educação linguística, língua e linguagem a partir do que já publiquei e, ao mesmo tempo, atualizar a discussão, a partir do que penso hoje? Esse foi um grande desafio: não somente avaliar, da minha produção, o que seria mais significativo, mas também alinhar as perspectivas contidas neles ao que penso, em 2024, sobre tais temas. E tudo isso imbricado na formação docente e num contexto sócio-político extremamente desanimador no que se refere à educação (ainda vivenciamos todo o desmonte realizado pelas políticas educacionais e linguísticas dos últimos anos no Brasil). Utilizo as notas de rodapé para informá-la/o sobre os momentos em que uso partes de meus textos publicados. Quando não há nota, foi tudo escrito para esta obra.

Ainda sobre os métodos, principalmente de escrita acadêmica, ressalto que pretendo escrever de forma deveras informal, em algumas partes, e formal em outras. Gostaria de bater um papo com a/o leitor(a) e, assumindo a modernidade, o positivismo e o academismo que me habitam, me volto para o texto tradicional, mormente acadêmico (veremos como ficará esse *melting pot*). Outrossim, preciso enfatizar e justificar a multimodalidade presente no texto: desde o mestrado, tenho defendido a presença das imagens em trabalhos acadêmicos (imagens no texto, imagens-epígrafes, etc). Neste livro, apresento muitas imagens. Trata-se de fotografias digitais, imagens online livres, fotografias minhas, imagens em movimentos e vídeos do Youtube inseridos como *QR code* que você poderá, se desejar, fazer uma pausa da leitura tradicional e se deleitar, espero, com os vídeos. A esse respeito, mais observação: escrevi o livro com menos páginas de texto linear para que a leitora possa fazer uma pausa nas leituras para assistir aos vídeos. O meu convite é, então: O que você sente ao assisti-lo? Por que esse vídeo ou clipe de música está naquela passagem do texto? Quais são as suas interpretações?

Antes das Reflexões principais (as de construções ontoepistemológicas), escrevi dois preâmbulos, o primeiro você está lendo neste momento. Abro o livro com um texto extremante informal, um início-bate-papo, bastante inspirado nos meus últimos textos e livros publicados e em uma tese que acabei de ler (e que muito me impactou). Trata-se da **tese-diálogo** de Camila Oliveira Fonseca (2023) intitulada "Autocrítica autoetnográfica como alternativa ontoepistêmica: uma tese-diálogo tecida na heterogeneidade". O conceito de tese-diálogo foi muito revelador para mim. Fonseca, em sua pesquisa, afirma que

Esta é uma tese-diálogo porque, primeiramente, reconheço as limitações e, ao mesmo tempo, a constituição coletiva de minhas próprias interpretações contextuais. Nesse sentido, creio ser importante mencionar que as referências e teorizações que participam do texto

não operam como mera fundamentação da minha argumentação, ou seja, não têm a função de respaldar minhas reflexões, mas dialogam comigo, desafiando meus processos interpretativos e impulsionando novos sentidos (Fonseca, 2023, p. 15).

E as palavras dialogam com o leitor também, Camila. Quero me apropriar das palavras da colega para registrar que, ao ler essa tese, fui provocado em diversos momentos, como este: “pare por um momento. Você já se sentiu aprisionada(o) em uma única versão de si mesma(o)? Você consegue identificar de que maneira(s) a homogeneidade se manifesta em sua vida e tenta reduzir as suas experiências?” (Fonseca, 2023, p. 33). A autora nos provoca a refletir sobre o imbricamento necessário de nossas identidades pessoais e acadêmicas, propondo, inclusive, a desconstrução, como já bem fez Ono, da dicotomia ciência/vida: “reserve um momento para refletir sobre suas experiências de vida. Consegue identificar se elas lhe situam em um lugar de privilégio (centro) ou de exclusão (margens)? Quando você se percebe como centro e/ou como margem?” (Fonseca, 2023, p. 42).

Assim é que decidi iniciar a conversa falando de mim (pelo menos um pouco de mim) e, nesse momento, brevemente, discorro sobre as escolhas metodológicas. Prossigo com mais uma breve seção introdutória sobre os **termos-chave** desta pesquisa (eles me acompanham aqui e acolá). Feitas as introduções, seguem as problematizações que me propus. Uma nota aqui: inspirado na/ no tese/livro de Juliana Martinez (UFPR), que adorei ler, busquei escrever as partes deste livro de forma conectada, mas não linear, ou seja, a leitora pode escolher ler em qualquer ordem, pode começar pelo fim e assim por diante. Entretanto, como o texto acadêmico (ainda) é bidimensional e, mormente linear, a minha escritura precisou ser dividida em reflexões (meu sonho mesmo, era fazer uma livro-diálogo-vídeo-documentário, quem sabe um dia...). Por ora, como não produzi o livro-cinema-documentário, empresto o talento

e criatividade de Camila Fonseca, cuja tese (supracitada) inclui diversos *QR codes* que nos levam a músicas tocadas e compostas pela musicista. Segue, como pausa e reflexão, “É bom lembrar”:



É bom lembrar (Camila Fonseca)⁹

É bom lembrar como me coloco nesse texto e obrigado por me lembrar, Camila. No que segue, proponho que caminhemos por três grandes meditações, inspirados em Descartes (2005), que chamei de Reflexões.

Os conceitos de língua e linguagem, **linguagem-língua** e **língua-linguagem** são aprofundados e expandidos na **Reflexão 1**, em que busco revisitar as suas bases estruturalistas, pós-estruturalistas e pós-humanistas. Nessa caminhada, afirmo que língua e linguagem engendram visões *sine qua non* para a compreensão das teorias sobre educação linguística, em oposição às teorias de Ensino e Aprendizagem de Línguas.

A **segunda Reflexão** investiga o conceito de educação em algumas vertentes: apresento as diferenças entre educação formal e informal e continuo o passeio pelo conceito educação imbuído na educação institucional (vista como veículo da Modernidade por Usher e Edwards, 1994). Ali, demonstro que essa educação, conhecida como liberal (*bildung*) nos levou a visões de mundo bastante individualistas, auto-proclamadas e autoemancipadas.

Por fim, na **terceira e última Reflexão**, problematizo a educação linguística mostrando que, apesar de ser um conceito da modernidade, busca expandir o conceito de ensino e aprendizagem de línguas ao se juntar à virada no campo da Linguística Aplicada Crítica. Além disso, assevero que a educação linguística pode dar as mãos aos estudos de letramentos, voltando-se também para movimentos interdisciplinares na educação.

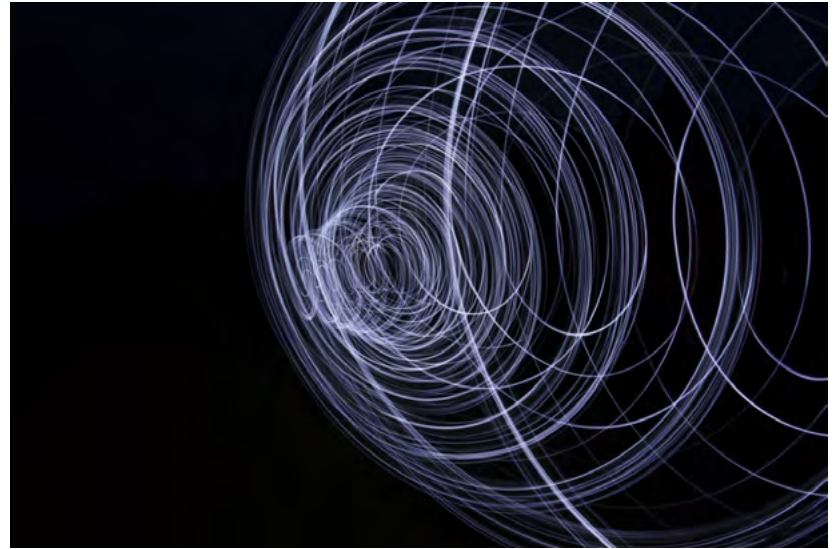
Encerro este livro com um desafio: a educação linguística se pensa para além do humano e de sua capacidade de produzir linguagem-língua? Retomo, assim, algumas visões pós-humanistas (Haraway, 1991, 2016; Batista, 2021) para encerrar essa caminhada.

3

UMA NOTA ANTES DE SEGUIRMOS:

ALGUNS TERMOS-CHAVE

Imagem-epígrafe 14: Transitoriedade circular



Fonte: Pxhere, site de imagens livres¹⁰.

Concordo com Deleuze e Guattari, na obra “O que é a filosofia?” (2013), que “não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual (...) Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc”. Nesta seção, desenvolvo um breve glossário, contendo os termos-chave desta pesquisa, quais sejam: transformação social, modernidade, pós-modernidade, pós-humanismo, colonialidade e decolonialidade, filosofia, filosofia da linguagem pós-estruturalista, educação crítica/sentidos

10

<https://pxhere.com/pt/photo/1369140> Acesso em fev. 2024.

de crítico, formação docente, letramentos e multiletramentos¹¹ ¹² (língua, linguagem e educação linguística foram excluídas, uma vez que são desenvolvidas enquanto as principais reflexões do livro). Corroboro Deleuze e Guattari acima e me apoio em alguns autores e na minha interpretação para construir os termos-chave desta pesquisa. Em absoluto pretendo que tais definições sejam vistas hermeticamente, mas, ao contrário, que sejam vislumbradas como termos contextuais, como peças de um quebra-cabeça a serem montadas (ou não!), em transformação e em movimento, que vêm determinando e modificando as práticas sociais contemporâneas e, como veremos, as epistemologias e ontologias que sustentam a educação linguística de/em línguas estrangeiras. Vamos a eles:

- **Transformação (social):** Sociólogos e filósofos afirmam que, para mudar o mundo social é necessário um modo inteiramente diferente de refletir sobre a nossa existência em tempos cada vez mais binários, midiáticos e neoliberais. Como as condições sociais mudam, mudam também as categorias e conceitos que usamos para construir sentidos da sociedade. Por isso, é preciso desconstruir fundamentalmente a maneira que, habitualmente, olhamos para o mundo social. Segundo Sawaia (2014, p. 5), a transformação é realizada pela ação humana, “que se materializa historicamente em relações de produção, dominação política e processos de subjetivação; assim, contraditoriamente, cria obstáculos à transformação, sem, contudo, impedi-la”. Ainda segundo a autora:

11 Esses termos-chave estão publicados no texto: (Pós) Modernidade, (Pós) Estruturalismo e Educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações In: ANDRADE, M. E. S. F.; HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (Orgs.). (Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pósmodernidade. 1 ed.Campinas: Pontes Editores, 2019, v.1, p. 17-40. Disponível em: https://www.academia.edu/40192060/P%C3%93S_MODERNIDADE_P%C3%93S_ESTRUTURALISMO_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_LINGU%C3%8DSTICA_CONSTRUINDO_SENTIDOS_ENSEJANDO_TRANSFORMA%C3%87%C3%95ES

12 Todos os termos foram revisados (e texto alterado) para esta reflexão. Ainda, novos termos foram incluídos ao glossário, a saber: pós-humanismo, colonialidade e decolonialidade, letramentos e multiletramentos.

A transformação não é apenas uma questão estrutural, política ou econômica, e a subjetividade, uma mera panaceia. Ao contrário, tal perspectiva pressupõe a essencialidade do engajamento subjetivo para a transformação social ou, em outras palavras, que a subjetividade é uma das dimensões no interior da qual o processo revolucionário se constrói (Sawaia, 2014, p. 5).

Interessa-me problematizar o termo transformação (social), pois, embora pareça um conceito naturalizado e de fácil entendimento, as visões da psicologia social, fomentadas acima em Sawaia, nos mostram que se trata de um termo complexo, em que os domínios da materialidade, política, economia e subjetivação se entrelaçam. Penso que a LA, a LAC e educação linguística são conceitos que estão em constante transformação, sugerindo, assim, transformações no campo e transformações sociais (nesta obra, por exemplo, demonstro como o ensino e aprendizagem de línguas não atendem mais à sociedade contemporânea e altamente digital; minha proposta é que transformemos o termo para educação linguística);

- **Modernidade:** Mignolo (2000, p. 107) chama de modernidade “a consolidação do império e nações/impérios na Europa, um discurso que constrói a ideia de Ocidentalismo, a subjugação de povos e culturas, e os contradiscursos e movimentos sociais que resistem à expansão Euro-Americana”. A era moderna surgiu com o fim da Idade Média europeia. De início, conforme ressalta Mignolo, a modernidade refere-se à Europa (noção importante, se levarmos em consideração que havia outras maneiras de ver o mundo; a modernidade, portanto, excluiu o resto do globo). A quebra do monopólio do cristianismo e a inicial formação do capitalismo deram condições à transição Idade Média > Era Moderna. O homem passa a ter novos modos de produção, relações comerciais e novas concepções religiosas. Antes teocêntrico e governado pelos ideais cristãos, em que Deus era o centro do universo, o homem passa a olhar para si, colocando-se no centro.

Todas essas transformações influenciaram o modo de pensar. Não obstante, o saber filosófico adquire novo formato: não é mais a metafísica que explica os fenômenos sociais, mas o racionalismo (a razão humana), o positivismo (o estado positivo de anular/eliminar o negativo) e o cientificismo (superioridade da ciência). Com eles, revigora-se o conceito de ciência e, conseqüentemente, o mito de objetividade e verdade modernas. Nesse sentido, Dussel (apud Mignolo 2000, p. 107) assevera que:

(1) Modern (European) civilization understands itself as the most modern, the superior, civilization; (2) This sense of superiority obliges it, in the form of categorical imperative, as it were, to “develop” (civilize, uplift, educate) the more primitive, barbarous, underdeveloped civilizations; (3) The path of such development should be that followed by Europe in its own development out of Antiquity and the Middle ages; (4) Where the barbarians or primitive opposes the civilizing process, the praxis of modernity must, in the last instance, have recourse to the violence necessary to remove the obstacles to modernization; [...].

Em Fonseca e Ferraz (2016), afirmamos que “esses seriam alguns elementos do mito da modernidade: levar aos bárbaros (por exemplo, nós, os sul-americanos) não civilizados, a civilidade e o conhecimento que eles não possuem” e que, “quando tais conhecimentos e ‘civilidade’ não aceitos, deve-se usar da violência para que essas nações/povos subdesenvolvidos sejam ‘modernizados’ A violência parece ser um recurso moderno e atual para a garantia desse iluminar o mundo”. Entretanto, para Lyotard (apud Hall, 1992, p. 357), tais características da civilização moderna compõem grandes narrativas que não passam de mitos modernos e violentamente naturalizados. Tais mitos/metanarrativas são questionados pela pós-modernidade, pós-colonialidade e decolonialidade (cada um desses movimentos, de seus locais de enunciação distintos e teorizações nem sempre consoantes).

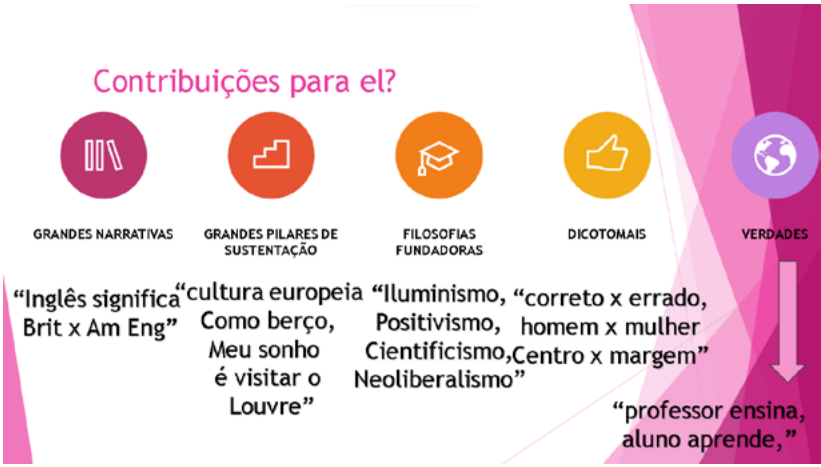
Nas minhas aulas iniciais da disciplina “Tópicos de Língua e Cultura” do curso de graduação em Letras-Inglês da USP, incluo uma aula inteira para discutir os pilares da Modernidade:

Imagem 15: Modernidade, como chegamos até aqui?



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 16: Modernidade e Educação Linguística



Fonte: Arquivo pessoal.

Com isso, a proposta é discutir como esses pilares irão determinar e, perigosamente naturalizar conceitos de cultura e educação. Neste livro, penso que problematizar o projeto da Modernidade é premente. Isso porque não temos como escapar dela, mas podemos buscar perfurar (*even if to scratch!*) os seus pilares de concreto e verdades absolutas, uma vez que “O pós-moderno, ao lidar com a incerteza – ideia de um labirinto em constante transformação e, ao ser contingencial, trabalha com o conceito de sistemas abertos e mutáveis (Menezes de Souza, 1994) e questiona “a estaticidade/fixidez das verdades das grandes narrativas da modernidade” (Fonseca; Ferraz, 2016, p. 284).

- **Pós-modernidade:** Ainda nos entendimentos de Mignolo (2000, p. 107), “se a modernidade consiste simultaneamente na consolidação da história europeia (um desenho global) e das vozes silenciadas das colônias periféricas (histórias locais), a pós-modernidade e o pós-colonialismo/pós-ocidentalismo são processos de enfrentamento à modernidade”. O termo pós-moderno, segundo Lyotard (apud Hall, 1992, p. 357), “designa o estado de nossa cultura que segue as transformações as quais, desde o séc. XIX, vêm alterando as regras do jogo para a ciência, literatura e a arte”. Para o autor, o pós-moderno pode ser definido “como uma incredulidade em relação às metanarrativas”. Desse modo, Lyotard resume a condição pós-moderna como sendo a desencença/crítica às grandes narrativas, ou seja, às grandes verdades (modernidade, país desenvolvido, cultura superior, língua hegemônica, globalização, entre outras) que são inquestionáveis, pois o mundo “sempre foi assim”. Impregnadas em nós desde os primeiros contatos com nossas famílias e primeiros passos na escola, essas verdades/metanarrativas passam despercebidas e, por “sempre estarem lá”, tornam-se invisíveis, inquestionáveis e perigosamente naturalizadas para muitos. Ou seja, “fomos obrigados a aprender a língua do colonizador,

fomos catequizados, doutrinados. Nossa humanidade foi pormenorizada para que pudéssemos almejar o direito a uma humanidade subjugada. E o que restou de nossa história anterior?" (Fonseca; Ferraz, 2016, p. 280). Nesses sentidos, a manutenção das relações de poder se perpetua e a "invisível" hierarquia em todos os níveis sociais se mantém. A pós-modernidade, ao lidar com a incerteza, qual seja, "um labirinto em constante transformação" (Kiziltan, Bain; Canizares, 1993, p. 225) e, ao ser contingencial, engendra o conceito de sistemas abertos e mutáveis, questionando as verdades/grandes narrativas da modernidade. Neste texto, vejo a pós-modernidade como uma importante contribuição para avançarmos e alterarmos os termos da conversa e, ainda, para que o subalterno e os subalternizados "possam falar" (Spivak, 2010), se bem que também entendo o quanto foi criticada por ainda ressoar do lócus de enunciação moderno.

- **Colonialidade e Decolonialidade:** A colonialidade é para mim o resultado da colonização territorial iniciada e perpetuada, principalmente, pelos estados-nações europeus, mas também, atualmente, pela colonialidade imperialista, capitalista e neoliberal estadunidense (aqui me refiro **às estruturas de poder, não especificamente a um cidadão europeu ou estadunidense**, por mais que acredite na reparação e conscientização genealógica). Ou seja, é **a colonização das mentes e corpos** (há colonizadores das mentes e corpos no Brasil e em qualquer outro estado-nação ou contexto). Menezes de Souza (2019a, p. 10), inspirado em Maldonado-Torres, afirma que muito do projeto pós-colonial expõe a necessidade de resistência e oposição às inequidades coloniais", por exemplo, o autor aponta para "a universidade ocidental moderna e seus conceitos de conhecimento, ciência e disciplinas como ainda historicamente localizadas nos efeitos pós-colonização". Prossegue Menezes de Souza

(Id.) asseverando que “Enquanto os europeus e seus conhecimentos foram referidos e incluídos como disciplinas das Humanidades, os povos e conhecimentos dos não-europeus foram desumanizados e camuflados pelo termo *anthropos*” (p. 11). Para Ferraz e Mendes (2021, p. 117):

Segundo Mignolo (2007), Quijano (2005) esteve na vanguarda dessas ideias, denominando o projeto civilizatório da modernidade colonial de “matriz colonial de poder”, em que a colonização não se restringia apenas à dominação das ações políticas por parte do colonizador, como também reverbera para outras subalternidades (por exemplo, territoriais, epistêmicas, culturais, raciais e de gênero), tornando esquecidos conhecimentos, experiências e formas de vida daquela(s) que são colonizados(as). É exatamente essa naturalização de hierarquias dominantes que o autor chamou de colonialidade”.

Dessarte, retomando Menezes de Souza, o projeto decolonial que vem sendo pensado no Brasil

busca sobremaneira entender a intrínseca conexão da decolonialidade com raça, algo que os pós-coloniais tocaram brevemente e os pós-estruturalistas de certa forma negligenciaram. Segundo o autor, essa autopercebida superioridade do europeu não foi inicialmente “biologizada”. Mais tarde, à medida que a dominação se tornou institucionalizada e a diferença mais óbvia entre ambas as partes era a cor da pele, a cor da pele não branca dos dominados passou a ser usada como um símbolo/ metáfora/ abreviatura para as diferenças percebidas coletivamente vistas como inferiores (cultura, idioma, religião, etc.)” (Menezes De Souza, 2020, mídia digital apud Ferraz; Mendes, 2021).

Devo admitir que meu desejo era escrever um livro decolonial. Não por conta da “onda de estudos” sobre a decolonialidade que vejo nos estudos da LA e LAC no Brasil neste momento (mais uma *buzzword*?), mas porque gostaria de lidar, neste momento da minha carreira, com as questões do (meu) corpo colonizado, minha

mente colonizada, minhas práticas educacionais colonizadas, minha cidadania colonizada. Sou um produto (mas aceitei isso!) da modernidade e colonialidade e, talvez, escrever um texto sobre esse tema pudesse me encorajar para as autocríticas ontoepistemológicas necessárias para desconstruir ou, nos sentidos de Menezes de Souza e Duboc (2021), identificar-interrogar-interromper as tantas colonialidades que me habitam. Não fui capaz neste momento! Prefiro o terreno seguro (ainda que para mim necessário) da formação docente. Ainda assim, penso que a decolonialidade percorre o texto e me ajuda a pensar em uma formação docente decolonial, e isso me conforma um pouco;

- **Filosofia:** Aprendi com Monte Mor (1999, 2006) que filosofia, educação, educação linguística e as nossas práticas pedagógicas são indissociáveis, uma se conecta à outra, de alguma forma. Aprendi que nossas práticas pedagógicas e nossas maneiras de ver o mundo estão sempre baseadas em alguma epistemologia e ontologia, qual seja, em uma filosofia. Isto posto, apresento uma breve definição de filosofia, por Deleuze e Guattari (2013, p. 11):

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objetivo da filosofia (Ibid.).

Corroborando os ensinamentos de Monte Mor, penso que a filosofia (mesmo colocada como uma categoria generalizante), por abarcar as bases dos nossos pensamentos, é essencial para repensarmos todos os aspectos da educação linguística e a formação em línguas estrangeiras: as teorizações/fundamentações,

as metodologias e métodos, as práticas pedagógicas, enfim, todas estão baseadas em alguma visão epistemológica e ontológica. Esse é “lado A” da filosofia, porém, como acabei de desenhar os termos acima sobre modernidade, colonialidade e decolonialidade, vejo o compromisso de olhar para o “lado B” (como sou positivista nos meus pensamentos) do conceito filosofia, pois se trata de um termo do projeto humanista-moderno, também educacional. Com isso, não quero pormenorizar a sua importância (no Brasil, desejam eliminar a filosofia e sociologia do currículo escolar), mas é preciso reconhecer que a filosofia que conhecemos é fruto e mantenedora da modernidade e da colonialidade, em grande parte. É um projeto dos clássicos e da manutenção das linhas abissais do conhecimento e das relações humanas.

- **Filosofia da linguagem pós-estruturalista:** Insisto no termo filosofia para afirmar que em Ferraz (2018a, p. 97-98), defendi que a filosofia da linguagem pós-estruturalista, baseada principalmente nos estudos de Bakhtin, Foucault e Derrida. Aliás, inspirado em um texto brilhante de Sylvio Zilber, escritor e diretor de teatro, cocriei um texto sobre esses três filósofos como incomodadores da história da humanidade¹³. Voltemos aos filósofos, pois eles tiveram o papel essencial de revisitar as filosofias da linguagem e apresentam outros entendimentos: a dialogia, a desconstrução e a genealogia são alguns exemplos. Afirmando, ainda, que “a Filosofia contribui para entendimentos sobre as origens de nossos posicionamentos epistemológicos, possibilidade de construirmos nossas próprias epistemologias e ontologias” (Ibid.). Nos entendimentos de Pecoraro (2005, p. 14):

13 Os incomodadores e as suas contribuições e provocações para a educação linguística (FERRAZ & GONÇALVES, 2022). Disponível em: https://www.academia.edu/73249651/OS_INCOMODADORES_E_AS_SUAS_CONTRIBUIÇÕES_E_PROVOCAÇÕES_PARA_A_EDUCAÇÃO_LINGÜÍSTICA

O estruturalismo, surgido como reação ao domínio do sujeito ao qual se contrapôs o poder da estrutura, a saber, as interações, as relações, as conexões simbólicas e de significado dentro das quais o ser humano está irremediavelmente inserido, é criticado e ultrapassado por forças interiores a ele próprio, sucessivamente caracterizada pelo prefixo "pós". Por sua vez, o pós-estruturalismo compreende os efeitos do pensamento nietzschiano, as ressonâncias da reflexão literária e poética de autores como Bataille, Blanchot, Artaud, a aversão à dialética, as obras de Deleuze e Foucault, Derrida e a desconstrução, a pós-modernidade.

Nesta obra, a filosofia da linguagem, enquanto formadora do que sou, pesquise e acredito, perpassa as minhas palavras e posicionamentos.

- **Crítica/ ser crítico / educação crítica:** Após algumas décadas de educação crítica freiriana e da Escola de Frankfurt, posso afirmar que a necessidade de pensarmos o termo crítico na educação tem sido premente. Primeiramente, devemos reconhecer a multiplicidade de perspectivas em relação ao crítico, pois muitas áreas vêm se tornando, ou adquirindo vieses críticos: análise crítica do discurso, estudos críticos da tradução, letramentos críticos, sociolinguística crítica, linguística aplicada crítica. Segundo Pennycook (1998, 2010), vivenciamos, inclusive, um esgotamento dos estudos críticos. Uma das acepções que venho defendendo (sentidos que construí a partir de Monte Mor, Menezes de Souza, Rajagopalan, Pessoa, Duboc, Jordão, Foucault, Ricouer, Derrida, entre outros) é justamente uma visão paradoxal do conceito: a crítica e o sujeito crítico devem, conforme Sousa Santos (2007), reconhecer, primeiramente os seus locais de enunciação, isto é, devem reconhecer que a visão que engendram pertence ao ser crítico que a enuncia. Nesse sentido, Sousa Santos (2007, p. xvii) anuncia, inspirado na filosofia clássica: "sou uma pergunta para mim mesmo". O mesmo autor afirma

que a “diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita [...] toda ignorância é ignorância de um certo conhecimento, e todo conhecimento é a superação de uma certa ignorância” (Sousa Santos, 2010, p.16).

Paradoxalmente, a crítica não se revela “do nada”, ou seja, ela se (re)constrói nas tessituras de repertórios adquiridos pelo cidadão; ela também pertence a um contexto e a um momento histórico. Por isso, a crítica, os estudos críticos e a educação crítica, para Monte Mor e Menezes de Souza, podem ser entendidos em termos filosóficos. Em Ferraz (2018b), sugeri, com bases nas leituras e aulas da profa. Walkyria, três acepções de crítica: 1. A crítica como um processo de ruptura no qual o sujeito percebe uma ‘quebra’ no seu modo de pensar; 2. A crítica como suspeita/suspensão da realidade, conceito que Monte Mor traz de sua leitura dos estudos interpretativos de Ricoeur; e, finalmente, 3. A crítica como construção de sentidos (*meaning making*), qual seja, um processo em que o sujeito produz seus próprios sentidos no encontro com um texto, uma aula, um filme, etc.

Além disso, a crítica pode ser entendida sob alguns aspectos, quais sejam, a crítica é simples e não necessariamente algo enciclopédico e superior; a crítica é microrrelação e acontece na sala de aula, na vida cotidiana; a crítica advém dos repertórios que desenvolvemos ao longo de nossas experiências.

- **Letramentos e Multiletramentos:** Lankshear and Knobel (2007) argumentam que, para entendermos os letramentos na perspectiva sociocultural, é preciso olhar para a leitura e escrita dentro das práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas. Essa perspectiva inaugura os estudos de letramentos, pois redesenha e expande as noções de leitura e escrita enquanto alfabetização, ou seja, os significados não estão somente na cabeça de alguém (cognição), mas estão na complexidade da mente, subjetividade e a comunidade

de prática desse alguém. Isso altera a maneira como vemos a educação, de forma ampla, e a educação linguística, pois:

[...] the more a literacy practice privileges participation over publishing, distributed expertise over centralized expertise, collective intelligence over individual possessive intelligence, collaboration over individuated authorship, dispersion over scarcity, sharing over ownership, experimentation over "normalization," innovation and evolution over stability and fixity, creative-innovative rule-breaking over generic purity and policing, relationship over information broadcast, and so on, the more we should regard it as a "new" literacy (Lankshear; Knobel, 2007, p. 21).

Em relação aos letramentos no Brasil, em Monte Mor, Duboc e Ferraz (2021) afirmamos que nós, da área de educação linguística em línguas estrangeiras, temos contribuídos para o que Monte Mór chamou de 3ª fase dos estudos de letramentos no Brasil:

As social transformations demand new epistemological orientations, a third generation of literacies in Brazil has been developed in more recent times. Along with discussions concerning multimodality in contemporary language uses, one of the most pioneering theoretical discussions now at stake in Brazil is the recently revisited concept of critical literacies, especially those addressed by scholars from the field of foreign language education (Monte Mór, 2009, 2015; Menezes de Souza, 2011; Jordão, 2013; Duboc, 2013, 2014; Duboc & Ferraz, 2018, 2020; Ferraz, 2015, 2019, to name a few). In fact, drawing from the work of Cervetti, Pardales and Damico (2001), such debate takes critical literacies as necessarily grounded in historical and philosophical traditions. This implies that a certain notion of literacy will be attuned to certain notions of knowledge production and meaning making processes (critique) and the subject positioning in the world (citizenship). (Monte Mor; Duboc; Ferraz, 2021, p. 138).

Sobre os multiletramentos, vejo que se trata de um movimento educacional surgido a partir de um grupo de educadores/

pesquisadores que se reuniram na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para buscar entender o que a educação estaria oferecendo aos jovens à época. Esse grupo publicou, em 1996, o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures*, com propostas educacionais, quais sejam, epistemologias e pedagogia ancoradas na percepção de que as sociedades estavam se transformando rapidamente e a educação, em geral, não estaria necessariamente acompanhando tais transformações. À época, os educadores dos multiletramentos pareciam “concordar com o fato de que os objetivos educacionais dos letramentos falharam se pensarmos na necessidade de uma sociedade mais democrática e justa” (Duboc; Menezes de Souza, 2021, p. 552). Em 2000, Cope e Kalantzis (2000) publicaram a obra *The Pedagogy of Multiliteracies*, que incluiu e expandiu os conceitos e pedagogias dos multiletramentos. Diria ainda, inspirado em Rojo (2012, p. 13), que os multiletramentos apontam para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica”. Diria, por fim, que os multiletramentos são movimentos educacionais cujas epistemologias propõem uma nova forma de educar, cujas ontologias (construções de pensamentos a partir do ser e sua subjetividade) convidam o educador a se perceber agente crítico e transformador no processo educacional e cuja práxis almeja uma prática transformadora de todos os envolvidos. Todos esses pressupostos, mesmo depois de quase três décadas, são valiosos para uma revisão educacional, inclusive em contextos que não os de educação em língua inglesa. Por fim, letramentos, multiletramentos e letramentos críticos são vistos de mãos dadas com a educação linguística em línguas estrangeiras, pois somam esforços na defesa de uma revisão educacional.

- **Pós-humanismo:** Esse termo chave é um dos meus desafios. Ainda que venha lendo e me aprofundando sobre suas teorias, compreendo que há muitas propostas de estudos e que vêm de diversos campos do conhecimento (pode-se colocar

as lentes a partir de estudos ciborgue, digitais e robóticos, ou pelas lentes das cosmologias indígenas, sociológicas, antropológicas, pelos estudos ambientais, enfim, ainda tenho muito a estudar!). Trata-se de um termo deveras complexo, mas no que pude compreendê-lo, faz muito sentido para repensarmos não somente a educação linguística (num movimento transdisciplinar), mas a sociedade contemporânea e moderna dos Sapiens. Para Andrade, Oliveira, Takaki e Silva (2023, p. 8), os pesquisadores envolvidos com a educação crítica, decolonial e pós-humanista “se veem como cúmplices das desigualdades sociais e da destruição da natureza e se preocupam em fomentar novos engajamentos éticos com vistas à diminuição das feridas, dores e violências em escala planetária”. Na esteira dos autores, concordo que os

[...] trabalhos a partir do Pós-humanismo crítico destacam a importância do descentramento do ser humano no processo de produção de sentidos, enquanto compreendem que a sua emergência depende de elementos humanos e não-humanos presentes no espaço (Barad, 2007). Dessa maneira, o conceito de linguagem é ressignificado e ampliado” (Andrade *et al*, 2023, p. 8).

E, ainda, que

trabalhos a partir do Pós-humanismo crítico destacam a importância do descentramento do ser humano no processo de produção de sentidos, enquanto compreendem que a sua emergência depende de elementos humanos e não-humanos presentes no espaço (Barad, 2007). Dessa maneira, o conceito de linguagem é ressignificado e ampliado (Id.).

Como parte dos estudos deste livro, coloquei-me o desafio de ler os estudos pós-humanistas recentes de Buzato (2023) e Takaki (2021), e retomar leituras antigas, como as de Haraway (2016) na obra *Staying with the trouble*, livro que me impactou bastante quando o li alguns anos atrás, de Karen Barad na obra

Meeting the universe halfway, que sigo lendo aos poucos de tão complexo que ainda é para mim, de Davi Kopenawa, em *A queda do Céu* e Eduardo Khon, *How forests think*. Retomo esse termo chave ao longo da obra, mas principalmente como proposta final de revisitarmos os conceitos linguagem-língua, educação e educação linguística.

Não tenho uma conclusão especial para essa seção de termos chave, porém mais uma narrativa para compartilhar: uma de minhas orientandas (Gonçalves, 2024) escreveu uma tese sobre *keywords* contemporâneas, inspirada em Raymond Williams dos estudos culturais, e também em Holborow, pesquisadora irlandesa que escreveu muitas *keywords* sobre neoliberalismo e/na Linguística Aplicada. Um dia, conversamos sobre o desafio que seria escrever uma tese de *keywords* ou mesmo um livro de *keywords* na formação docente/educação linguística em línguas estrangeiras. Aqui está uma proposta para seguirmos essa conversa.

Feitos os posicionamentos sobre alguns termos que perpassarão esta pesquisa e passados os dois preâmbulos (espero que tudo ok até o momento), sigo para as discussões e aprofundamentos sobre os grandes temas deste estudo.

4

REFLEXÃO 1

FALANDO SERIAMENTE E SEM MAIS
BATE-PAPOS, PREZADAS EDUCADORAS,
APRESENTO-LHES A LÍNGUA-LINGUAGEM



Vídeo-epígrafe

(este vale a pena ver inteiro,

aprox. 19min)

As we attempt to analyze dialogue as a human phenomenon, we discover something which is the essence of dialogue itself: the word. But the word is more than just an instrument which makes dialogue possible; accordingly, we must seek its constitutive elements. Within the word we find two dimensions, reflection and action, in such radical interaction that if one is sacrificed—even in part—the other immediately suffers. There is no true word that is not at the same time a praxis. Thus, to speak a true word is to transform the world.

Freire, 2005, p. 87.

São duas as inspirações para esta primeira Reflexão: a primeira vem de Chimamanda Adichie (*QR code* acima); com ela, quero iniciar as discussões sobre linguagem-língua e língua-linguagem me lembrando de que não há uma história única, pois mesmo que durante muitos anos da minha carreira como professor de inglês tenha sido ensinado

e treinado para acreditar na história única sobre a língua inglesa, hoje, ancorado nesse vídeo e na obra inspiradora de Chimamanda, permaneço atento para o que ela chama *The danger of a single story* (uma perspectiva decolonial, para mim). A segunda inspiração vem da minha recente leitura de Camila Fonseca (2023), em sua tese-diálogo que muito me ensinou, conforme já mencionei. Assim, explico e problematizo os conceitos de **língua, linguagem, língua-linguagem, linguagem-língua** ao longo da seção: linguagem-língua (linguagem envolvendo língua), língua-linguagem (língua intrinsecamente imbuída de linguagem – imagética, multimodal, corporal, emocional), educação e educação linguística nos convidam a problematizações essenciais para os campos da Linguística e da Linguística Aplicada Crítica no Brasil e, mais especificamente, o da formação docente.

Um pequeno adendo se faz necessário, para a continuidade da leitura. A partir desta Reflexão 1, quando me refiro aos termos “língua” e “linguagem” separadamente, quero dizer, em sua maior parte, que são conceitos isolados e dicotômicos do início dos estudos linguísticos. Não em contraponto, mas para avançar na conversa, decidi me referir à **linguagem-língua**, conceito em que a linguagem se materializa e engloba, nas práticas linguageiras e translíngues, uma ou mais línguas nomeadas, libras ou línguas indígenas, além de todas as características que o conceito de linguagem constrói. Já **língua-linguagem** se refere ao foco que coloco ao fato de que uma língua nomeada (ou outras) estará sempre imbuída, imbricada e implicada com a(s) linguagem(ns), todas elas e, a depender do contexto, essa “língua” que falamos não é isolada, mas vem carregada de história/contexto e, de forma ainda mais complexa, carregada de linguagem visual (mental ou material), corpórea (*body language*), multimodal, emocional, musical, entre tantas outras (é interessante notar que a complexidade se dá justamente por conta de que as linguagens ocorram na língua de forma simultânea). Realizo essas nomeações inspirado nos estudos de Bakhtin/Voloshinov, Derrida e Levinas, numa tentativa de mostrar que nomeações alteram o jogo nos estudos de linguagem.

Ainda sobre os estudos e pesquisas da linguagem (mais um adendo), percebo que ainda há mais disputas entre linguistas e linguistas aplicados do que diálogos. Isso se deve também ao sistema de conhecimentos e organizações das universidades e do projeto de universidade moderna em si. Reforço, conforme argumentei em Ferraz (2019c) que, embora tragam resultados diferentes na formação do estudante, ambas as visões são importantes na formação do futuro educador de línguas. Em nível macro, considerados conceitos sociais amplos, língua e educação são noções básicas do tecido social (todos parecem conhecer qual língua usam em suas vidas cotidianas, e todos parecem defender a educação, pelo menos nas sociedades modernas). A junção de “língua” mais “educação” resultaria em um conceito naturalizado: educação + língua significa ensino e aprendizagem de línguas, em que, tradicionalmente, alguém ensina uma língua para alguém que a aprende (mesmo que seja a língua materna, o cidadão deve ir à escola para aprender, “de fato”, sua língua). No entanto, as coisas não são tão simples assim. Defendo que os três conceitos devem ser problematizados, se desejamos compreender as sociedades modernas contemporâneas e suas relações, por meio das línguas e estudos de linguagem.

Conforme venho reiterando¹⁴, a linguagem humana engloba perspectivas complexas, pois é disputada por diversas áreas das humanidades (e não somente) e está obviamente em constante transformação. Um exemplo vem dos campos da Linguística e da Linguística Aplicada: a linguagem entra no foco da discussão e é definida de maneiras sobremaneira distintas. Porém, em todos os campos do conhecimento (humanidades, ciências exatas, ciências médicas), foi por meio da linguagem e principalmente por meio das línguas que conseguimos nos tornar modernos.

14

Na discussão sobre linguagem e língua que segue, traduzi e expandi algumas passagens do texto publicado: Ferraz, D.M. Language, Education, and Language Education. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2024a. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202430979>

Como pesquisador e docente, sempre desejei aprofundar os meus conhecimentos sobre linguagem e língua, aprendidos lá na graduação e expandidos nos estudos de pós-graduação. Nesses meandros, hoje percebo que a linguagem-língua é considerada uma das características evolutivas mais importantes do ser humano, uma evolução *sine qua non* que deu aos humanos o status de seres superiores que conquistaram o mundo:

Qual o segredo do sucesso dos sapiens? Como conseguimos nos instalar tão rapidamente em tantos habitats distantes e tão diversos em termos ecológicos? Como condenamos todas as outras espécies humanas ao esquecimento? Por que nem mesmo os neandertais, fortes, com cérebro grande e resistentes ao frio, conseguiram sobreviver a nosso ataque violento? O debate continua a se alastrar. A resposta mais provável é propriamente aquilo que torna o debate possível: o Homo Sapiens conquistou o mundo, acima de tudo, graças à sua linguagem única (Harari, 2017).

Porém, ela não foi inventada por humanos, no entanto, pois, conforme já conversamos na introdução, “Todo animal tem algum tipo de linguagem. Até insetos, como abelhas e formigas, sabem se comunicar de maneira sofisticada, informando uns aos outros sobre o paradeiro dos alimentos.” (Harari, 2017, p. 24).

A esse respeito, Batista (2021, p. 613) afirma que “a razão essencial da superioridade humana sobre os demais seres vivos é a capacidade de usar a linguagem simbólica, que nos deu memória, crítica, intenção e nos permitiu melhorar nosso desempenho na Terra.” Nossa capacidade de criar narrativas (incluindo fofocas) e cooperar para seguir seus princípios é o elemento mais importante para a superioridade dos humanos (Harari, 2017). Ainda nas palavras de Batista, “A linguagem, em suma, tornou os caçadores plenamente humanos pela primeira vez, inaugurando uma nova dimensão de evolução sociocultural que logo colocou tensões vastas e até então inigualáveis sobre o equilíbrio ecológico dentro do qual a humanidade surgiu” (Batista, 2021, p. 614).

Uma infinidade de teóricos (Saussure, 2016; Chomsky, 2013; Searle, 2007; Bakhtin, 1986, 2003, 2006/1986; Derrida, 1999, 2002; Foucault, 1970, 2008, 2011; Levinas, 1969, 2001; Harari, 2017) já definiu a relação entre linguagem e língua humanas, mas elas ainda compõem um enigma não apenas para os linguistas, mas para todos os pesquisadores em humanidades, pois ninguém sabe sobre seu início. Da mesma forma, não há uma visão única de como a linguagem e as línguas evoluíram. Juntamente com Tattersall, Chomsky afirma que a língua “data o evento abrupto e repentino como provavelmente estando em algum lugar dentro da janela muito estreita de 50-100.000 anos atrás” (Chomsky, 2013, p. 646), e “foi estudada intensiva e produtivamente por 2.500 anos, mas sem uma resposta clara para a questão do que ela é” (Chomsky, 2013, p. 645). Paradoxalmente, para Searle, “as maiores conquistas da filosofia nos últimos cem ou cento e vinte e cinco anos foram na filosofia da linguagem” (Searle, 2007, p. 7).

A linguagem-língua (enquanto nível macro) pode ser considerada um dos conceitos mais conspícuos e disputados no campo das humanidades (incluiria aqui, o conceito de cultura que, para Eagleton, é também um dos conceitos mais complexos dos seres humanos). Para alguns, é simplesmente um sistema de sinais que os seres humanos usam para se comunicar; para outros, é um conceito mais amplo que envolve as línguas que os Sapiens desenvolveram junto com outras linguagens, como as linguagens corporais, visuais e multimodais. Uma nota na tradução é necessária aqui: enquanto na língua inglesa (“language”) não há diferença morfológica para essas duas visões citadas (e isso dificulta enormemente o processo de tradução de textos do inglês para o português), as línguas latinas, por outro lado, deixam clara essa divisão: língua e linguagem em português, *lengua* e *lengaje* em espanhol, *langue* e *langage* em francês, etc. Essa distinção, desde os tempos de Saussure, foi fundamental.

Resumindo o que discuti até aqui, linguagem-língua se refere a um conceito geral que inclui todas as possibilidades da linguagem humana e não humana: linguagem enquanto língua, linguagem

corporal, linguagem visual, linguagem multimodal (por exemplo, cinema), linguagem dos animais, linguagem musical, linguagem emocional, etc. Além disso, chamo a atenção para o fato de que é contextual, sócio-histórica e, para os Sapiens, dificilmente se separa das línguas.

Vamos, então, à segunda visão e, com ela, um percurso histórico dos estudos de língua (o que conhecemos como as línguas que falamos, a línguas dos estados-nações ou as línguas de uma organização – MERCOSUL, *European Union*, etc). A primeira contribuição histórica vem dos estudos estruturalistas linguísticos e da semiótica. É importante registrar que, ao passo que o estruturalismo teve bases complexas de diversas áreas do conhecimento (psicologia, filosofia, linguística), a semiótica foi a ciência inaugural dos estudos dos signos. Para Carson et al (2005), isso significa que o

Structuralism creates an epistemology for the social sciences, one in which meaning is never located absolutely anywhere, but is created out of the complex interplay of differences which are constructed in human meaning systems. It must be noted that the relationship between semiotics and structuralism is complex, and a variety of competing definitions are in circulation (Carson; Pearson; Johnston; Mangat; Tupper; Warburton, 2005, p. 166).

Ainda segundo Faria Junior (2010), “o estruturalismo se apresenta como método de investigação que pode ser aplicado a toda uma gama de objetos científicos e se fortaleceu, entre as ciências sociais, a partir do século XX” (p. 108). Isso significa que além das ciências da linguagem, “seus princípios são identificáveis em diversas áreas, tais como: na Antropologia, com Lévi-Strauss; na Psicologia, com Jean Piaget e Jacques Lacan; na Filosofia, com Althusser; na Sociologia, com Mauss, etc (Id., p. 108). Deveras, o estruturalismo linguístico vê a língua enquanto um sistema de diferenças, interpelados pela natureza e cultura, em que os seres humanos se expressam (principalmente de forma verbal) e essa ciência foi uma das primeiras

perspectivas que tivemos para compreender como as línguas são estruturadas. Inspirada no CLG de Saussure, inicialmente afirmava que haveria uma divisão em que se poderia definir um sistema (língua) e a fala humana (linguagem). Segundo Saussure (2016) a fala humana (linguagem) é multifacetada e heterogênea e lida com as dimensões física, fisiológica e psicológica da fala simultaneamente. Assim, “pertence tanto ao indivíduo quanto à sociedade” e “não podemos colocá-lo em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não podemos descobrir sua unidade” (Saussure, 2016, p. 9). A língua/ *langue* para Saussure, “ao contrário, é um todo autocontido e um princípio de classificação”. (ibid.). Resumindo,

1) Language is a well-defined object in the heterogeneous mass of speech facts. It can be localized in the limited segment of the speaking-circuit where an auditory image becomes associated with a concept. 2) It is the social side of speech, outside the individual who can never create nor modify it by himself; it exists only by virtue of a sort of contract signed by the members of a community (...) 3) Whereas speech is heterogeneous, language, as defined, is homogeneous. It is a system of signs in which the only essential thing is the union of meanings and sound-images, and in which both parts of the sign are psychological (Saussure, 2016, p. 15).

Nos mesmos sentidos, Carson et al (2005), mostram que

One key insight of Saussure is the distinction between *langue* and *parole*. *Langue* is the entire system of language we can draw on when making an utterance, namely the words of the language and the rules (grammatical, syntactical, social) which govern its usage. *Parole* is an instance of speech or writing. So we draw on *langue* to create utterances which are *parole*, but as many commentators (including Barthes) have pointed out, *langue* can only ever be constituted by *parole* (Carson; Pearson; Johnston; Mangat; Tupper; Warburton, 2005, p. 165).

Uma visão complementar aborda a língua como uma estrutura que entrelaça fonologia, sintaxe e semântica, como “um componente fonológico que determina como as palavras e frases são pronunciadas, um componente sintático que determina o arranjo de palavras e morfemas nas frases e um componente semântico que atribui um significado ou interpretação às palavras e frases” (Searle, 2007, p. 9). A perspectiva da língua natural de Searle complementa e expande a visão de língua saussureana como uma teoria do sistema, significando que sintaticamente “um elemento complexo como uma frase é construído a partir de elementos simples, palavras e morfemas, de acordo com as regras de formação da língua” (ibid.). Isso demonstra que, semanticamente, o significado da frase é determinado pelos significados dos elementos simples, juntamente com a estrutura sintática da frase, e que isso determina as operações sintáticas da língua que permite aos falantes gerar um número indefinido de novas frases (ibid.), ou seja, num processo natural. Ainda nas palavras do autor, “Não há, estritamente falando, nenhum limite superior para o número de sentenças em qualquer língua humana natural” (Searle, 2007, p. 10).

Para Chomsky (2013), no entanto, a língua apresenta uma propriedade básica universal: “cada língua fornece um conjunto ilimitado de expressões hierarquicamente estruturadas que recebem interpretações em duas interfaces, sensório-motora para externalização e conceitual-intencional para processos mentais” (Chomsky, 2013, p. 647). Com base em uma abordagem que é chamada de quadro biolinguístico, Chomsky argumenta que “as línguas não são ferramentas que os humanos projetam, mas objetos biológicos, como o sistema visual ou imunológico ou digestivo” (Chomsky, 2013, p. 655) e, ao apresentar essa linha de raciocínio, afirma que as línguas são mais biológicas do que sociais (por exemplo, nós seres humanos nascemos com capacidades inatas para desenvolver a linguagem, e isso é universal, como a *UG – Universal Grammar* chomskyana).

Saussure, Austin, Searle e Chomsky foram fundamentais para as perspectivas linguísticas da língua. Apesar de suas teorias partirem de diferentes loci, elas registraram definições proeminentes do que é língua, quais sejam:

1. a língua é fixada por um sistema de diferenciações entre signos;
2. a língua é um sistema de signos arbitrários usados por pessoas em determinado lugar;
3. a língua é um meio de comunicação (verbal);
4. a língua, enquanto sistema, segue uma ordem natural e de seus pedacinhos (morfemas que formam palavras que formam frases que formam textos) os falantes podem gerar um número indefinido de novas frases;
5. a língua é um objeto biológico inato, pré-programado universalmente junto com a evolução humana.

Em geral, essas visões sugeriram que a língua é um sistema abstrato que “não pode ser definido por seu conteúdo substancial, pois compõe um sistema de diferenças, em que cada signo recebe seu valor por meio de uma negatividade em oposição a outros signos” (Rabenhorst, 2002, p. 3). A língua como sistema é, portanto, suprema, e a linguagem não pode ser capturada ou sistematizada, pois é o acontecimento, não podendo ser fixado ou estruturado. O processo de construção de sentidos, segundo essa visão, refere-se ao sentido dado e comparado, ou seja, o sentido é transparente e fixo (o que quero dizer é que, mormente cada signo possui um certo campo semântico e possível de significados). Todas essas visões inauguram a linguística como campo e o estruturalismo linguístico como premissa epistemológica - e, claro, inaugura as bases para os cursos de Letras (na parte de aprofundamento linguístico para o futuro bacharel ou professor de línguas). E não somente os cursos

de Letras já que as teorias de língua e linguagem foram importantes para outros campos, como por exemplo os estudos feministas de vieses filosóficos e sociológicos de Butler (1991):

The totality and closure of language is both presumed and contested within structuralism. Although Saussure understands the relationship of signifier and signified to be arbitrary, he places this arbitrary relation within a necessarily complete linguistic system. All linguistic terms presuppose a linguistic totality of structures, the entirety of which is presupposed and implicitly recalled for any one term to bear meaning. This quasi-Leibnizian view, in which language figures as a systematic totality, effectively suppresses the moment of difference between signifier and signified, relating and unifying that moment of arbitrariness within a totalizing field. The poststructuralist break with Saussure and with the identitarian structures of exchange found in Lévi-Strauss refutes the claims of totality and universality and the presumption of binary structural oppositions that implicitly operate to quell the insistent ambiguity and openness of linguistic and cultural signification. As a result, the discrepancy between signifier and signified becomes the operative and limitless *différance* of language, rendering all referentiality into a potentially limitless displacement (Butler, 1999, p. 51).

Do mesmo modo, Haraway (1991) precisou dos estudos de linguagem para o seu Manifesto Ciborgue, haja vista a importância de olharmos para as separações linguagem não humana versus humana, natureza versus cultura e linguagem versus língua, a partir de perspectivas culturais, críticas e pós-humanistas:

Language is not innocent in our primate order. Indeed, it is said that language is the tool of human self-construction that which cuts us off from the garden of mute and dumb animals and leads us to name things to force meanings to create oppositions and so craft human culture. Even those who dismiss such radical talk must acknowledge that major reforms of public Life and public knowledge are coupled with projects for the purification of language.

in the history of science the fathers of things have been first of all Fathers of words or so the story is told to students of the discipline (Haraway, 1991, p. 81).

Acredito, ainda, que diversas vertentes atuais da Linguística vêm atualizando as suas visões de língua e linguagem e como exemplo cito a linguística crítica de Rajagopalan (2018), a sociolinguística contemporânea de Blommaert (2013, 2015, 2020), os estudos semióticos de multimodalidade de Kress e os estudos do discurso e proposta de uma pós-linguística de Baronas (2021) e o trabalho com a semiótica contemporânea e social de práticas restaurativas e dialogadas na resolução de conflitos, de Harkot de La Taille (2024), entre tantos outros trabalhos de colegas linguistas. Para citar apenas dois exemplos do que penso ser uma linguística contemporânea, brevemente apresento os trabalhos e argumentos advindos das teorias semióticas, a saber: 1. Abordagem semiótica para pesquisa com imagens (Carson; Pearson; Johnston; Mangat; Tupper; Warburton, 2005) e 2. A semiótica social para textos multimodais (Kress; Mavers, 2005).

No primeiro exemplo, Carson et al (2005) afirmam que "a teoria da representação e a sociologia visual compartilham raízes comuns na semiótica, que podem ser definidas como a teoria dos signos e da significação" (p. 165) e, por isso, "a semiótica também busca explicações sobre as maneiras pelas quais processos sociais medeiam a produção e o consumo de significado" (id., p. 165). As conexões entre a visualidade e semiótica são possíveis porque a semiótica propõe uma abordagem para a significação na qual os signos sempre representam significados que são cognitivos e sociais, nunca absolutos e teleológicos, portanto, os estudos semióticos nos modos não verbais/ visuais são facilmente adaptados (Carson et al, 2005). Para registrar como isso pode ser realizado, os autores citam uma pesquisa realizada com alunos de ensino médio no Canadá. Nela, os estudantes utilizaram câmeras digitais para fotografar espaços significativos da escola. As fotografias foram base para entrevistas gravadas com os mesmos estudantes.

No segundo exemplo, da semiótica social, Kress e Mavers (2005) defendem que

In social semiotics, the idea of sign-use is replaced by sign-making, a move away from the conventionally accepted view that there are (relatively) stable signs which are used in representation and communication. Instead signs are seen as constantly newly made, out of the interest of the (socially and culturally formed and positioned) individual sign-maker. This interest gives shape to the signs made (Kress; Mavers, 2005, p. 173).

Além do foco para o produtor de signos/significados, Kress e Mavers demonstram que cada *individual sign maker* precisará da multimodalidade presente na sociedade e defendem, ainda, que a força da multimodalidade está justamente no fato de ela abrir o escopo para que estudemos os signos para além dos signos linguísticos. Um dos exemplos potentes para essa perspectiva de pesquisa é a utilização de mapas mentais visuais ou multimodais (digitais), em que os estudantes podem, como foi o caso apresentado, desenhar seus mapas mentais sobre comunicação ou sobre o mundo digital dos computadores.

Hoje em dia, enquanto pesquisador e formador de educadores linguísticos, percebo que essas teorias foram fundantes e essenciais para o campo dos estudos da linguagem, naquele momento histórico. Mesmo que ainda tragam sua presença, enquanto teorias e práticas (linguísticas), para mim, deveriam ser sempre atualizadas (aliás, todas as teorias deveriam ser sempre atualizadas!). Como exemplo, trago a atualização de Cope e Kalantzis (2023) sobre o conceito de gramática, em que os autores, apoiados em Halliday e Hasan, afirmam que “A gramática é um recurso para o significado” (Id., p. 2) e, ainda, que a gramática corpófica uma teoria da vida diária, qual seja, uma teoria da experiência humana (Cope; Kalantzis, 2023).

A meu ver, pode até haver um signo estático/comparativo, mas a sua estaticidade é ínfima no tempo, pois ela dura o pequeno

tempo daquele contexto, de uma fala, de uma apresentação; se o contexto mudar, como muda, o signo (e até o seu perfume, como diria Bakhtin) muda. Isso também já foi explicado pelas expansões de Barthes em relação as teóricas saussureanas, quando o autor nos apresentou os conceitos de denotação e conotação dos signos, entre outros exemplos. Conforme veremos, é preciso não depreciar a historicidade e valor dessas visões, mas não podemos parar no tempo e congelar as teorias para que valham para sempre; todas as teorias (e práticas) viajam (*traveling theories* de Bhabha) e que bom que viajam, se transformam, viram outras e, com isso, seguimos tentando explicar os fenômenos de linguagem-língua e língua-linguagem, os quais, para mim, são inseparáveis e, conforme ressaltai no meu memorial, por vezes, as palavras e teorias (aqui lineares e bidimensionais), me escapam. E que bom que me escapam, pois sigo a viagem incessantemente.

Passemos ao que veio depois do estruturalismo linguístico – linguística tradicional. A visão da língua como sistema, nas palavras de Jordão e Martinez (2021, p. 579), pressupõe que “a língua é concebida como uma espécie de sistema transparente de comunicação, mediando a produção de conhecimento – um meio para um fim, instrumento neutro a ser possuído, adquirido, comprado e vendido” (Jordão; Martinez, 2021, p. 580). Nessa visão, assim que a pessoa adquire o sistema linguístico, passa a utilizá-lo e a inteligibilidade é garantida, pois as pessoas falam a mesma língua “como se os significados fossem transparentes e as línguas pudessem ser desencarnadas, separadas de suas situações ou situações de enunciação” (Id., p. 580).

Genealogicamente falando, a língua é um dos pilares da Modernidade e os esforços para implementá-la como língua nacional/nomeada está no cerne da formação dos estados-nações. Para Hall (2003), a língua e a cultura contribuíram para o estabelecimento de letramentos universais, juntamente com uma língua vernácula para toda uma nação. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2003, p. 7)

afirmam que “não há língua materna, apenas uma tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política”; portanto, uma “língua é feita não para ser acreditada, mas para ser obedecida (...) Uma regra de gramática é um marcador de poder antes de ser um marcador sintático”. A modernidade, por sua vez, enquadrou os seres humanos como sujeitos racionais, capazes de se comunicar, receber, trocar e produzir conhecimento separadamente de seus corpos e histórias de vida (Grosfoguel, 2013). Nessa visão, a divisão racional do conhecimento/linguagem/língua a partir dos corpos e suas histórias “produziu – ao longo dos séculos – algo bastante científico (no sentido de ciências duras, menos humanistas ou pós-humanistas), positivista (e menos múltiplo) e mono visões (língua como sistema único e imutável, línguas nomeadas de estados-nações, etc)” (Jordão; Martinez, 2021, p. 592).

O que desejo ressaltar, no entanto, é que o fato de que mesmo que a língua (como sistema, língua/*langue*, língua nomeada do estado-nação) fosse esse sistema “imutável” e de diferenciações constantes, pronto para ser aprendido nos domínios sociais e ensinado em ambientes educacionais, é preciso reconhecer que qualquer homogeneidade linguística é insuficiente para explicar a rica diversidade linguística dentro de nações “monolíngues” como o Brasil (acreditam que somos monolíngues!) e, mesmo que campos como a sociolinguística tenham descrito minuciosamente a variação linguística dentro e entre as línguas, ainda é um desafio percebermos as dimensões contextuais, políticas e subjetivas da língua. Essas dimensões, aliadas à língua nomeada, expandem, a meu ver, o conceito tradicional de língua; isso é o que venho chamando de língua-linguagem. Resumindo:

This experience teaches us about the remaining division between us/them, the ones who know and the ones who do not know, the ones who speak the language and the ones who lack language. Assuming that someone lacks knowledge automatically leads us to consider that someone else does not lack such knowledge. This way, a

comparative and hierarchical relationship is established among people on the premises that there is a thing called language and it can be reached in its totality. The experience also denies language as a social practice, constructed by people entangled in meaning-making. By accepting this division, one might believe that the ones who master the language know the language system, its structural functions, and are able to convey meanings correctly. In opposition, the ones lacking language and knowledge are unable to speak, understand or make meaning correctly. As a result, the understanding of language as a thing out there not only reinforces the perspective of language as an instrument used rationally, but mainly emphasizes language as an instrument of power which hierarchically separates people in abyssal lines (Jordão; Martinez, 2021, p. 594).

A teorização descentralizadora da língua enquanto sistema de Jordão e Martinez é inspirada no círculo bakhtiniano, especialmente nas vozes de Bakhtin e Voloshinov (1986). Esse descentramento é essencial para os estudos da linguagem, na medida em que problematiza a língua-linguagem como jogo de signos ideológicos contextuais-históricos-dialógicos. Por exemplo, Bakhtin nos ofereceu um arcabouço teórico para revisitar os conceitos de língua-linguagem, ao afirmar que ela é um fenômeno social, realizado por meio de signos: “Tudo o que é ideológico possui significado: representa, retrata ou representa algo que está fora de si. Em outras palavras, é um sinal. Sem signos, não há ideologia.” (Bakhtin/Voloshinov, 1986, p. 9). Bakhtin/Voloshinov nos ensinarão que a linguagem humana é uma prática social que tem na língua a sua realização material (novamente, isso é o que estou chamando de linguagem-língua), em que essa língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupta construído pelo fenômeno social da interação verbal, realizado por meio da enunciação (Bakhtin/Volochinov, 1986), ou seja, é de fato, uma língua-linguagem.

Por isso, insisto e parafraseio Bakhtin aqui: a linguagem-língua, como prática social abrangente, encontra sua realização social em línguas (comumente associadas às línguas nomeadas, mas há muitas outras!) que são, antes de tudo, dialógicas (por isso não é possível fixá-la na estrutura). Bakhtin entende a língua-linguagem como um movimento em que os significados são negociados a partir de quem fala – ou enuncia –, de quem ouve, e a partir do contexto, uma vez que os significados estão ligados “às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (Bakhtin/V, 1986, p. 16). Nos mesmos sentidos, Gonçalves (2024) entende a língua “tanto como representativa (reflexo) quanto como atuante (refração) das e nas relações materiais e sociais humanas, não podendo desmembrar-se delas” e, ainda, “Quando afirmamos que a usamos tanto quanto ela nos usa, apenas entendemos que nossas formações identitárias são fortemente influenciadas pela língua (e não como se ela fosse uma entidade dissociada da humanidade, como a afirmação pode sugerir) (Gonçalves, 2024, p. 50). Ainda nas palavras da autora:

Sendo heteroglóssica, a língua é portadora de forças centrípetas unificantes e centralizantes, em direção aos interesses específicos de determinado grupo social e em direção ao entendimento comum de conceitos ideológicos, inclusive metalinguísticos e estilísticos, que podemos considerar hegemônicos. Concomitantemente, ela é portadora de forças centrífugas descentralizantes, em direção ao acolhimento de vozes e existências dissonantes, de discursos contra-hegemônicos e até mesmo de influências linguísticas que atuam sobre a unidade da protolíngua. Acrescento ainda a essa concepção (em acordo também com o Círculo), a característica dinâmica e constantemente resignificável e resignificante da língua, por manter as forças em constante atuação e diálogo, reconstruindo-se por disputas discursivas provenientes das relações sociais (Gonçalves, 2024, p. 51).

Podemos, portanto, afirmar que um signo não tem um significado único, mas tantos quantos forem necessários de acordo com os diferentes contextos sócio-históricos em que as situações de fala e os falantes estão imersos (Ferraz; Malta, 2017).

Ao valorizar a fala, que não ocorre individualmente, mas socialmente, Bakhtin destaca a relevância da interação entre os sujeitos, colocando o diálogo e a alteridade como conceitos importantes na filosofia da linguagem. Ele, portanto, desconstrói o signo estruturalista ao afirmar que, de fato, um signo faz parte de eventos linguístico-culturais-filosóficos-sócio-históricos de linguagem-língua.

In reality, what we say or hear is not words, but truths or lies, good or bad, important or trivial, pleasant or unpleasant, etc. The word is always loaded with content or an ideological or experiential meaning. This is how we understand words and only react to those that awaken in us ideological resonances or those concerning life (Bakhtin/ Volochínov, 2012, p. 98-99).

Dialogue, in the strict sense of the term, is not, of course, but one of the forms, it is true that the most important, of verbal interaction. But the word "dialogue" can be understood in a broad sense, that is, not only as the communication out loud, of people placed face to face, but all verbal communication, of any kind whatsoever (Bakhtin/ Volochínov, 2012, p. 127).

Bakhtin nos encoraja a pensar que nunca lemos o mesmo livro duas vezes, nunca temos a mesma conversa e nunca ministramos a mesma aula, pois cada momento é único dentro de um determinado contexto; nos brinda com essa ideia que ainda faz muito sentido, qual seja, o diálogo não é somente falar e responder oralmente, o diálogo é constante, entre texto e texto, texto e leitor, leitor e leitor, entre muitas outras possibilidades. Esta é a heterogeneidade da língua-linguagem.

Da mesma forma, Derrida, que talvez tenha sido um dos grandes teóricos que desconstruiu não apenas os entendimentos da linguagem-língua, mas junto com ela, o positivismo, o logocentrismo e o estruturalismo, para citar alguns, também é essencial para as visões pós-estruturalistas da linguagem. Derrida teve imenso impacto nos estudos linguísticos, pois sua crítica e questionamentos sobre a centralidade da formação epistemológica, assim como com as propostas dialógicas dos materialistas (Bakhtin), desafia nossa própria necessidade de centralizar o pensamento, como se houvesse apenas um lado “correto” e, ainda uma forma “central”, enquanto todas as outras estariam submetidas a um lugar incorreto e marginalizado (Ferraz; Gonçalves, 2022).

Uma de suas maiores contribuições, a desconstrução, ainda que indefinível, envolve processos de leituras de descentralização, em que se desvenda a problemática dos signos como centros versus periferias: “A estrutura, embora sempre em ação, sempre viu-se neutralizada, reduzida: por um gesto que consistia em dar-lhe um centro, em relacioná-lo a um ponto de presença, a uma origem fixa” (Derrida, 2002, p. 230). Ainda segundo o pensador,

This is why classical thought concerning structure could say that the center is, paradoxically, within the structure and outside it. The center is at the center of totality, and yet, since the center does not belong to the totality (is not part of the totality), the totality has its center elsewhere. The center is not the center.” (Derrida, 2002, p. 230).

Na visão de língua-linguagem de Derrida, é a própria noção de significante (que geralmente é o centro) que deve ser problematizada, desde que “se se apaga a diferença radical entre o significante e o significado, é a própria palavra significante que deve ser abandonada como um conceito metafísico” (Id., p. 232). Isso quer dizer que o significante, como algo fixo, deve ser abandonado não apenas porque sua centralidade nunca pode ser garantida, mas também porque seu significado está sempre dentro desse jogo de diferenças e “deve

ser pensado como uma série de substituições de centro para outro centro" (id, p. 230); portanto, o significante é inapreensível como sempre será no jogo das diferenças. Simplificando, Derrida mostra que o signo é e não é ao mesmo tempo.

Como a maioria das filosofias modernas funciona através de oposições binárias, Derrida reconhece que o positivismo (certo *versus* errado; verdade *versus* mentira), empirismo (o que não pode ser provado é falso), racionalismo (mente *versus* corpo, razão *versus* espírito) e cientificismo (ciência *versus* não-ciência) estabeleceram as linhas divisórias entre o que é científico, moderno e verdadeiro e todos os outros tipos de conhecimento (essas ideias serão encapsuladas no pensamento pós-abissal do filósofo Boaventura de Sousa Santos. Ao desembulhar o estruturalismo da língua, Derrida critica visões consideradas verdadeiras e corretas à medida que oferece a possibilidade de repensarmos e invertermos as oposições binárias (signos) nas sociedades contemporâneas (mulher x homem, verdade x mentira, cultura x primitivo/popular, corpo x alma, professor x aluno). Como dito anteriormente, Derrida aponta como essas oposições estão entrelaçadas e como uma é sempre central, natural e privilegiada, enquanto a outra é ignorada, reprimida e marginalizada. O autor sugere que olhemos para essa hierarquização de conceitos (sua proposta de desconstrução), fazendo com que ao menos percebamos que conceitos estão nesse jogo de alternância e que só não percebemos que às vezes temos a responsabilidade de desconstruir centros e periferias, pois eles estão naturalizados nas relações sociais.

Levinas participa desse debate afirmando que

A língua não é, portanto, redutível a um sistema de signos que duplica os seres e as relações; essa concepção seria nossa incumbência se as palavras fossem substantivos. A língua parece antes ser uma excrescência do verbo. [...] A sensação vivida, o ser e o tempo, já é compreendida em um verbo (Levinas, 2008, p. 35 apud Takaki, 2021, p. 644).

Assim é que para Levinas a língua-linguagem é um verbo que significa movimento, antes, um movimento filosófico, ontoepistemológico, em direção ao Outro. Visões semelhantes podem ser conectadas às visões dialógicas bakhtinianas da linguagem e a desconstrução derridiana do signo linguístico: a linguagem-língua e a língua-linguagem em si estão sempre em movimento.

Já sobre a linguagem-língua (macro), Levinas nos ensina que esta mesma se politiza à medida que se revela a ética do sujeito humano e sua relação com e para o Outro. Segundo Strhan (2012), Levinas sugere que “a ideia de linguagem como comunicação, implicando uma transparência de ideias e reciprocidade e reversibilidade da relação, perde a alteridade do Outro que é o fundamento da linguagem” (Strhan, 2012, P. 26). Para o autor a reversibilidade e a reciprocidade “implicam que eu e o Outro estejam no mesmo lugar, iguais numa relação simétrica, deixando de reconhecer que sou responsável perante o Outro numa responsabilidade assimétrica” (Strhan, 2012, P. 26). Ele então questiona,

Should language be thought uniquely as the communication of an idea or as information, and not also – and perhaps above all – as the fact of encountering the other as other, that is to say, already as response to him? Is not the first word *bonjour*? As simple as *bonjour*. *Bonjour* as benediction and my being available for the other man. It doesn't mean: what a beautiful day. Rather: I wish you peace, I wish you a good day, expression of one who worries for the other. It underlies all the rest of communication, underlies all discourse. (Levinas, 2001, p. 47 apud Strhan, 2012, p. 11).

Junto à Bakhtin, Levinas nos ensinará que é de, para e com o Outro que encontro minha linguagem. Assim, com Bakhtin, Derrida e Levinas, somos convidados a abordar o conceito de língua(s) de outros modos.

Desse modo, o conceito de língua-linguagem aqui defendido assevera que:

1. Línguas-linguagens não são sistemas fixos ou de substituições de signo a signo, prontos para serem adquiridos ou aprendidos, mas sempre mutáveis e vivos nas quais linguagem e língua estão intrinsecamente conectadas em todo discurso (também no encontro de um leitor com um texto, ou uma imagem, conforme ressaltei);
2. As palavras e significados não são apenas dialógicos, mas também assumem posições alternadas (de centro a centro, de centro a periferia) dependendo do contexto sócio-histórico;
3. O signo não é simplesmente um signo: como bem diz Levinas, meu *bonjour* significa que minha linguagem é o encontro com o Outro: “Desejo-lhe paz, desejo-lhe um bom dia, expressão de quem se preocupa com o outro” e, mesmo que seja o contrário (meu *bonjour* significa “ainda estou com raiva de você”), ainda é o encontro com o Outro;
4. Língua-linguagem é multimodal e multissemiótica. Isso significa que um conceito em nossas mentes, uma palavra falada em uma conversa ou uma imagem vista em uma notícia evoca muitas linguagens e modos. Por exemplo, para Cope e Kalantzis (2023) na fala, “o significado das palavras está na relação multimodal da fala com o corpo, o espaço e o objeto” (Cope; Kalantzis, 2023, p. 16);
5. Língua-linguagem é translíngue e plurilíngue e nunca está isolada de seus próprios recursos semióticos ou isolado da outras línguas-linguagens. Segundo Rocha e Maciel (2020), na perspectiva translíngue, “a língua é mais um verbo do que um substantivo (García; Li Wei, 2014) (Maciel; Rocha, 2020, p. 9) e os espaços translíngues são práticas de linguagem “complexas, dinâmicas, criativas e críticas que envolvem falantes bi/multilíngues em contextos sociohistóricos” (Id.);

6. Língua-linguagem é inseparável da cultura. Segundo Hall (2003b), “a língua é um dos meios pelos quais pensamentos, ideias e sentimentos são representados em uma cultura” (Hall, 2003b, p. 2) na medida em que a língua é central para o significado e a cultura é um repositório primordial de significados e valores culturais (Id.);
7. Língua-linguagem é corpo. Os estudos de gêneros e sexualidade nos mostram como alguns corpos são vistos e tratados como abjetos, por conta da língua-linguagem que produzem. Por exemplo, Butler nos mostra que “O poder da linguagem para atuar nos corpos é tanto a causa da opressão sexual e o caminho para além dessa opressão. A linguagem não funciona de forma mágica nem inexorável” e, ainda, que “há uma plasticidade do real à linguagem: a linguagem tem uma ação plástica sobre o real” (Butler, 1999, p. 35);
8. Língua-linguagem é política. Por exemplo, é preciso problematizarmos o fato de que, quando falamos em línguas, estamos nos referindo, mormente, às línguas nomeadas dos estados-nações, quais sejam, as línguas monolíngues da modernidade (e colonialidade). Segundo Menezes de Souza, existe, na modernidade, um etos monolíngue que exclui realidades linguísticas que foram silenciadas (por exemplo, ele mostra como o concani, língua no território que hoje conhecemos como Portugal, foi silenciada e excluída, pois “embora a política monolíngue colonial portuguesa não permitisse que a língua local, o concani, fosse ensinada nas escolas oficiais, permitiu a utilização do inglês – uma língua totalmente estranha ao território – como meio de instrução em várias escolas locais” (Menezes de Souza, 2023, p. 229).

Essas perspectivas da linguagem-língua e língua-linguagem também abriram caminho para as suas dimensões políticas e culturais. Como afirmado ao longo deste texto, as línguas (e a educação) são construções modernas:

When we argue that languages are constructed, we seek to go beyond the obvious point that linguistic criteria are not sufficient to establish the existence of a language (the old language dialect boundary debates) in order to identify the important social and semiotic processes that lead to their construction. Social processes include, for example, the development of colonial and nationalist ideologies through literacy programs (Makoni; Pennycook, 2007, p. 1).

As línguas-linguagens acontecem ao nosso redor, todos os dias. Em particular, alguns de seus usos colocam pessoas desprivilegiadas em situações desvantajosas na vida (Takaki, 2021). Por exemplo, o analfabetismo no Brasil tem sido historicamente ligado a identidades racializadas (negros) e de classe (pobres). A língua-linguagem, nesse aspecto, é um gigante *gatekeeper*, retirando as chances daqueles que, historicamente, estiveram à margem. Como desfazer tal lógica, por meio dos estudos da linguagem? (Duboc; Ferraz, 2020). Ainda, chamo atenção para a crítica de Rajagopalan aos linguistas (e linguistas aplicados) e a área que se vê cada vez mais distante da sociedade. Rajagopalan acha curioso o fato de que

[...] muitos linguistas, autoproclamados *experts* em matéria de linguagem humana, se encontrarem perplexos diante de uma situação de sua própria criação: por um lado, eles insistem em não dar ouvidos ao público leigo e suas opiniões e crenças a respeito da linguagem pelo medo de que suas investigações “científicas” possam ser contaminadas devido ao contato com ideias supersticiosas; por outro lado, eles chegam a reclamar, mais tarde, de serem preteridos, ou até mesmo desprezados, pelo mesmo público, que não enxerga nenhuma utilidade ou relevância nas teorias mirabolantes propostas pelos linguistas. Ou seja, falta de diálogo – uma conversa de mão dupla entre a academia e o mundo lá fora (Rajagopalan, 2018, p. 10-11).

Eu penso muito nessa citação de Rajagopalan e penso que devemos, enquanto acadêmicos, buscar, incessantemente, uma conversa de mão dupla com o mundo lá fora (lembrando que a universidade e a academia não estão fora do mundo).

Por fim, aqui está uma lição/desafio para os estudos da linguagem-língua: linguagem e língua separadas, conforme demonstrei, formam um projeto humanista moderno e colonizador. Os estudos da linguagem-língua destacam esse fato, mas ao mesmo tempo nos expõem a alguns desafios: o que temos feito com tudo isso? Como áreas do conhecimento minuciosamente investigadas, tais como o estruturalismo e as visões pós-estruturalistas da linguagem, podem nos ajudar a ver, de formas dialógicas em termos mais equânimes e humildes, a linguagem-língua do outro não humano? Para Harari (2017), não há nada mais perigoso do que deuses insatisfeitos e irresponsáveis (nós, Sapiens) que não sabem o que querem. A linguagem, nessa visão, é o duplo vínculo da criação e da destruição. As ideias pós-humanistas (Haraway, 2016, Batista, 2021, Buzato, 2023, Takaki, 2021) nos desafiam a repensar nossa superioridade em relação a todas as outras criaturas vivas, pois todas foram dominadas em nome do poder destrutivo dos Sapiens (discutirei um pouco mais sobre o pós-humanismo no próximo capítulo, sobre educação).

A linguagem-língua humana é importante e talvez seja nossa conquista mais significativa. Paradoxalmente, não há outra maneira de se conectar às visões pós-humanistas da linguagem senão através da própria linguagem-língua humana, ou existe? Kohn (2013) pode nos ajudar com algumas respostas:

Nonhuman life-forms also represent the world. This more expansive understanding of representation is hard to appreciate because our social theory—whether humanist or posthumanist, structuralist or poststructuralist—conflates representation with language. We conflate representation with language in the sense that we tend to think of how representation works in terms of our assumptions about how human language works.

Because linguistic representation is based on signs that are conventional, systemically related to one another, and “arbitrarily” related to their objects of reference, we tend to assume that all representational processes have these properties. But symbols, those kinds of signs that are based on convention (like the English word dog), which are distinctively human representational forms, and whose properties make human language possible, actually emerge from and relate to other modalities of representation (Kohn, 2013, p. 8).

E conforme venho ressaltando, todas as outras linguagens (e línguas), como as dos golfinhos ou dos macacos, as de Gaia com suas plantas, animais, rochas e rios também deveriam importar. Acompanhado de todas essas visões de linguagem-língua (e língua-linguagem) e do desafio de repensar o que fazemos com elas, prossigo com mais expansões e problematizações dos termos.

Incluo, por fim, outro desafio que é o de pensarmos na atualidade e força dos estudos decoloniais no Brasil e, embora não os veja como “avanço”, reitero que entendo as suas epistemologias como uma necessidade para os campos da linguagem e formação (fomos e somos colonizados). Os estudos decoloniais (já definidos na seção de *keywords* acima) têm sido as premissas dos meus entendimentos de formação docente (precisamos nos descolonizar), academia (temos que pensar numa nova academia, reverberando as falas de Monte Mor) e outros caminhos para pensarmos a linguagem-língua (aqui penso nas falas do prof. Menezes de Souza sobre a linguagem racializada em nós, naturalizada). São pensamentos novos para mim, porém eles me ajudam a perfurar a concretude dos pilares da Modernidade (ou pelo menos tentar, como venho buscando neste texto).

5

PEQUENO ADENDO 1.1.

MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE, ESTRUTURALISMO E PÓS-ESTRUTURALISMO, LÍNGUA-LINGUAGEM¹⁵

15

As subseções 1.1 e 1.2 foram expandidas a partir do texto: (Pós) Modernidade, (Pós) Estruturalismo e Educação linguística: construindo sentidos, ensinando transformações In: ANDRADE, M. E. S. F.; HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (Orgs.). (Trans) formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pósmodernidade. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 17-40. Disponível em: https://www.academia.edu/40192060/P%C3%93S_MODERNIDADE_P%C3%93S_ESTRUTURALISMO_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_LINGU%C3%8DSTICA_CONSTRUINDO_SENTIDOS_ENSEJANDO_TRANSFORMA%C3%87%C3%95ES

Imagem 17: Antigo e moderno

Fonte: Arquivo pessoal (Liverpool).

Imagem 18: O moderno sobrepõe o velho

Fonte: Arquivo pessoal (Liverpool).

Sempre gostei de tirar fotos de prédios e tudo relacionado à arquitetura. Fico pensando se é porque eu cursei e me formei em Edificações quando adolescente ou se apenas gosto da experiência visual. De todo modo, as duas fotografias acima me remetem à ideia de sociedades que insistem em preservar o antigo, mas o moderno insiste em chegar. Elas também me trazem a ideia de transformação, conceito que desejo discutir aqui. Assim, podemos iniciar este breve adendo retomando o termo chave supracitado: transformações sociais. Gostaria de retomar o que afirmei na introdução, sobre as transformações vivenciadas em praticamente todas as esferas sociais, pois elas são exponenciais e nunca vivenciadas antes por cidadãos de décadas atrás. Pierre Levy, por exemplo, vem apontando que, desde a década de 1990, nunca antes as mudanças supracitadas ocorreram tão rapidamente e de forma tão desestabilizadora (Levy, 2007). Assim, a palavra *transformação* tem se tornado um termo chave para todas as áreas do conhecimento, pois constroem imaginários sociais que certamente levam às ações coletivas (Taylor, 2007), como por exemplo o próprio discurso da necessidade

constante de transformação, o qual pode ser extremamente benéfico (por exemplo, “preciso de uma transformação espiritual”) ou prejudicial (por ex., quando o termo é raptado pelas mídias de massa: “Compre a marca X e sua vida se transformará!”). Nos sentidos apresentados, questionamos: “E as humanidades, a educação e a educação de/em línguas estrangeiras, de que maneiras determinam/são determinadas por essas transformações?” (Ferraz, 2015, p. 14). Para citar exemplos mais recentes, penso nas redes sociais (por ex., Instagram, Facebook, Twitter e WhatsApp) e sua efemeridade, rapidez comunicacional e poder visual. Nunca antes a humanidade (ocidental) vivenciou essa velocidade na comunicação. Hoje em dia, as mídias de massa (rádio e televisão) sofrem as consequências de sua desatualização e pouca habilidade em perceber que os novos tempos digitais oferecem aos usuários algum empoderamento (por ex., os *prosumers* de conteúdos nas redes), autonomia (de escolha, mas uma escolha controlada) e interatividade (quase uma vida totalmente virtual).

Os conceitos imbuídos na Modernidade e Pós-Modernidade certamente ensejam as transformações sociais que temos vivenciado. Vistos filosoficamente, tornam-se fundamentações teóricas essenciais para entendermos a educação linguística em tempos contemporâneos. Mesmo que Latour (2008) tenha veementemente afirmado que “jamais fomos modernos”, as bases filosóficas da modernidade, quais sejam, o cientificismo/racionalismo, o positivismo e o iluminismo contribuíram para a construção do mito da modernidade que, segundo Dussel (apud Mignolo, 2000), fundamenta-se em falácias impostas, mitos naturalizados e dicotomias, que formam as grandes narrativas da modernidade (conforme apresentei nos termos-chave). Ao complementar o debate, Latour (2008, p. 17) critica a sociedade moderna baseada nas ciências e nas técnicas (*Science Studies*) e afirma que ela se encontra em crise: “se a modernidade foi assim tão eficaz em seu trabalho de separação e de proliferação, por que ela está enfraquecendo hoje, nos impedindo de sermos modernos de fato? [...] Como desejar as luzes sem a modernidade?”

Por sua vez, a pós-modernidade, embora muitas vezes erroneamente entendida como continuidade da modernidade (movimento que veio cronologicamente antes da pós-modernidade), impulsiona questionamentos epistemológicos e ontológicos dessas grandes narrativas. Em Fonseca e Ferraz (2016, p. 284), argumentamos que “Um enfrentamento ao mito da modernidade vem dos questionamentos feitos pela pós-colonialidade e pela pós-modernidade”, no qual os termos “pós” (em pós-modernidade e pós-colonialidade) “traduzem um movimento crítico de reação ou de resistência ao período” (Id.).

Destarte, a proposta desta reflexão é conectar, sob a perspectiva da filosofia da linguagem pós-estruturalista, modernidade e pós-modernidade, transformações sociais e educação linguística. Para isso, minha escolha se concentra na relação língua-linguagem e construção de sentidos. A arriscada e necessária proposta que faço para este breve adendo (arriscada, por conta da perigosa generalização, e necessária, pois modernidade e pós-modernidade delineiam filosofias que definem nossas visões educacionais) defende que, assim como da modernidade decorrem as visões estruturalistas da linguagem (aqui penso no momento histórico de produção de ambas), da pós-modernidade, obviamente, decorre o pós-estruturalismo. Sob o prisma da modernidade (positivismo, cientificismo, iluminismo), incentiva-se uma visão de língua e linguagem, mormente científica (ensinar e aprender línguas se resume a técnicas e métodos), positivista (ensinar a aprender línguas significa aprender o certo *versus* errado) e iluminista (são os professores que devem iluminar, trazer a luz do conhecimento para os alunos ignorantes e sem luz). De outro modo, sob o prisma da pós-modernidade, ensinar e aprender línguas pode abarcar as práticas supracitadas, porém, tais práticas já não “dão conta” das transformações sociais vivenciadas no séc. XXI. Apoiada em Silva (2010), Ferreira (2018) complementa que as teorias pós-coloniais e pós-modernas,

embora apresentem diferenças, buscam “questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua atual posição de privilégio” (Silva, 2010, Apud Ferreira, 2018, p. 65), ou seja, a proposta é olhar para a modernidade, e seus pilares, desde seu início. Deveras, talvez não faça mais sentido insistirmos no conceito “ensino e aprendizagem de línguas” (o professor é quem ensina, o aluno é quem aprende), mas, sim, vislumbrarmos uma educação linguística entre educadores e educandos em que se entrelacem o ensino linguístico, a perspectiva educacional, a formação cidadã e a criticidade por meio das línguas.

A relação entre os pressupostos da filosofia da linguagem estruturalista e pós-estruturalista fornecem as bases para entendermos – *a posteriori* – os estudos sobre construção de sentidos. Para Rabenhorst (2002, p. 2) e conforme vimos com mais detalhes anteriormente, “O estruturalismo pode ser genericamente definido como a tentativa de se utilizar o modelo linguístico de Saussure como paradigma das ciências humanas”. O mesmo autor afirma ainda que “O estruturalismo foi largamente empregado no campo da filosofia e da crítica literária (Foucault, Bhartes, Greimas, por exemplo), mas também na antropologia (Levi Strauss), na psicanálise (Lacan)” (Rabenhorst, 2002, p. 2). Dessarte, embora seja um movimento linguístico, o estruturalismo apresentado por Rabenhorst é complexo e permitiu movimentos transdisciplinares para outras áreas do conhecimento. Desejo problematizar a construção de sentidos, a partir desses movimentos, que já foram discutidos no primeiro capítulo deste livro. Como vimos, o que mais me chama atenção no estruturalismo que até o hoje existe e resiste é a estabilização do signo na língua, como se significante e significado representassem a palavra e a sua realidade material. Por exemplo, quando falamos ou escrevemos a palavra “crime” em alguma situação comunicacional, entendemos, com base no estruturalismo, que crime adquire um significado principal (embora possa haver outros) de: “alguém cometeu algo ilícito”. Por exemplo, escolhamos

uma palavra muito usada no Brasil, pelas mídias, principalmente: a palavra crime. Veja, se resgatarmos as ideias de conotação e denotação de Barthes, a palavra pode ser entendida diferentemente em diferentes contextos (o que é crime no Brasil não necessariamente o é em outro país), em diferentes momentos sócio-históricos (para a mulher, adultério já foi crime no Brasil e em outros países) e em diferentes simulacros (por exemplo, na vida real, o crime deveria ser punido; no cinema e nas artes, o crime é válido como expressão artística; nos jogos digitais, o crime é ressignificado como extravaso de sentimentos e algo positivo). Ou seja, a mesma palavra não pode ser estabilizada, pois pode significar muitas coisas, em diferentes contextos. Isso é muito importante de percebermos que nem sempre dois interlocutores, em um diálogo (por ex., uma conversa sobre política), entenderão ou compreenderão da mesma forma “uma palavra” inserida na comunicação. Isso porque os significados que adquirimos daquela palavra, ou ainda, o significado que depreendemos daquela mesma conversa, são distintos (para o exemplo acima, pensei nas palavras: ideologia, gênero, educação, esquerda, direita, comunista, socialista).

O pós-estruturalismo, influenciado pelas teorizações de Derrida, Bakhtin e Foucault, questiona a estaticidade do signo linguístico e seu sistema de diferenciações e substituições. Nos entendimentos desses filósofos, a língua-linguagem é construída e reconstruída contextualmente e a tentativa de congelá-la mantém a ilusão de sua sistematicidade e abstração. Por esse ângulo, o signo linguístico e diversas outras categorias fixadas por um conceito estrutural de língua (norma culta *versus* não culta, estrutura fixa *versus* fluidez) são desconstruídas. Derrida pode nos ajudar a olhar para a pós-modernidade, o pós-estruturalismo e a construção de sentidos de outras perspectivas, pois é justamente no jogo das diferenças que uma palavra ou conceito, ora no centro, ora fora dele, acontece. Por exemplo, na palavra (e no ato de...) crime, como vimos, podemos asseverar inúmeros significados a ela, dependendo do contexto.

Quando o crime de um brasileiro pobre qualquer (geralmente preto ou pardo) é reportado, isso é repudiado e punido: “cadeia para o criminoso”, ou seja, a construção de sentidos é sempre negativa e punitiva. Porém, quando o crime é realizado por um político brasileiro (“rico”, branco), vemos aí o próprio jogo das diferenças: a palavra, além de ressignificada (crime, aqui, significa não punição, ou, para ficar mais elegante, significa foro privilegiado), sai do centro da significação e seu sentido se desloca.

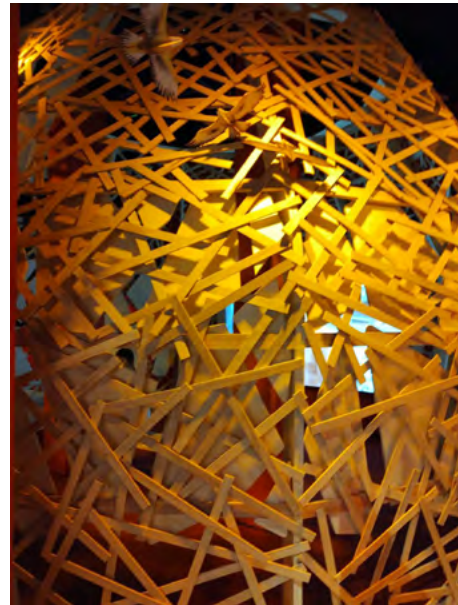
Essas acepções sobre língua-linguagem são fundamentais para entendermos os processos de construção de sentidos. Além disso, revendo esse texto publicado em 2018, vejo que as teorias são complementares, a partir de seus momentos históricos de criação e atual atualização. Parece óbvio mencionar que “crime” pode carregar diversos sentidos, porém, as construções sociais e os efeitos de sentido dessa palavra (colocada no jogo das diferenças), variam enormemente em cada contexto, para diferentes classes sociais, gêneros/sexualidades e raças e, certamente, para cada formador de educadores linguísticos meio da LI.

6

COMPLEMENTO 1.2.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DE SENTIDOS

Imagem 19: A oca



Fonte: Arquivo pessoal (Museu da Língua Portuguesa, São Paulo)

*Um texto é um universo aberto em
que o intérprete pode descobrir
infinitas interconexões.*

*Umberto Eco, Os
limites da Interpretação.*

Então, como línguas-linguagens constroem sentidos? Se puder, pare por alguns segundos e observe a imagem-epígrafe desta seção, sem olhar para a legenda. O que você vê? O que sente? Agora veja a legenda e perceba o quanto a sua percepção se altera, com o complemento textual. Parece que somos guiados à interpretação da imagem, certo? Ainda assim, penso que o que você pensa de uma oca é distinto do que eu penso, pois, conforme conversamos anteriormente, os signos são construídos socio historicamente (como você aprendeu sobre asocas no ensino fundamental?) e contemporaneamente contextuais (e o que você pensa dasocas hoje? Quaisocas, especificamente? De onde?

De quem? Para quem? A oca, como obra de arte do museu é a mesma que visualizo quando penso na palavra?). Vamos a mais algumas imagens. O convite que faço é o mesmo que acabamos de realizar, qual seja, uma interpretação subjetiva, sem certo ou errado, das imagens:

Imagem 20: A TV da diversidade



Fonte: Arquivo pessoal (Gay pub, Liverpool).

Imagem 21: Humano e não-humano



Fonte: Arquivo pessoal (São Paulo).

Imagem 22: Artificial Intelligence



Fonte: Instagram @karla.aandrade, Arte: @asiersanznieta

Imagem 23: A invisibilidade da pobreza



Fonte: Instagram @midianinja, Arte: Kevin Lee

Nesse complemento, retomo e reescrevo que a linguagem-língua é “uma prática social que tem na língua a sua realidade material e a língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante” (Pires, 2002, p. 37), mas como “um processo da evolução ininterrupto construído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação” (Bakhtin/Volochinov, 1986), portanto, uma linguagem-língua. Como vimos, ressalto que o caráter político da linguagem-língua é enfatizado por diversos autores, pois é preciso pensar que línguas-linguagens são construções, construídas e reconstruídas, de maneira incomensurável, e perceber que são filhas da era moderna, herdeiras e veículos dos ideais dos estados-nações e, portanto, promotoras de ideologias coloniais e nacionalistas. Nesse sentido, Skliar (2005) complementa que

A multiplicidade das línguas permite colocar sob a suspeita da homogeneidade, a identidade e a integridade do sistema linguístico, prerrogativas sob as quais se sustentam as teses tradicionais de legitimidade e também da colonialidade derivada do fato de uma língua se impor sobre a outra (Skliar, 2005, p. 29).

A construção de sentidos pode ser entendida sob perspectivas multifacetadas. Sugiro que a construção de sentidos seja vista como um processo interpretativo. Nas palavras de Derrida, “Há, portanto, duas interpretações da interpretação, da estrutura, do signo e do jogo”. Para o autor, “Uma procura decifrar, sonha decifrar uma verdade, ou a origem que escapam ao jogo e a ordem do signo. A outra, que já não está voltada para a origem, afirma o jogo e procura superar o homem e o humanismo” (Derrida, 2002, p. 252). Outrossim, colocadas separadamente, tais perspectivas promovem diferentes formações cidadãs, humanas.

Assim, se para Eco (1997), “a linguagem é incapaz de apreender um significado único e preexistente: o dever da linguagem é, ao contrário, mostrar que aquilo de que podemos falar é apenas a coincidência dos opostos” (Eco, 1997, p. 45), podemos afirmar que

a construção de sentidos é similarmente incapaz de apreender um significado unívoco, preexistente, universal. Ou seja, “Apesar das diferenças óbvias quanto aos graus de certeza e incerteza, toda descrição do mundo (seja uma lei científica, seja um romance), é um livro em si mesmo, aberto a outras interpretações” (Eco, 1997, p. 177). Nos sentidos apresentados pelo autor, a construção de sentidos está ligada à interpretação do mundo ao nosso redor. Ricouer (1976, 1978) concorda com Eco e afirma que “a interpretação é um processo pelo qual o provimento de novas formas de ser, ou nos termos de Wittgenstein a Heidegger, de novas formas de vida, dá ao sujeito uma nova capacidade de conhecer a si mesmo” (Ricouer, 1976, p. 94).

Como exemplo dessas visões de construção de sentidos pelas linguagens-línguas, discuto algumas de minhas práticas de educação linguística em língua inglesa, na graduação em Letras Inglês. Para isso, discuto o conceito de *learnification* e as funções educacionais de qualificação, socialização e subjetificação propostas por Biesta (2012). Ademais, sugiro que as dimensões sociais e subjetificadoras podem prover um rico solo para a construção de sentidos pelos estudantes, algo que Freire, de longa data, vem apontando como essencial: combater a educação bancária significa reconhecer que o estudante tem totais condições (e talvez, melhores condições) de interpretar o mundo à sua volta. Apresento, assim, os letramentos visuais como possibilidade de prática pedagógica contemporânea de construção de sentidos por meio de imagens.

Rashomon (Kurosawa, 1950) é um filme que narra o julgamento de um crime misterioso, algo que poderia ser considerado banal: um filme de um crime a ser solucionado, à la Agatha Christie. Entretanto, a genialidade de Kurosawa faz com que o filme se torne uma obra prima do cinema e, para os fins desta reflexão, um exemplo da potencialidade do cinema como provedor de processos de construção de sentidos na educação linguística em língua inglesa, mais especificamente. Segundo a descrição do filme por Brandshaw (2010, p. 1):

Rashomon is about a court proceeding, recalled in flashback relating to a mysterious crime. A bandit, Tajomaru is on trial for murdering a samurai, and raping his wife in the remote forest. Each of these three figures addresses the court, the dead man via a medium. A forth witness offers his own version, again different. Crucially, the bandit, the samurai, and the wife each claim to have committed the murderous act themselves (Brandshaw, 2010, p. 1).

Imagem 24: Rashomon, cartaz da BFI, Londres



Fonte: BFI¹⁶

Sem saber quem realmente foi o assassino, ao leitor/espectador resta, pelo menos até o final do filme, o incômodo de lidar com o não esperado, com as várias visões e com anseio de solucionar a questão. A construção de sentidos é evidenciada nas versões/interpretações que cada uma das personagens apresenta em relação ao crime; cada uma, surpreendentemente, assume ter cometido o assassinato.

Imagem 25: Fotograma do filme Rashomon



Fonte: Timeout¹⁷

Como poderia tal filme nos ajudar a pensar os processos de construção de sentidos em aulas de língua inglesa? Quais outros sentidos emergiriam em relação a *Rashomon*, por exemplo? Como se dão, usualmente, os processos de construção de sentidos pelos estudantes de Letras-Inglês, futuros professores/educadores?

Biesta (2012) vem criticando o que chamou de *learnification of education*, qual seja, uma visão educacional em que aprendizagem é obviamente essencial, porém, o foco exclusivo no educando pode ser problemático, em pelo menos dois aspectos:

Um é que aprendizagem é basicamente um conceito “individualista”. Ele se refere ao que as pessoas, como indivíduos, fazem – mesmo que fundamentado em noções como aprendizagem colaborativa ou cooperativa. Contrapõe-se assim, nitidamente, ao conceito de “educação”, que sempre implica relação: alguém educando outra pessoa e a pessoa que educa tendo uma determinada noção de qual a finalidade de suas atividades. O segundo problema é que aprendizagem é basicamente um termo de processo. Ele denota processos e atividades, mas está aberto – se não vazio – em relação ao conteúdo e aos rumos (Biesta, 2012, p. 816).

Biesta sugere, assim, que os educadores se atentem para outras dimensões da educação, além do foco na aprendizagem, quais sejam, as funções de qualificação (do verbo qualificar, adquirir domínio), socialização (realizada na comunidade de prática escolar) e a subjetificação (dimensão subjetiva e individual). O autor ressalta que "A educação, no entanto, não só contribui para a qualificação e socialização, mas também impacta o que podemos chamar de processos de individuação ou, como prefiro chamar, processos de subjetivação – de se tornar um sujeito" (Biesta, 2012, p. 818).

Como exemplo, sobre o filme *Rashomon*, uma velha discussão na área se remete à prática, atribuída ao professor de inglês, de passar um filme para "enforçar a aula", na qual o professor solicita um resumo do filme com verbos no passado ou uma lista de dez palavras que o estudante entendeu durante o filme (Ferraz, 2012). Entendo que essa prática representa a dimensão qualificadora de Biesta acima, pois almeja-se, com a lista de palavras ou resumo do filme, um aluno capaz de aprender novas palavras e lidar com o *Past tense*, melhorando seu conhecimento de inglês. Vale ressaltar que, nessa prática de "passar o filme para matar aulas", o professor de inglês geralmente sai da sala (quando não faltou à aula!) ou, mesmo ficando na sala, não assiste ao filme, pois realiza outras atividades na frente dos alunos (dando a desculpa que já o assistiu).

Em relação ao segundo aspecto, a socialização, percebo que na aula explanada, embora tal prática seja linguisticamente relevante, perde-se a oportunidade de discussão, construção de sentidos e socialização para a vida (*Rashomon* pode ampliar nosso escopo sobre as possibilidades interpretativas de um filme, sobre a translinguagem, sobre as várias acepções da palavra crime ou sobre uma situação "real" vivenciada). Ademais, as práticas focalizadas na composição de um texto com verbos no passado ou aprendizagem de vocabulário a serem entregues na próxima aula não permitem uma expansão interpretativa (Monte Mor, 2013).

Em relação à última função, a subjetificação, Fortes (2018) explica que:

A subjetificação defendida nos trabalhos de Biesta expande, ou ainda, ressignifica a relação de aprendizes com conteúdos e práticas escolares na medida em que encoraja e permite que sujeitos se desidentifiquem com os mesmos, assumindo a possibilidade de haver conflito e desacordo e, portanto, o 'risco' inerente a pedagogias críticas, subversivas e revolucionárias, que, por sua vez, acolhem o dissenso, a contradição e a complexidade como subjetividades desejadas por serem condizentes com a constituição de sujeitos e da sociedade na contemporaneidade (Fortes, 2018, p. 200).

A prática dos letramentos visuais, ao promover a expansão interpretativa pelo sujeito - ao mesmo tempo em que coloca tais interpretações em conflito produtivo/dissenso - permite que o educador possa colaborar enormemente com a função subjetificadora da educação. Vale ressaltar que se trata de uma prática que busca "conciliar/alternar/equilibrar o ensino e aprendizagem linguística (essenciais, uma vez que somos professores de línguas) e educação linguística (o que venho chamando *EELT – Education through English Language Teaching*)" (Ferraz, 2017, p. 265).

Por fim, nós (educadores), estamos inseridos no projeto da modernidade e não conhecemos outras correntes filosóficas que não o positivismo, cientificismo e iluminismo. Portanto, estamos inseridos no contexto positivista/iluminista/cientificista e, muitas vezes, os mantemos em nossas aulas de forma inconsciente e naturalizada. O pós-moderno/pós-colonial (e decolonial!) buscam promover uma tomada de consciência por parte dos educadores. Todavia, mesmo estando em um contexto onde prevaleça o modo de pensar positivista (quase todos os contextos escolares brasileiros?), cabe ao educador a consciência de que se formou em concepções filosóficas x ou y, e que, ainda assim, cabe a ele realizar um trabalho crítico que focalize a produção de conhecimentos/construção de sentidos.

Se retomarmos as definições de Dussel (1993) sobre o mito da modernidade (iluminar o terceiro mundo, os bárbaros que carecem de luz, esclarecimento e conhecimento), veremos que estamos repetindo esses conceitos em sala de aula (iluminar o aluno, o ignorante carente de conhecimentos). Na maioria das vezes, não negociamos o saber e, ainda, estabelecemos as regras. Portanto, há como realizar uma pedagogia pós-moderna, contramoderna, decolonial brasileira?

O educador crítico pós-moderno/decolonial é contingencial e agente. Ele não se esquece que há um lócus de enunciação e que há um estudante a sua frente, que possui um corpo, uma raça, uma classe (aliás, muitos corpos) qual seja, não se esquece de que há um contexto e que determinadas metodologias não servem para todos os contextos. Ao assistir a um filme, por exemplo, o que realmente espero de meus alunos, se eu mesmo o assisto com olhos modernos, querendo achar uma razão, uma linha de raciocínio, um objetivo? Como posso exigir de meus alunos outras interpretações? Como posso exigir outras leituras, se a minha própria leitura é a única possível? O exercício da interpretação deve ser diário e contextual. Outrossim, a construção de sentidos, algo que pode passar despercebida nas formações docentes, haja vista a perspectiva do sentido dado, unívoco e universal, é um tema fundamental na formação docente e na aprendizagem de forma crítica e autocrítica.

7

REFLEXÃO 2

AH, A EDUCAÇÃO!



Vídeo-epígrafe

*Meu título: Educação, por
que lutamos? Já basta*

Intrinsecamente ligada à linguagem-língua e à língua-língua, a educação (Dewey, 2004/1915; Bourdieu; Passeron, 1977; Barrow; Woods, 2006, Carr, 2003; Biesta, 2012, 2015; Masschelein, 2000, 2004; hooks, 1994, 2000; Freire, 1989, 1995, 2001, 2005, 2009, Kohan, 2019), por sua vez, não está fora da sociedade e de sua complexidade, já que “A sociedade não existe apenas no final do processo educacional. Ela não para diante dos portões da escola” (Masschelein, 2000, p. 614). O que interpreto de Masschelein é a importante mensagem de que a educação e sociedade não estão separadas, como se acredita, pois uma contém a outra. Com base nas ideias de Arendt, o autor afirma que “a educação oferece uma leitura da vida no mundo em que os professores assumem a responsabilidade por esse mundo” (Masschelein, 2000, p. 614).

Assim como a linguagem-língua, a educação é uma criação humana e uma das conquistas mais significativas do ser humano. Por outro lado, como campo de pesquisa, tem sido pormenorizada ou ainda depreciada em relação a outros campos de investigação (por exemplo, ciências exatas e médicas) no Brasil. Embora a educação seja amplamente aceita na tradição ocidental (como ressaltarei algumas vezes, todos afirmam que a educação é essencial para todos), Barrow e Woods (2006) perguntam se temos um entendimento do que é essa “coisa chamada educação”. Os autores

questionam, ainda: “Sua suposição sobre o que educar a si mesmo envolve é a mesma do seu vizinho? Estudar a história da Grécia é ‘educação’ no mesmo sentido que aprender a cozinhar é ‘educação’?” (Barrow; Woods, 2006, p. 9). Prossigo com mais perguntas, agora minhas: Precisamos realmente de um significado universal de educação ou ele deve ser conceitualizado localmente? O que a educação (institucional) fez por nós enquanto testemunhamos, por exemplo, no Brasil, seu dismantelamento? Com demasiada frequência, os pressupostos epistemológicos subjacentes sobre e a partir da educação são deixados de lado, pois ela foi naturalizada como um bem comum universal. Em particular, a educação tem sido um bem comum para quem?

Uma definição típica de dicionário sobre o termo educação pode se referir a ela como educação ou aquisição de conhecimento. “Nesse sentido, praticamente qualquer coisa que se experimente, ouça ou leia pode ser considerada parte de sua educação, seja sensata ou tola, coerente ou incoerente, verdadeira ou falsa, e independentemente de como se obteve o conhecimento” (Barrow; Woods, 2006, p. 12). Isso tem a ver com a educação para e da vida (educação para a vida), em oposição à educação institucional. Muitos afirmam que a educação não acontece apenas nas instituições (educação para a vida, ter educação, ser educado, educação de casa), ou seja, a educação das pessoas pode ser desenvolvida de todas as formas, por meio de conversas com amigos, viagens, leitura de literatura ou perfis nas redes sociais, vivência de algo novo, educação advinda dos pais. Em visão oposta, muitos outros acreditam que é somente por meio de instituições que se pode obter educação.

A primeira visão é criticada por Carr, pois a educação para a vida engloba a aprendizagem ou treinamento para a vida, não educação: “precisamos de um conceito mais específico de educação para nos referirmos ao que estamos tentando alcançar, por exemplo nas escolas” (Carr, 2003, p. 196). Carr argumenta, ainda,

que “uma vez que diferentes grupos culturais têm objetivos diversos, se não incomensuráveis, qualquer resposta à pergunta sobre o significado da educação pode diferir de um local para outro: a educação é essencialmente contestada e não pode ter um significado universal” (Carr, 2003, p. 201). Além dessas perspectivas, a educação institucional (ou oficial) é um dos conceitos modernos que se difundiu universalmente como um dos veículos da Modernidade (Usher; Edwards, 1994). De acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas para 2030, “A educação permite a mobilidade socioeconômica ascendente e é a chave para escapar da pobreza” (ONU, 2021, w/p). Assim, como conceito abstrato, a educação encerra conotações extremamente positivas, tais como cuidado, evolução, ascensão, mobilidade socioeconômica, emancipação e relacionamento, ao mesmo tempo em que carrega o ônus de ser considerada a salvação da humanidade moderna.

Em minhas buscas, percebi que os registros na literatura mostram que a palavra educação deriva da palavra latina *educare*, que significa conduzir para fora, nutrir, criar. Para Dewey (2004), a educação tem a ver com um processo de fomentar, de nutrir e de cultivar. Ao dar ênfase a esses aspectos, Dewey tenta mostrar que a vida e a educação institucional funcionam como um modelador da atividade social, já que “A educação, em seu sentido mais amplo, é o meio dessa continuidade social da vida.” (Dewey, 2004, p. 13).

A educação para a vida pode acontecer no âmbito social (por exemplo, educação dos pais, educação domiciliar), mas é na escola que depositamos nossas esperanças de uma vida melhor. Para Simons e Masschelein (2010), “A defesa e promoção da democracia através (e na) educação é uma grande preocupação hoje” (p. 588). No Brasil, por exemplo, a educação institucional pública tem estado historicamente sob os holofotes. Mais recentemente, em um cenário altamente frustrante e retrógrado, em que o desmonte das instituições de ensino e suas conquistas se dá por meio de projetos

como Escola sem Partido; O Plano Nacional de Alfabetização, o projeto de militarização (com a criação de escolas cívico-militares), as ações de vigilância e controle do governo estadual paulista em relação aos professores de escolas públicas em 2023 e o ataque feroz ao patrono da educação brasileiro Paulo Freire (a lista é enorme), é fundamental percebermos que “Os anos escolares são uma fonte de medo por todos os que procuram perpetuar o velho mundo ou por aqueles que têm uma ideia clara de como pode ser um mundo novo ou futuro” (Masschelein; Simons, 2013, p. 10). No livro “Em defesa da escola”, os mesmos autores afirmam que “recusam-se resolutamente a endossar a condenação da escola”. Pelo contrário, “advogam pela sua absolvição. Acreditamos que é precisamente hoje, num momento em que muitos condenam a escola como desajustada à realidade moderna e outros parecem mesmo abandoná-la por completo, que se torna claro o que a escola é e faz” (Masschelein; Simons, 2013, p. 9).

Para Lankshear e Knobel (2008), a educação engloba três perspectivas: em primeiro lugar, a educação refere-se a instituições, como escolas e universidades, que foram criadas no surgimento da escrita como ferramenta da administração pública para apoiar as religiões e manter seus textos sagrados e transmitir conhecimento formal. Em segundo lugar, a educação refere-se ao desenho curricular, aos conteúdos de aprendizagem e à sua organização e, finalmente, a educação refere-se à pedagogia. Nesse sentido institucional, a educação é amplamente difundida e, dependendo do estado-nação, toma grande parte dos recursos de uma nação. Sem dúvida, também é um grande negócio. Nessa abordagem, os propósitos fundamentais da educação chamam a atenção para instituições, currículo, pedagogia e avaliação. Ainda sobre essa discussão, Cregan (2006), apoiada em Bourdieu, afirma que a

Education, or lack of it, is undeniably an extremely influential factor in the social position one will inhabit. Education is a field of practice that liberates or restricts opportunities to job markets, different types of education expose one to and equip one with different cultural capital. Education often – unrealistically – promises a way out of a given class habitus when it is not in practice possible for an individual or a class to truly access the means to do so. The rare individuals who do succeed help to maintain the illusion that it is possible, however. Bourdieu links this to adolescent rebelliousness, which comes out of the disillusionment brought on by the divide between what is promised and what is in fact the likely outcome. But one thing that education does effect is the legitimisation of cultural position and cultural capital in those who have access to it: it produces ‘the need for and the rarity of their class culture’ (Cregan, 2006, p. 78).

Até aqui apresentei duas grandes visões, colocadas de forma dicotômica, que são a educação institucional e a educação para a vida. Retomando as provocações derridianas da Reflexão 1, penso que podemos desconstruir esse par binário, já que educar para a vida pode e deve estar na escola e educação institucional é também a vida. A separação atende, a meu ver, uma construção histórica de mais um dos pilares da modernidade: a educação é veículo do projeto da modernidade. Lembremos do que Hall, entre tantos outros teóricos da história e estudos culturais já nos ensinaram: uma língua (a oficial, normativa, ensinada na escola), uma cultura (a hegemônica, imposta também pela escola) e um território (ensinado na escola) formam os pilares que possibilitaram a formação dos estados-nações e, portanto, da modernidade. Ou seja, o papel da educação é preponderante para a manutenção da modernidade.

Em relação aos objetivos específicos da educação (moderna), Winch e Gingell (2008) nos apresentam esta tabela:

Tabela 1: Aims of education

Table 1a *Major educational aims: concern with the needs of society and with the needs of individuals*

| <i>Individual needs</i> | <i>Social needs</i> |
|---|-----------------------------------|
| 1 The promotion of autonomy | To promote economic development |
| 2 To give the individual a secure cultural background | To preserve the society's culture |
| 3 To give an individual the ability to take part in society through an occupation | To produce good citizens |

Fonte: Winch and Gingell (2008, p. 9).

Segundo Winch e Gingell (2008), a autonomia é considerada um dos principais objetivos educacionais, principalmente na tradição liberal. "Nas sociedades democráticas modernas, muitas vezes se afirma que as pessoas não são apenas livres para escolher seus próprios governos, mas também a maneira como desejam conduzir suas vidas" (Winch; Gingell, 2008, p. 18). A educação, nessa visão, objetiva o desenvolvimento pleno da pessoa, o que significa promover o desenvolvimento econômico do indivíduo por meio de uma ocupação, o cumprimento das regras de cidadania e a preservação e acomodação à cultura de uma nação. Nesse contexto, a autonomia na educação (por exemplo, cada indivíduo conduz sua vida) é uma falácia, pois geralmente é concedida ao aluno pelo professor (cuja autonomia é concedida, por sua vez, pela instituição que é um aparelho do Estado).

Freire criticou essa visão de autonomia escolar, pois o professor considera a ignorância do aluno absoluta, justificando sua própria existência (Freire, 2005): "Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa da existência do professor – mas, ao contrário do escravo, nunca descobrem que educam o professor" (Freire, 2005, p. 72). Assim, no conceito bancário de educação, "o conhecimento é um

dom concedido por aqueles que se consideram conhecedores àqueles que julgam nada saber. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros, característica da ideologia da opressão, nega a educação e o conhecimento como processos de investigação" (Freire, 2005, p. 72).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a educação controla os saberes e os corpos dos alunos, visa sua "autonomia", independência, individualidade e "emancipação". Essa educação humanista é construída sobre o conceito tradicional de *bildung*, termo da escola de pensamento alemã que engloba "a viagem sem fim do indivíduo em direção a si mesmo como parte de uma humanidade ideal" (Masschelein; Ricken, 2013, p. 140). Nesse sentido, a educação *bildung* é concebida como "um empreendimento crítico e emancipatório, ou seja, como um processo no qual os seres humanos se tornaram verdadeiramente livres e no qual se emanciparam de todos os tipos de poder, incluindo o poder do próprio Estado dado" (Masschelein; Ricken, 2013, p. 140). Ainda sobre o termo, *bildung* foi um conceito central do pensamento e da estética no final do século XIX e início do XX, associado aos pensadores alemães do classicismo, romantismo e idealismo. Alguns desses pensadores foram Johann Gottfried Herder, Friedrich Schiller, Johann Wolfgang von Goethe, Wilhelm von Humboldt e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Herdt, 2021). Especificamente quando visto enquanto educação, essa noção é interrogada e criticada pelos autores, uma vez que

The concept of *Bildung* always contains an understanding of what is human (an understanding of humanity) and how we can attain it. *Bildung* always implies 'an idea of humanity and a knowledge or representation of that ... [which] ... is unsatisfactory or insufficient' (Ruhloff, 2000, p. 119, our translation). This 'idea of humanity' which is contained in *Bildung* remains fundamentally oriented towards the choice of one's own form of life as an independent, emancipated and self-directed life. (Masschelein; Ricken, 2013, p. 142).

Essas visões de educação (liberal/*bildung*) apresentam muitos desafios, pois o estabelecimento da ideia de *bildung* é calcada no “governo de individualização” com foco na individualidade como um mecanismo de poder (isso tem a ver com a educação neoliberal moderna, que se mantém). Em diálogo com a crítica de Freire à educação bancária, Simons e Masschelein (2010) nos lembram que

Schools often install another inequality according to Rancière: between the ‘explaining teacher’ and the ‘ignorant students’. By explaining something, teachers always assume that students are able to understand the teachers (otherwise they would not understand the explanation), however, this equality is transformed immediately into a relation of inequality because the teacher assumes at the same time that the students cannot come to an understanding without her explanation. In standing in front of the class, teachers often give the message to students: ‘without my explanation, you will not understand.’ (Simons; Masschelein, 2010, p. 599).

Essa passagem evoca a educação bancária de Freire e Pedagogia da Autonomia. Outro problema da educação liberal é que, ao visar o individualismo e a autonomia, ela não trata da diversidade, como se todos fossem capazes de vivenciar a educação igualmente. Uma ressalva final é que essa visão de educação pode ser facilmente cooptada pelos discursos neoliberais-capitalistas de autoemancipação, autonomia e individualismo. Em suma, a lógica desse tipo de educação promove um sistema escolar que pode se tornar a justificativa para as diferenças e desigualdades de todas as sortes no ambiente escolar. Outra questão decorrente é que esse individualismo e autonomia estão relacionados aos “valores” que a escola praticamente impõe aos estudantes, pois é dela que os capitais educacionais, simbólicos e culturais vêm; é por meio da reprodução/reprodutivismo dos conhecimentos que a escola (de forma elitizada) se mantém e provê (Bourdieu; Passeron, 1977). Eu resumiria essas visões de educação (tradicional, histórica, *bildung*, centrada na individualização, reprodutivismo e autonomia disfarçada) em:

Imagem 26: O esperançar de Freire



Fonte: Instagram @arthunter.me, Arte: @luka.khabelashvili.

Na fila de pessoas, vejo o resultado do processo de uma educação que "é assim, pois sempre foi assim e esse é o melhor caminho": a individualização que padroniza, a autonomia que poda, enfim, a educação para a manutenção das elites econômicas, cúmplice do ciclo *ad infinitum* do elitismo. Ainda na foto, vemos uma única pessoa fugindo da fila ou simplesmente seguindo caminhos outros. Esse caminho outro é a educação que problematizo a seguir.

Para Foucault (2011), todo sistema educacional é uma forma política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que trazem consigo e, nesses sentidos, a escola funciona praticamente como uma prisão. Assim, a escola (e a educação institucional) pode ser considerada uma prisão, pois ainda ocorre dentro das quatro paredes sendo vigiada panopticamente pelos

diretores e professores, e pelo Estado; ainda, ela inculca no aluno o que deve ser aprendido (Bourdieu; Passeron, 1977) e disciplina os corpos dos aprendizes. No entanto, a mesma escola “tem o potencial de dar a todos, independentemente da formação, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para deixar seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de maneira imprevisível) o mundo” (Masschelein; Simons, 2013, p. 3). Por exemplo, na relação ética do eu e do Outro de Levinas, encontramos a metáfora do professor: “Levinas enfatiza que o Outro é meu mestre, numa maestria ‘que não conquista, mas ensina’. O ensino não é uma espécie de um gênero chamado dominação, uma hegemonia em ação dentro de uma totalidade, mas é a presença do infinito rompendo o círculo fechado da totalidade” (Levinas apud Strhan, 2012, p. 23).

Ainda nos sentidos apontados, a educação para Freire deveria ser “a prática da liberdade, em oposição à educação como prática da dominação” (Freire, 2005, p. 81). Precisamos, portanto, de uma educação problematizadora em que “as pessoas desenvolvam sua capacidade de perceber criticamente o modo como existem no mundo com o qual e no qual se encontram” mostrando que as pessoas “passam a ver o mundo não como uma realidade estática, mas como uma realidade em processo, em transformação”. (Freire, 2005, p. 83). Voltando ao debate da linguagem-língua, isso parece dar as mãos às visões de Bakhtin, Derrida e Levinas da linguagem como movimento (e transformação). Ainda nas palavras de Freire,

Problem-posing education affirms men and women as beings in the process of *becoming*—as unfinished, uncompleted beings in and with a likewise unfinished reality (...) In this incompleteness and this awareness lie the very roots of education as an exclusively human manifestation. The unfinished character of human beings and the transformational character of reality necessitate that education be an ongoing activity (Freire, 2005, p. 84).

Para além da ideia de protagonizar ou criar, talvez o principal objetivo da educação contemporânea seja “transgredir o que foi normalizado, fazer novas perguntas, problematizar o estabelecido, promover cosmologias diversas com vistas a mudar o mundo para melhor, para todos e tudo, incluindo o próprio Planeta” (Jordão; Martinez, 2021, p. 585). Biesta (2009) afirma que, mais do que discutir as funções da educação em si, deveríamos discutir os tipos de subjetividades que ela possibilita (isso também me leva a Freire). Por isso, a educação contemporânea deve questionar a ideia liberal de educação como autonomia, autoemancipação ou auto progresso. Se, segundo Biesta (2015b, p. 81), “o dever da educação é garantir que haja uma boa educação para todos em todos os lugares”, ao invés de uma educação, por exemplo, elitista, a educação é “um direito fundamental que deve ser estendido a todos, implica educar todos os alunos, “todos significando todos” (Tagata; Ribas, 2021, p. 423). Se, como sugere Biesta (2015, p. 148), “a responsabilidade do educador é uma responsabilidade pelo que está por vir, sem conhecimento do que está por vir”, como podemos nós, educadores, não apenas lidar com nossas incertezas presentes, mas também educar para o novo, o imprevisível, de modo a promover a emergência de subjetividades democráticas?” (Tagata; Ribas, 2021, p. 401)

Enquanto testemunhamos o surgimento de governos de extrema direita (no Brasil, com Bolsonaro, EUA, com Trump, Argentina, com Milei, Turquia, França, Parlamento Europeu, etc) e, junto a eles, movimentos de ultra-direita, nazismo, racismo, sexismo e misoginia, homo-transfobia, antiecológica, anti-ciência, tendemos a acreditar que a educação falhou em promover a diversidade e visões pluriversais do mundo. No entanto, sem dúvida, concordo com Masschelein e Simons (2013) e me recuso a condenar a escola (e aqui incluo a educação), reivindicando sua absolvição, pois acho que precisamos revisitar a educação moderna, a educação liberal/*bildung* e a educação moderna para a vida, já que todas assumem que o indivíduo, ao se educar, “sempre chegará lá”, sozinho, por si mesmo.

Entretanto, é fundamental reconhecer que “nós também somos responsáveis pela crise educacional em que nos encontramos e por pensar em possíveis soluções para o futuro” (Jucá; Mattos, 2021, p. 326) e, complementando, Jordão e Martinez asseveram que a

Education is difficult, indeed. Public education perhaps even more so, for in Brazil it means schools are populated by subjects from different social classes, diverse ethnicities, plural gender identities, various religious backgrounds. Public schools are, therefore, privileged spaces for the encounter with difference and for learning how to engage with it. But this is a difficult encounter that brings about its own conflicts, even more so in times of planetary emergencies in various dimensions of our lives, such as health, economics and social structures all over the world. Besides that, since society is permanently under construction, education needs to be also permanently reflexive, re-signifying its “arrangements and configurations (Jordão; Martinez, 2021, p. 586).

Para (tentar) enfrentar os desafios apresentados por Jucá, Mattos, Jordão e Martinez acima, sugiro que a educação precisa ser reinventada (devemos reivindicar outro nome para ela?). Como vimos com o projeto humanista de linguagem, a educação institucional, enquanto um projeto universal, talvez tenha fracassado se pensarmos no fato de que não é equânime (de forma alguma). Isso vale para a educação para a vida, pois os pais também não possuem outras ferramentas sociais e cognitivas para além da linguagem-língua (para além da modernidade). Como vimos, como veículo da Modernidade, a educação tem contribuído para a manutenção de linhas abissais entre aqueles que sabem e não sabem, o rico e o pobre, o humano e o considerado subumano, o humano e o não humano.

E como seriam essa educação + escola? A meu ver, definitivamente não ainda temos. Embora reconheça projetos e escolas que nos mostram caminhos outros, tais como o Projeto Âncora (Cotia-SP), a Reggio Emilia (Itália), a escola municipal Anne Frank

(Belo Horizonte), a Escola Pluricultural Odé Kayodê (Goiás), a Escola de Aplicação da USP (São Paulo), vejo que são projetos excelentes e transformadores, porém isolados. A minha ideia de escola-a-ser-inventada não deixaria de lado a educação moderna (tarefa impossível, quem sabe um dia?), porém tomaria outros rumos, a partir de uma proposta de coexistência e expansão do modelo que já temos:

Imagem 27: Educação tradicional e educação a ser inventada

| DESAFIO 2 – EDUCAÇÃO TRADICIONAL X CONTEMPORÂNEA (A SER REINVENTADA...) | |
|---|--|
| ESCOLA TRADICIONAL (EPISTEMOLOGIAS) | ESCOLA CONTEMPORÂNEA (A SER INVENTADA) |
| RELAÇÕES VERTICAIS (AUTORITÁRIAS) | RELAÇÕES VERTICAIS, HORIZONTAIS, DIAGONAIS |
| CENTRALIDADE (PROF., INSTITUIÇÕES) | NEGOCIAÇÕES |
| INDIVIDUALIDADE | COLETIVIDADE |
| SERIEDADE | DIVERSÃO, LUDICIDADE |
| CIÊNCIA – PROVAR A VERDADE | ECOLOGIA – VERDADES CONTEXTUAIS |
| MODERNIDADE | MOVIMENTOS PÓS (PM, DECOL) |
| BINARISMOS, POSITIVISMO (ILUMIN.) | DESCONSTRUÇÃO DOS BINARISMOS |
| ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS | EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA |
| ALFABETIZAÇÃO | LETRAMENTOS |
| ESCOLA | ESCOLA A SER INVENTADA |

Fonte: Arquivo pessoal.

Essa imagem é um dos meus *slides* de apresentação em toda palestra que falo de educação linguística (coluna da direita). O *slide* e seus conteúdos compõem um resumo da minha proposta para essa escola do devir. Embora o quadro seja sobremaneira autoexplicativo, quero enfatizar que as epistemologias que embasam a escola tradicional são praticamente as mesmas que sustentam a sociedade tipográfica (ou sociedade da escrita ou sociedade moderna)¹⁸. *Does this ring a bell?* Tudo que entendemos por educação tradicional, por mais fundamental que ela possa ser (sem o tradicional, talvez nem tivéssemos escola), está calcado em pilares extremamente robustos, seculares e milenares: trata-se dos sustentáculos que formam a própria sociedade moderna ocidental, quais sejam, o racionalismo,

18

Os três parágrafos que seguem são de Ferraz, D. M. Cinco desafios para educação linguística no Brasil, 2021.

o positivismo, o cientificismo, o universalismo, o iluminismo, o neoliberalismo; no campo da linguagem, o estruturalismo e, na educação, a educação tradicional/conservadora. Aqui estão também as filosofias que esteiam a visão tradicional de ensino e aprendizagem (o professor ensina porque detém o conhecimento, o aluno aprende porque é uma tábula rasa). Insisto na minha afirmação de que a educação tradicional/conservadora é um dos grandes veículos da modernidade (o que fazemos, a partir dessa insistência/provocação?). Por isso é improbo questioná-la; por isso é penoso desnaturalizá-la; por isso é lamentavelmente compreensível o seu retorno nos discursos governamentais de extrema direita mundo afora.

Em contrapartida (a cilada dos binarismos), a educação/escola contemporânea (ou a ser inventada), praticamente questiona todas as bases do pensamento moderno e da escola tradicional, não com o intuito de substituí-los, mas com a tenção de expandi-los, atualizá-los e historicizá-los e, principalmente, com a vontade de problematizar as suas visões de sociedade. Ou seja, no caso específico da linguagem-língua e da língua-linguagem, trata-se de “uma mudança não só epistemológica; em vez de falar de coisas, ou de substâncias, nós estamos falando de fluxos. Porém, há também uma mudança ontológica, pois as coisas mudaram. Ou seja, língua não é mais uma coisa, é um processo” (Menezes de Souza, 2019, p. 245). É a pluralidade. E, notadamente em relação à língua inglesa, o autor sugere em vez de dizer: “a língua inglesa não é mais nossa, a gente percebe que não existe mais língua inglesa no singular. Não é que a língua inglesa foi globalizada, e sim, que ela é de todo mundo. Não existe mais o conceito de língua como substância” (Id.).

Consoante a essa discussão e voltando à imagem acima, a escola-a-ser-inventada será:

1. Criada por meio de relações verticais, horizontais e diagonais, não somente nas práticas pedagógicas, mas também nas pesquisas acadêmicas;

2. Replena de negociações, nas quais horizontalizam-se as relações entre docentes e discentes, coordenadores e diretores, pais, alunos e escola, etc;
3. Mergulhada na coletividade, e lutará por mundos mais equânimes, com humanos e não humanos, entre humanos (precisaremos dessas categorias?);
4. Recheada de diversão e ludicidade, para que possamos resgatar o brincar no aprender, o corpo aprendiz;
5. Suleada na ecologia de saberes, na decolonialidade e na desconstrução dos binarismos, em que verdades contextuais escancarem as nossas próprias ignorâncias.

Como não quero encerrar esta segunda Reflexão sem alguma proposta de revisão educacional, encerro com alguns estudos, ainda iniciais, mas essenciais para o movimento transdisciplinar que venho defendendo. Assim, pergunto: A escola a ser inventada é possível? Em minha visão, é preciso transdisciplinar (estou criando um verbo) para o além-educação:

The transdisciplinary paradigm of science and education, in the same way, advocates that Nature may be studied by science, but it cannot be analyzed apart from its interaction with humans and their interference. Some indigenous communities in South America corroborate this paradigm as they do not even have different words for "nature", "society" and "culture", once they understand these are inseparable dimensions of the same phenomenon and it would be nonsense to think of each aspect separately (Batista, 2021, p. 609).

Acredito que educação não é um processo de individualização (apenas); ao contrário, é coletivo, é tão humano quanto não humano. Neste caso, uma educação ecológica pós-humanista e a educação das cosmologias indígenas desempenham um papel significativo para nos mostrar que um projeto humano moderno de educação não pode

ser separado de pensar sobre o não-humano. Em seu livro *How forests think: Toward an Anthropology beyond the Human*, Eduardo Kohn (2013) nos provoca com diversos questionamentos. No primeiro deles, Kohn nos pergunta como a nossa percepção em relação aos outros seres seria afetada se reconhecêssemos que esses seres possuem visão, representação, conhecimento e pensamento e, ainda, como seria aceitar que esta constatação “mudaria a nossa compreensão da sociedade, da cultura e, na verdade, do tipo de mundo que habitamos? (...) E, mais importante, como é que isso muda a nossa compreensão do objeto da antropologia – o “humano”? (Kohn, 2013, p. 1). O autor prossegue o debate com mais provocações:

So, how should we think with forests? How should we allow the thoughts in and of the nonhuman world to liberate our thinking? Forests are good to think because they themselves think. Forests think. I want to take this seriously, and I want to ask, What are the implications of this claim for our understandings of what it means to be human in a world that extends beyond us? (Kohn, 2013, p. 21).

Da perspectiva de alguns preceitos pós-humanistas, precisamos ir além do projeto humanista para “explorar o espaço ambíguo, criativo, agonístico que se abre quando a dualidade humano/não-humano é suspensa” (Buzato, 2022, p. 213). A proposta do pós-humanismo crítico de Buzato centra-se no ser humano/não humano atravessado pela biotecnologia, pela nanotecnologia, pela robótica, pelo ciborgue e pela inteligência artificial, não apenas como extensões do corpo humano, mas também como possibilidade de se questionar a superioridade do corpo humano e do projeto humanista, que, para ele, vem se tornando cada vez menos confiável. Nas palavras do autor,

[...] with the advances of cybernetics, biotechnology, and neuroscience, and the concept of an Anthropocene, exceptionalist explanations of human aims, capacities, and behaviors based on free will and rational deliberation posed by John Locke, Immanuel Kant, and other philosophers of liberal humanism have become a lot less credible (Id., 2022, p. 213).

O desafio colocado pelo pós-humanismo exige que os não-humanos sejam incluídos na conversa de maneiras mais equitativas e não objetificantes. Como afirma Nayar (2014), é necessário “ir além das formas humanistas tradicionais de pensar sobre o agente individual autônomo e obstinado, a fim de tratar o próprio humano como um conjunto, coevoluindo com outras formas de vida emaranhadas com o meio ambiente e a tecnologia” (Nayar, 2014 apud Buzato, 2022, p. 215).

No entanto, Buzato apresenta um desafio para o próprio pós-humanismo: “é importante compreender como a tecnologia ‘soft’ do humanismo e as tecnologias tecnocientíficas ‘duras’, como a computação digital, ajudam-se mutuamente a instalar e desenvolver o empreendimento neocolonial do capitalismo cognitivo” (Buzato, 2022, p. 214). Para enfrentar esta e outras tensões e sobreposições de e para as perspectivas pós-humanistas, o autor defende um pós-humanismo crítico, isto é, “uma abordagem filosófica pós-antropocêntrica e não essencialista da questão do que significa ser humano hoje” (Id., 2022, p. 215). A partir de outros sentidos, Haraway (1991) nos apresenta outra visão de pós-humanismo e nos pergunta:

How did nature for a dominant cultural group with immense power to make its stories into reality become a system of work, ruled by the hierarchical division of labour, where the inequities of race, sex, and class could be naturalized in functioning systems of exploitation? What were the consequences for views of the lives of animals and people? (Haraway, 1991, p. 2).

Para a autora, temos aceitado a ideologia tradicional dos cientistas sociais e, com isso, acreditado na divisão entre natureza e cultura (e na sua impossível reconciliação). Os questionamentos colocados por Haraway trazem, no início da década de 90, o ciborgue enquanto uma transgressão da fronteira entre o humano e o animal: “Longe de sinalizar um isolamento entre pessoas e outros seres vivos, os ciborgues sinalizam um acoplamento estreito e perturbador.

A bestialidade tem um novo estatuto neste ciclo de troca matrimonial" (Haraway, 1991, p. 152). Nesse sentido, um ciborgue é uma criatura híbrida, uma mistura de organismo e máquina (Id.)¹⁹. Haraway nos convida inclusive, a vislumbrar um mundo ciborgue:

From one perspective, a cyborg world is about the final imposition of a grid of control on the planet, about the final abstraction embodied in a Star Wars apocalypse waged in the name of defence, about the final appropriation of women's bodies in a masculinist orgy of war (Sofia, 1984). From another perspective, a cyborg world might be about lived social and bodily realities in which people are not afraid of their joint kinship with animals and machines, not afraid of permanency partial identities and contradictory standpoints. The political struggle is to see from both perspectives at once because each reveals both dominations and possibilities unimaginable from the other vantage point. Single vision produces worse illusions than double vision or many-headed monsters. Cyborg unities are monstrous and illegitimate; in our present political circumstances, we could hardly hope for more potent myths for resistance and recoupling (Haraway, 1991, p. 154).

Defendo, portanto, que a educação e educação linguística incluam essas abordagens filosóficas pós-humanistas em suas agendas para que possam revisitar os seus próprios campos de investigação e suas contribuições, por duas razões: a primeira tem a ver com o importante movimento em direção à inter-transdisciplinaridade, como uma possibilidade enriquecedora de trazer à tona discussões de biotecnologia/computação, filosofia, meio ambiente, ecologia, política, inteligência artificial, cosmologias indígenas, entre outras; a segunda aponta para a

19

"A cyborg is a hybrid creature, composed of organism and machine. But, cyborgs are compounded of special kinds of machines and special kinds of organisms appropriate to the late twentieth century. Cyborgs are post Second World War hybrid entities made of, first, ourselves and other organic creatures in our unchosen 'high-technological' guise as information systems, texts, and ergonomically controlled labouring, desiring, and reproducing systems. The second essential ingredient in cyborgs is machines in their guise, also, as communications systems, texts, and self-acting, ergonomically designed apparatuses" (Haraway, 1991, p. 1).

imensa contribuição que a educação linguística pode trazer ao debate pós-humanista, ao desestabilizar e descentralizar os conceitos de língua e linguagem, ao apresentar-lhe as filosofias necessárias para o debate sobre o humano, entre outras. Talvez só através da linguagem-língua os Sapiens consigam repensar a linguagem humana, e talvez só através da educação consigam reconhecer o não-humano, até chegarem no momento de desconstruir essa oposição. Por isso, penso em uma educação pós-humanista ou uma educação que se veja preocupada para além do humano (e não estou pensando na já existente educação ecológica, pois estou pensando em como mudarmos os termos da conversa, humano, não humano; estou pensando em como existiremos enquanto Gaia). E um último desafio, pois a educação precisa se repensar se pretende ela mesma responder: O que sou e para que sirvo?

Imagem 28: Gaia

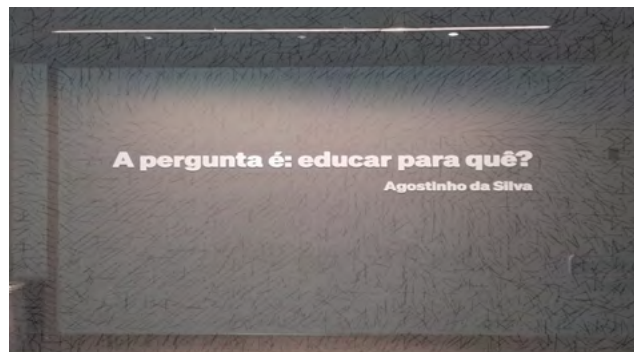


Fonte: Facebook²⁰.

8

COMPLEMENTO 2.1.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS FILOSOFIAS²¹

Imagem 29: Educar para quê?

Fonte: Arquivo pessoal (Museu da Língua Portuguesa, São Paulo)

A filosofia da educação, assim como as outras filosofias, tem como objeto o próprio pensamento filosófico da e para a educação (Saviani, 1990, 2007; Freire, 1980, 1996, 2000, 2005; Morin, 2003), qual seja, tem como posicionamento principal pensar a educação em diferentes contextos, currículos e particularidades. Sendo assim, pretendo, neste breve complemento, discutir alguns conceitos sobre a filosofia da educação produzida por autores/educadores brasileiros, com o objetivo de também complementar a discussão anterior.

O filósofo Dermeval Saviani (1990, 2007) nos propõe refletir sobre a ideia de que o pensamento nos permite compreender porque o assunto de que se ocupa a filosofia é de interesse de todos os homens já que todos os homens pensam e, portanto, são, num certo sentido, filósofos. Defendo, dessa maneira, que somos aptos a pensar a educação, não somente por vivenciá-la, seja como educadores ou como estudantes, mas também porque somos todos cidadãos dotados da capacidade de refletir. Assim é que a filosofia da educação nos permite pensar questões relacionadas à educação e às contribuições de outras áreas no âmbito educacional.

Como se sabe, é tarefa dos próprios educadores selecionar, em seus currículos, as contribuições de diferentes áreas que julgarem significativas para o ensino. Posso, portanto, sugerir que o

professor tem o poder de escolher o que será ensinado e, consequentemente, o poder de influenciar os pensamentos de seus estudantes. Saviani (1990) afirma que a atividade do educador se destaca pela intencionalidade, ou seja, o professor pratica ações de maneira que seus objetivos sejam alcançados. O autor assegura, ainda, que sem essa intencionalidade, a qual podemos, neste trabalho, chamar de currículo, não há sentido em ensinar, e que a educação se tornaria meramente burocrática e mecânica.

Neste aspecto, podemos sugerir, também, que a filosofia tem papel importante no que tange à criticidade, pois estimula educadores e educandos a refletirem sobre as contradições e conflitos existentes nesses currículos propostos:

Considerando que as diversas concepções de filosofia da educação constituem diferentes maneiras de articular os pressupostos filosóficos com a teoria da educação e a prática pedagógica, o estudo crítico dessas concepções constitui um componente essencial da formação do educador (Saviani, 1990, p. 8).

Dessa maneira, o educador compreenderá as intenções e motivos das diferentes áreas que compõem o ambiente escolar, além das práticas pedagógicas que compõem os currículos. Na educação linguística, a própria linguagem-língua passa a ser analisada de maneira mais profunda, quando à luz da filosofia da educação, de modo a permitir e propor multifacetadas interpretações sobre as práticas pedagógicas e currículos. Ao refletirmos sobre a questão da criticidade, da emancipação e da autonomia (freireana), evidenciamos, nesta seção, os trabalhos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos e do educador/filósofo Paulo Freire.

Oliveira (2008) nos apresenta o conceito de redes de sujeitos, o qual pensa o fazer pedagógico emancipatório, em que o sujeito não apenas recebe o conhecimento, mas também influencia o que lhe é ensinado, incorporando ao saber científico outros saberes. Sousa Santos (1995, p 18), afirma ainda que “a educação para o

inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflituosidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflituosa". Assim é que devemos educar para o inconformismo, ou seja, devemos auxiliar na produção de imagens conflitantes e desestabilizadoras, a fim de evitarmos o senso comum, estimulando o estudante a produzir seus próprios pensamentos, suas próprias conclusões.

Na educação linguística, por exemplo, a educação para o inconformismo questionaria o imperialismo cultural, dando lugar à transculturalidade e abrindo caminho para que tanto o estudante quanto o educador repensem sua maneira de ver as línguas estrangeiras. Assim, seria possível entender que a língua-linguagem não possui apenas aspectos linguísticos, mas também culturais, sociais e políticos, desvendando o caráter emancipatório do conhecimento, conforme enfatizei nas reflexões anteriores.

Sousa Santos (1995, p.112) discute, ainda, "a impossibilidade de controle sobre o ato de ensinar", visto que não interferimos nas diferentes formas de inserção social no tempo-espço, logo, há múltiplas possibilidades de interpretação e pontos de vista sobre o processo educacional. Há, ainda, a questão da incompletude de todas as culturas e da heterogeneidade (Sousa Santos, 1995), ou seja, o fato de que há sempre algo a ser aprendido e algo a ser ensinado. A reflexão a qual Sousa Santos nos convida a fazer diz respeito às formas de conhecimento existentes e o diálogo entre elas (Oliveira, 2008); em outras palavras, é sobre a maneira como esses conhecimentos interagem no indivíduo e no meio social. Além disso, o autor discute as relações de poder que validam ou não certos tipos de conhecimento.

Não poderia deixar de brevemente retomar os estudos do importante filósofo da educação, o nosso Paulo Freire. Podemos entender, em suas obras, que o papel da filosofia da educação é pensar a educação enquanto praxiológica, dialógica, crítica, empoderadora, contextual e amorosa. Freire (1989, p. 9) nos leva a pensar, em uma de suas mais célebres citações, que

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Id).

Ou seja, os fatores externos não apenas interferem na aprendizagem, mas são parte dela, complementando-a ou contradizendo-a, pois Freire diz, ainda, que nem sempre a leitura da palavra, em nossa escolarização, condiz com a leitura da “*palavramundo*” (Freire, 1989, p. 9). Ao transportar a teoria freiriana para a educação linguística, percebemos que, às vezes, o que ensinamos, ou tentamos ensinar, não é captado pelo estudante porque está fora de seu contexto, de seu mundo, não apenas geograficamente, mas social e culturalmente. Ou, ainda, por que, ao ensinarmos a língua inglesa, temos que escolher, em nossos currículos, ensinar a cultura deste ou daquele país? A crítica na perspectiva dos letramentos possibilita que o estudante “crie laços” com o que está sendo ensinado, permitindo que o objeto de estudo faça, então, parte de seu contexto, fazendo sentido para ele.

Com isso, respeitamos, também, os saberes do educando (Freire, 1996). O autor afirma, ainda, que, juntamente com a criticidade, é importante relacionarmos os saberes que já são parte do cotidiano daqueles estudantes ao que se pretendemos ensinar, democratizando o processo de educação. Para tanto, Freire nos encoraja a correr riscos, aceitar o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação, além de refletirmos criticamente sobre nossa prática (Freire, 1996). No caso específico da língua inglesa, devemos pensar sobre isso quando reafirmamos, por exemplo, alguns estereótipos (algo relativamente comum em livros didáticos), ou reforçamos relações binárias e/ou relações de poder. Ou ainda quando nos apegamos a questões sintáticas e gramaticais, pensando que este é o efetivo ensino de uma língua estrangeira, e que um falar fluente condirá com o aprendido. Corroborando Freire (1996, p. 17), penso que

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (Freire, 1996, p.17).

Não obstante, Freire nos dá esperança, tanto como educadores quanto como estudantes e uma das maneiras com as quais ele nos traz tal ensinamento é afirmando que educar exige acreditarmos que a mudança é possível (Freire, 1996). Esta é uma significativa contribuição da filosofia da educação para o ensino, não apenas de língua inglesa, mas para o processo educacional de maneira geral.

A educação linguística em língua inglesa, principalmente em escolas públicas no Brasil, vem sendo questionada, em um sistema em que tudo é quantificado, quanto à sua "eficácia", quanto ao seu valor. Ao incorporarmos em nosso pensamento de educadores que a mudança é possível, desapegamos dos números e quantificações, passamos a acreditar no ensino de línguas como aprendizagem para a vida. Em *Pedagogia da Indignação* (Freire, 2000), o autor nos leva a pensar de maneira crítica sobre os currículos existentes no âmbito educacional brasileiro. Ao discursar sobre o descobrimento da América, o autor nos indica o tom pós-colonialista de sua fala, incitando-nos, como educadores, a nos inconformar em relação à injustiça: "É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. O ensinamento de que os poderosos não podem tudo" (Freire, 2000, p. 75).

Mais uma vez no caso da língua inglesa, faz-se clara a luta contra o imperialismo e a favor da multiculturalidade/transculturalidade. Ao escolher um currículo com base nos estudos pós-coloniais e decoloniais para o ensino de língua inglesa, por exemplo, o educador

permite e incita a inconformidade em seus estudantes, levando-os a pensar o mundo atual por meio da linguagem, desconstruindo os binarismos. Freire (2000, p. 35), ainda nos deixa uma reflexão sobre o assunto: “O futuro é dos Povos, e não dos Impérios”.

Freire (1987) afirma, ainda, que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, e os homens se educam entre si, mediados pelo mundo. Ou seja, concordando com Sousa Santos, Freire assegura que a educação problematizadora rompe com os esquemas verticais reforçados na educação bancária, e que, então, o educador pode ser visto como alguém também incompleto, alguém a ser educado também:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades, e não *contra* eles. (Freire, 1987, p. 39).

Freire (1987) nos ensina só podemos dialogar com os educandos quando nos despidamos de pensamentos opressores, como a inferiorização de alguém cuja pronúncia (seja no inglês ou no próprio português) está fora do padrão utilizado pelas classes consideradas educadas; quando nos reconhecemos como alguém que não é dono da verdade ou autossuficiente; quando aceitamos e compreendemos as contribuições de outros; quando temos esperança e acreditamos na mudança.

Achei importante essa singela parte de um texto que publiquei lá atrás. Embora Freire esteja presente ao longo do livro inteiro, abrir um pequeno respiro no texto para registrar essa homenagem a Freire, um grande filósofo da educação. Certamente, seus livros são meus livros de cabeceira, alimento da minha alma de professor.

9

REFLEXÃO 3

AH, FINALMENTE,
A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA!



Vídeo-epígrafe

*(esse é lindo, e em
inglês, quem diria – 8min)*

Imagem-epígrafe 30: Entre les murs (Entre os muros da escola)



Fonte: Projeto Paideia²².

Dando as minhas mãos à Freire no vídeo, (QR code acima),
vejo que o inglês-brasileiro existe, e que bom que existe também nas

22

<https://projetopaideia.wordpress.com/2016/09/07/analise-critica-do-filme-entre-os-muros-da-escola/> Acesso em fev. 2024.

palavras de Freire. Esse vídeo com Freire dando uma entrevista em língua inglesa abre os caminhos para a última Reflexão do livro: a educação linguística em língua inglesa/línguas estrangeiras (Duboc; Ferraz, 2020, 2021, Ferraz; Nascimento, 2019, Ferraz, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b, 2019c; Menezes de Souza; Monte Mór, 2021, Jordão; Martinez, 2021; Jucá; Mattos, 2021, Tagata; Ribas, 2021, entre muitos outros autores citados neste livro).

Na mesma esteira da proposta de discussão sobre língua-linguagem (Reflexão 1), proponho que, antes de discutirmos a educação linguística, seja primordial discutir as perspectivas tradicionais embutidas no conceito “ensino e aprendizagem de línguas (estrangeiras)” ou Ensino de Língua Inglesa (ELT) no Brasil. Outrossim, sugiro uma espiral de problematizações, idas e vindas, entre os conceitos de língua-linguagem e educação, aqui e acolá. De início, é preciso estar atento às implicações políticas, culturais e educacionais do uso de cada termo, pois, se por um lado, em consonância com a educação liberal/*bildung*, o conceito tradicional de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/língua inglesa, englobado pelas siglas ELT, EFL e ESL, “tem sido questionado por deixar de olhar a linguagem como prática social, por outro, a educação linguística crítica tem sido ‘bombardeada’ ao focar a prática social e abandonar a produção linguística” (Ferraz, 2019b, p. 197).

Como afirmado anteriormente, a língua enquanto sistema ou entidade, externa aos sujeitos e, portanto, a ser adquirida ou aprendida por eles, tem sido o fundamento epistemológico do ELT (ou ELT tradicional, conforme Ferraz, 2024e). É seguro assumir que a alfabetização, de uma perspectiva tradicional, é considerada “um fenômeno cognitivo e refere-se à aquisição de habilidades de leitura e escrita” (Duboc; Ferraz, 2020, p. 4). Ainda que a alfabetização tradicional não possa ser sinônimo de ELT, muitos aspectos de ambos são compartilhados. Para Duboc e Ferraz (2020), a alfabetização tradicional e o ELT/ESL implicam que “os indivíduos aprenderiam a ler e escrever de forma autônoma decifrando o código alfabético

e gradualmente dominando as estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas da linguagem”. Muito semelhante à visão de Searle sobre ocorrências de linguagem natural, esse também é o lado metodológico do ELT: a partir dos pequenos pedaços da língua (o alfabeto, as palavras), o aluno alcançará partes maiores e mais complexas (frases, textos completos).

Ainda com Duboc e Ferraz, vemos que “Uma vez que o indivíduo adquire a capacidade de decodificar (ler) e codificar (escrever) uma língua, ele passa a ser considerado alfabetizado – como pré-condição para funcionar bem na sociedade” (Duboc; Ferraz, 2020, p. 4). Contudo, é crucial repensar o fato de que em muitos contextos de formação de professores de nível superior no Brasil, por exemplo, as ideias de prática, habilidades, abordagens, metodologias e métodos (livros didáticos) têm sido as marcas do ELT e da formação de professores desde os anos 80. Consequentemente, o ensino de línguas foi reduzido à formação de professores e o ensino e aprendizagem de uma língua, na maioria dos casos, significa que o professor passará o conhecimento linguístico a ser memorizado pelos alunos (o ELT representaria a educação bancária?, fica a provocação). Esse conhecimento linguístico é repassado através das metodologias e métodos “mais modernos” e “atualizados”, como os que compõem a série de livros didáticos.

Para Jorge (2018), como a língua é entendida como algo abstrato e fixo, acredita-se que o sentido seja definido pelas regras gramaticais, pelas palavras do dicionário. Um exemplo claro da perspectiva metodológica do ELT é a imposição histórica da visão do falante nativo da língua: “os professores de línguas lidam com sentimentos de inautenticidade, fraude e inadequação; não apenas relacionado ao seu desempenho linguístico, mas também devido à crença de que eles ‘devem ser um especialista em linguagem’ da língua não nativa que ensinam” (Jorge, 2018, p. 165). Com essa perspectiva histórica prevalecendo em muitos cursos de formação de professores “Não é infundado que algumas pessoas se sintam diminuídas, deslocadas, desconfortáveis ou inadequadas em práticas sociais linguísticas

nas quais se acredita que há falta de fluência linguística, expertise e/ou proficiência por parte dos falantes não nativos" (Jordão; Martinez, 2021, p. 591-592).

Para Ferraz (2019a, 2019b, 2019c), além de problematizar, ampliar e questionar o tradicional conceito/campo de ensino e aprendizagem de línguas/línguas estrangeiras/língua inglesa, a educação linguística revisita o binarismo ensino e aprendizagem de línguas, levando em consideração linguística, crítica e dimensões socioculturais. Voltando a Freire, isso sugere que os educadores linguísticos deveriam ser, de fato, educadores radicais (ou educadores críticos de linguagem) que se posicionam em relação ao ensino e aprendizagem memorizador e mecânico (ELT) "visando uma emancipação ontológica e epistemológica tanto de professores como alunos. Nesse sentido, a crítica parece ser condição *sine qua non* para as emancipações propostas por Freire" (Ferraz, 2019b, p. 194).

De fato, para Monte Mor (2009), "o que parece estar em jogo é a necessidade de definir um novo processo de educação. O momento atual revela uma disputa binária entre reprodução – que possibilita o controle, a mensuração, a identificação de quem aprende mais, ou menos, no processo ensino-aprendizagem – e criação, criatividade e crítica" (Monte Mor, 2009, p. 184).

No que segue, discuto dois conceitos que buscam expandir a ELT tradicional: a teorização sobre EELT e a proposta epistemológica da educação linguística. Decidi incluir nesta terceira Reflexão uma viagem ao passado, uma vez que ela demonstra que venho pensando na formação docente por meio da educação linguística desde o mestrado, porém, eu usei outro termo. Nomeei-a, à época, de EELT²³ (Ferraz, 2010, Ferraz; Fadini, Marques, Massini, 2019), pois

23

Do capítulo de livro: Ferraz, D. M.; Fadini, K. A.; Marques, D. F.; Massini, T. C. R. EELT - Education through English Language Teaching: potencialidades e limitações In: Finardi et al (Org.). A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, v.1, 2019, p. 255-268

eu não conhecia o termo educação linguística. Por outros modos, desenhada a partir de inquietações em relação às epistemologias e às práticas pedagógicas de ensino de inglês desde os anos 2000, a EELT (*Education through English Language Teaching*) pode ser brevemente definida como uma teorização que problematiza o ensino e aprendizagem de inglês (ELT), sob vieses críticos, buscando fomentar outros olhares para a formação de/com professores de línguas estrangeiras, no caso de língua inglesa.

De início, reconhecemos que existe uma profusão problemática de siglas em relação à língua inglesa. Por exemplo, as siglas em inglês comumente usadas na área, como por ex. ELT, EFL, EIL, ELF, EAL, Wes, WE, ESP, EAP²⁴, constroem sentidos diversos sobre a língua inglesa e são tão numerosas que não “dou conta” de analisá-las ou discuti-las com meus educandos. Equivocadamente, temos a tendência de colocá-las em suas “caixinhas” e, geralmente, sugerimos aos formandos “o termo mais correto e atual!”, como se isso fosse possível. Reconheço, ainda, que a escolha por um ou outro termo/conceito certamente enseja o que entendemos por língua-linguagem. Trata-se, portanto, de um posicionamento político.

Nesse sentido, ainda que haja uma autocrítica em relação à criação de mais uma sigla (realmente nos perguntamos: Vale a pena insistirmos?), o termo EELT pretende, com a simples adição da palavra Education na já consolidada ELT, realizar uma provocação educacional/política/filosófica em relação à indústria de ensino de línguas que se estabeleceu em nosso país; uma indústria que vem ditando, inclusive, o que significa ensinar e aprender línguas nas esferas da educação formal pública. Por exemplo, podemos citar a invasão, oficializada pelas propostas governamentais, das escolas privadas de idiomas no ensino regular público, e a participação

24

English Learning and Teaching, English as a Foreign Language, English as International Language, English as Lingua Franca, English as Additional Language, WEs (World Englishes?), World English, English as Specific Purposes, English for academic Purposes.

de conselhos internacionais na elaboração do currículo e na formação continuada para professores de inglês da rede estadual em diversos contextos no Brasil.

Destarte, meu diálogo com diversos professores da educação básica nos leva a questionar a crença de que os alunos da escola pública não são capazes de aprender inglês (aqui estou pensando na minha experiência com os professores de inglês do Espírito Santo entre 2014 e 2017). Assevero, ainda, que tal crença gera discursos de fracasso em relação à escola pública, os quais incentivam uma indústria consolidada de ensino de língua. Tal indústria assume o 'papel' de ensinar línguas com qualidade e efetividade (Ferraz, 2015).

A EELT está inerentemente ligada à educação linguística, uma vez que ambas ensejam a coletividade, a negociação, o diálogo, a ecologia dos saberes, o lúdico, as emoções, buscam, enfim, uma escola-do-devir, qual seja a escola-a-ser-inventada proposta na Reflexão 2. Para uma diferenciação entre ensino e aprendizagem de língua inglesa (ELT) e EELT, defendi (Ferraz, 2010, p. 103) que a "EELT conecta seus pressupostos teóricos aos movimentos pós (pós-estruturalismo, estudos pós-coloniais e teoria crítica), bem como tenta discutir cidadania e democracia por meio da aprendizagem de línguas". Assim, incluir a palavra Educação na sigla ELT, e insistir que devemos educar por meio da LI e não somente "ensinar a língua", significa defender que, enquanto educadores linguísticos, devemos assumir nosso papel profissional e ético como agentes e potenciais transformadores sociais (Giroux, 1997).

Portanto, as contribuições da filosofia da linguagem pós-estruturalista (principalmente baseadas em Bakhtin, Foucault e Derrida), os estudos da pós-colonialidade e decolonialidade no Brasil (Menezes de Souza, 2011, 2019a) e da educação linguística em LI (Monte Mór; Almeida, 2017; Pessoa, Silvestre, Monte Mór, 2018) compõem as bases epistemológicas do conceito EELT, por meio das quais elencamos suas potencialidades:

- Da filosofia da linguagem pós-estruturalista (nos sentidos colocados pelos Termos-chave supracitados): há a possibilidade de revisão epistemológica e ontológica sobre língua e linguagem. Com base nessa visão filosófica, a EELT reforça que língua é parte pulsante da linguagem, está (sempre) em movimento; seus sentidos são construídos contextualmente e historicamente, num jogo das diferenças em que centro (da significação) e margem (da não significação) se deslocam (Derrida, 2002);
- Dos movimentos pós (pós-colonialidade, decolonialidade, pós-modernidade) (similarmente, retomando os termos-chave): em suma, os movimentos pós nos auxiliam a perceber que línguas, além de serem construídas historicamente, foram e são representantes dos estados-nações e, nesse sentido, vêm ajudando a construir o que entendemos por nação, estado, cultura e sociedade. No caso dos estudos pós-coloniais, por exemplo, busca-se problematizar as relações de poder e hierarquização entre as línguas e a hegemonia (ou a tentativa de hegemonizar) de algumas línguas sobre as demais. A cultura, o conhecimento e as demais relações sociais são também hierarquizadas na medida em que as nações colonizadoras (do pensamento e do território) se sobrepõem em relação às culturas/nações colonizadas;
- Das teorias críticas (dos termos-chave): certamente podemos afirmar que foram inspirações basilares para que pudesse pensar o termo EELT. As teorias críticas influenciaram os pensamentos de Freire e de vários teóricos/educadores contemporâneos (por exemplo, o Grupo Nova Londres - GNL);
- Em relação à educação linguística (sendo discutida ao longo desta Reflexão), EELT e educação linguística em LI podem certamente andar de mãos dadas. Pensamos que, ao passo que educação linguística em LI já é um termo consolidado na área, a EELT se refere aos educadores de LI (principalmente no Brasil) que vêm buscando visitar um ensino/aprendizagem de LI ancorado nos moldes da escola tradicional.

A EELT pode, ainda, ser resumida nas seguintes características:

- Não é uma metodologia ou um método de ensino engessado, mas pode englobar uma metodologia contextual de performance, em que cada educador linguístico, de acordo com os seus conhecimentos, vivências e formações, pode utilizar as ferramentas pedagógicas necessárias para cada contexto (podendo, inclusive, hibridizar e mesclar métodos de ensino). Ainda, a EELT refere-se muito mais a uma postura epistemológica, ou seja, está baseada nos entendimentos a priori sobre língua: o que significa língua/linguagem para mim e para meu contexto? Quais são as diferenças, em termos de formação, entre ensinar uma LE/LI e educar por meio de uma LE/LI? Quem são meus alunos em termos raciais, sexuais e de gênero, socioeconômicos, identitários, subjetivos? Como veem língua/linguagem, educação, formação? Quais são as bases filosóficas com as quais meus educandos foram formados? Assim como em Andreotti et al (2018), busco, por fim, as epistemologias que abraçam a complexidade e as incertezas ao invés de propor caminhos de princípios descritivos, por meio dos quais os estudantes se limitam a tomar conhecimento de problemas, para, posteriormente, solucioná-los;
- É inspirada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio – Línguas Estrangeiras (Brasil, 2006), busca conciliar ensino linguístico e educação. Além disso, entende essa busca como um desafio constante por parte do educador linguístico;
- Almeja uma transdisciplinaridade em que não há receitas e, portanto, deve ser desenvolvida para cada contexto, para cada educador. Como exemplo, citamos algumas outras áreas do conhecimento que contribuem com a EELT: letramentos, estudos culturais, artes, tecnologias, filosofia, sociologia e educação;

- Propõe, como tarefas primordiais (que devem ser acompanhadas do desenvolvimento linguístico), a inserção da criticidade (*critique*), o provimento de cidadania ativa e uma busca incessante por transformação e justiça sociais.

Em vista disso, uma característica da proposta EELT é a transdisciplinaridade. Nascida da insistência no diálogo entre áreas que geralmente detêm seus territórios fechados, a proposta desafia as licenciaturas a reverem, por exemplo, a prática de separação na qual às faculdades de educação são atribuídas as reflexões sobre o ensino e a prática pedagógica.

Novas tendências na Linguística Aplicada, principalmente advindas da Linguística Aplicada Crítica, têm apontado para o aumento da preocupação com o Outro, por meio de um trabalho pedagógico com base nos Letramentos, que pode ser uma alternativa ao ensino tradicional ao apresentar uma proposta de formação de cidadãos críticos, reflexivos, gestores do próprio conhecimento.

Com isso em mente, poderemos construir novas visões de mundo, de valores, crenças, etc. Para tanto, porém, é preciso que as bases dessas tendências nas pesquisas linguísticas aplicadas possam ser passadas para frente e chegar, de fato, à sala de aula. É preciso engajar os professores-pesquisadores de língua inglesa para além dos muros das universidades e os demais professores para dentro dela. Assim, o importante é que, agindo localmente, possamos gradativamente agir em grande escala, fazendo com que diferentes conhecimentos sejam compartilhados e valorizados.

Estarmos embrenhados nesse mundo das pesquisas faz de nós agentes de transformação por meio da linguagem e dos discursos que transitam entre as escolas e as academias, permitindo-nos fazer dos trabalhos acadêmicos uma ponte para reflexões e geração de conhecimento, contanto que nos motivemos a popularizar mais seus conteúdos, compartilhando-os em nossas próprias salas de aula e formações docentes.

Já apresentei e discuti o conceito EELT, que vislumbrei entre 2003 e 2006 e sigo problematizando. Para mim EELT e educação linguística (EL) são movimentos educacionais intrinsecamente conectados, portanto, para mim, EL e EELT são sinônimos. E o que dizer especificamente sobre educação linguística? De que formas os estudos contemporâneos de língua-linguagem e educação (linguística) colaboram para a formação de e com docentes de língua inglesa? Tais estudos colaboram com a formação cidadã? O que é cidadania em tempos digitais? Vamos encerrar esta seção com essas provocações.

Uma das citações que mais gosto para apresentar as “*tensions and overlaps*” entre Ensino e Aprendizagem de Línguas e Educação Linguística é a seguinte:

[...] ensinar e educar por meio das línguas (maternas ou estrangeiras) são conceitualizações distintas. Ensinar a língua inglesa, por exemplo, significa, mesmo em tempos contemporâneos, “passar” o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos, os quais, materializados no livro didático, buscam principalmente a excelência linguística por meio do desenvolvimento de habilidades (ou o que a BNCC chamou de competências).

Já educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos ‘novos’ papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a *www*. vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e criticidade (Ferraz, 2018b, p. 93).

Por conseguinte, é relevante resgatar a premissa de que a educação linguística em língua inglesa significa muito mais do que a dicotomia ensinar e aprender (ou das áreas tradicionalmente conhecidas como Ensino e Aprendizagem de Línguas, Aquisição de Línguas ou ELT), pois problematiza a língua-linguagem, a linguagem-língua

e a educação como práticas sociais que devem ser sempre compreendidas contextualmente, nas dimensões políticas/ideológicas, culturais e históricas/contextuais. Isso significa que a educação linguística “reforça a ideia de (re)direcionar a atenção dos alunos para o mundo, para que possam encontrar o que o mundo lhes pede” e “onde a nova geração tem tempo para conhecer o mundo e como se conhecem em relação ao mundo” (Menezes de Souza; Monte Mór, 2021, P. 667). Numa perspectiva de educação linguística, os alunos aprendem línguas-linguagens lendo o mundo através das palavras, nos dizerem de Freire.

Para que a educação linguística ocorra, ela precisa se conectar em uma perspectiva deveras transdisciplinar (a esse respeito, pretendo discutir uma formação docente transdisciplinar, ao final desta Reflexão). Por ora, diria que a educação linguística defende:

1. O ensino dos aspectos linguísticos da língua, sem descuidar as dimensões cultural, crítica, política, local e global;
2. A promoção e negociação das capacidades dos alunos para construir e distribuir conhecimento;
3. A preparação dos alunos para que possam interpretar o mundo que os rodeia, nas suas comunidades de prática, mas também subjetivamente;
4. A criação de *affordances* nas quais os alunos podem se engajar criticamente em seus próprios processos de educação;
5. Por não ser uma metodologia ou método de ensino (assim como a EELT), a educação linguística estimula o educador de línguas a criar seus próprios projetos de curso e práticas pedagógicas de acordo com seus conhecimentos, experiências e localidade;
6. Promove uma pedagogia da pergunta, propondo muitas perguntas: O que a língua-linguagem significa para mim e para o meu contexto? (Reflexão 1); Quais são as diferenças entre treinamento, formação e educação, ELT e EL? (a seguir);

Quem são meus alunos em termos de raça, orientação sexual e de gênero, identidade socioeconômica? (todo o livro); Quais são os fundamentos filosóficos sobre os quais meus alunos são educados? (introdução com as keywords).

7. Questiona a educação liberal/*bildung* e a educação bancária ao trazer à tona a educação crítica freiriana (esse movimento é muito recente no ensino de línguas estrangeiras no Brasil).
8. Inspirada em Andreotti *et al.* (2018), busca epistemologias que abarcam a complexidade e incertezas ao invés de propor caminhos de princípios descritivos, pelos quais os alunos se limitam a tomar consciência dos problemas a serem resolvidos.

Gostaria de chegar em dez aspectos, então convido a leitura a me ajudar com essa expansão:

9. ...?
10. ...?

Este livro vem sendo escrito desde 2021, período em que estávamos trancafiados em nossas casas devido à infeliz pandemia da Covid19. Para encerrar a discussão sobre educação linguística, apresento uma prática pedagógica realizada por diversos semestres de Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da Covid19. Ela mostra outros olhares para a avaliação e suas premissas ontoepistemológicas indicam que as práticas de educação linguística podem promover transformações significativas na formação de estudantes de Letras-Inglês.

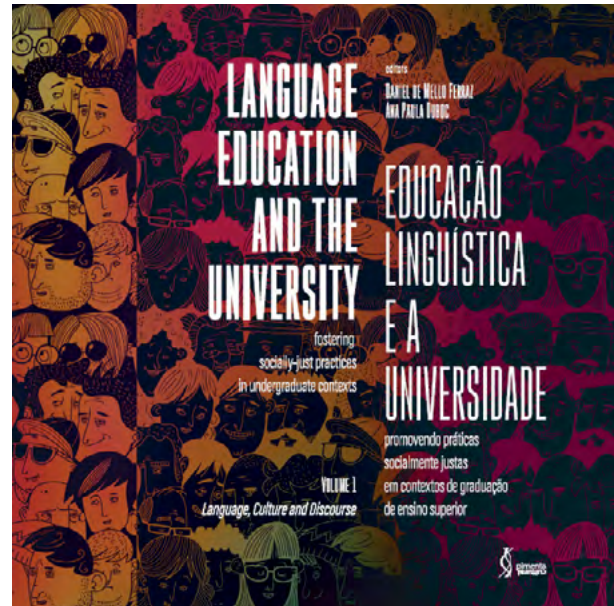
Deveras, durante os anos de 2020-2022, passamos, eu e meus estudantes de Letras, por uma experiência sobre avaliação muito interessante: assim que a pandemia eclodiu, agendei reuniões online pelo GoogleMeet, fora do horário das aulas, com as turmas para discutirmos as novas formas de avaliação e como cada turma

e cada discente gostaria e poderia ser avaliado em contextos de isolamento, pandemia e trabalho à distância. Assim, decidimos coletivamente pela flexibilidade, em que cada aluno poderia escolher uma ou duas avaliações, quais sejam:

- *Response Papers 1 e 2, in English;*
- *Response Paper final;*
- Gravação de vídeo com reflexão de temas da disciplina;
- Conversa sobre autoavaliação final comigo;
- Avaliação contínua – *short activities every class;*
- Produção de podcasts;
- Seminários (em grupo) presenciais ou online (gravados), entre outras.

Especificamente sobre a forma de avaliação intitulada *Response Papers*, ressalto que, mesmo sendo um trabalho escrito e acadêmico, os discentes poderiam escolher os temas a serem discutidos e a escrita deveria ser subjetiva. Outrossim, eles poderiam discutir a sociedade, as aulas, as atividades, as dinâmicas realizadas, as discussões em aula, os textos e as teorias, sempre trazendo as suas vozes. No primeiro ano de trabalho com esse formato de avaliação, tive resultados impressionantes, quais seja, textos subjetivos, políticos e críticos. Assim, convidei todos os discentes a participarem de um projeto de escrita coletiva e o resultado é uma coletânea que foi publicada em língua inglesa em 2021. A obra contou com vinte e sete autores, todos estudantes de graduação de Letras-Inglês, os quais, em um esforço conjunto de três anos, produziram textos em língua inglesa, por meio da expansão dos *Reponse Papers*. A obra, organizada por mim e pela profa. Ana Paula Duboc da FEUSP, tem licença Creative Commons e tem acesso digital (ebook) gratuito pela <https://www.pimentacultural.com/language-education>

Imagem 31: Livro Language Education and the University



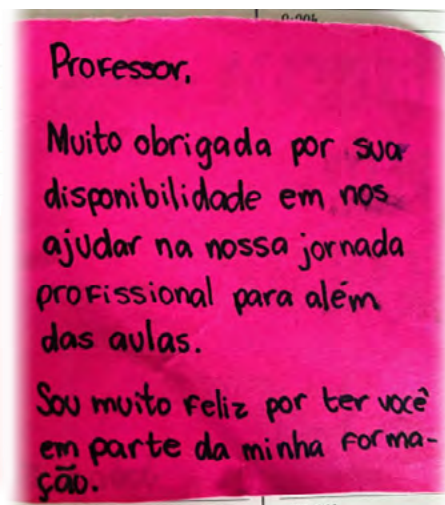
Fonte: Pimenta Cultural

E o que essa obra e seu processo de escritura junto aos estudantes de graduação tem a ver com a educação linguística? Para mim, tem tudo a ver. Em relação ao processo de avaliação proposto nas aulas de graduação e posterior realização do projeto do livro, percebo que as estratégias decoloniais propostas por Menezes de Souza (2019), quais sejam, “trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado” me desafiaram e me conduziram a um exercício decolonial (ou pelo menos tentar!) de identificar-interrogar-interromper (Menezes De Souza; Duboc, 2021) a colonialidade que me constitui e que, portanto, me faz cúmplice na (re) produção de injustiças e desigualdades (Fonseca, 2023).

Em Menezes de Souza e Duboc (2021), os autores propõem movimentos essenciais e urgentes para a formação docente nos cursos de Letras e, pensando especificamente nas novas propostas avaliativas que discuto nesse momento, trazer o corpo de volta significa escutar (efetivamente) os nossos educandos no que diz respeito

à maneira como gostariam de ser avaliados; significa, assim, trazer o corpo aprendiz de volta. Isso nos leva a identificar, ou seja, perceber o modo tradicional de avaliação persistente na universidade, interrogar, ou seja, devemos nos perguntar, enquanto formadores, se esse modo avaliativo tradicional deve ser o único e, ainda, quais os impactos na vida dos estudantes (como exemplo, cito a ansiedade gerada nos estudantes, quando, em todo final de semestre, devem escrever de sete a nove artigos completos como avaliação final e exclusiva das disciplinas). Não menos importante, venho tentando interromper o processo avaliativo, ou seja, tenho buscado rupturas nesse sistema, por meio de propostas mais dialógicas, multimodais e contemporâneas. Quero acreditar (e os muitos feedbacks de meus graduandos me fazem acreditar) que esse trabalho de trazer os corpos, as vozes e as emoções de nossos alunos de volta ao processo educacional, bem como o constante (pelo menos tentativa!) identificar-interrogar-interromper por mim, apresenta muitas transformações para todos os envolvidos. Isso é, para mim, educação linguística! Educação linguística também envolve o afeto e a amorosidade:

Imagem 32: Bilhetinho de sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal (FFLCH, USP, São Paulo).

Educação linguística significa refratar seus sentidos para que possa, inclusive, ser definida, pensada e repensada nacional e localmente. Por exemplo, no âmbito do Projeto Nacional de Letramentos, projeto com sede na Universidade de São Paulo (2009-2015), temos discutido, especialmente no III Ciclo do Projeto (2021-2025) a educação linguísticas, formação e decolonialidade:

Imagem 33: Ciclo III – Projeto Nacional de Letramentos

Projeto Nacional de Letramentos: Educação Linguística,
Formação Docente, Políticas e Decolonialidade - Ciclo III
(2021-2025)

Temas para cada ano:

2021: **Problematizando o Decolonial**

2022: **Educação Linguística** e Decolonialidade

2023: **Formação Docente** e Decolonialidade

2024: **Políticas** e Decolonialidade

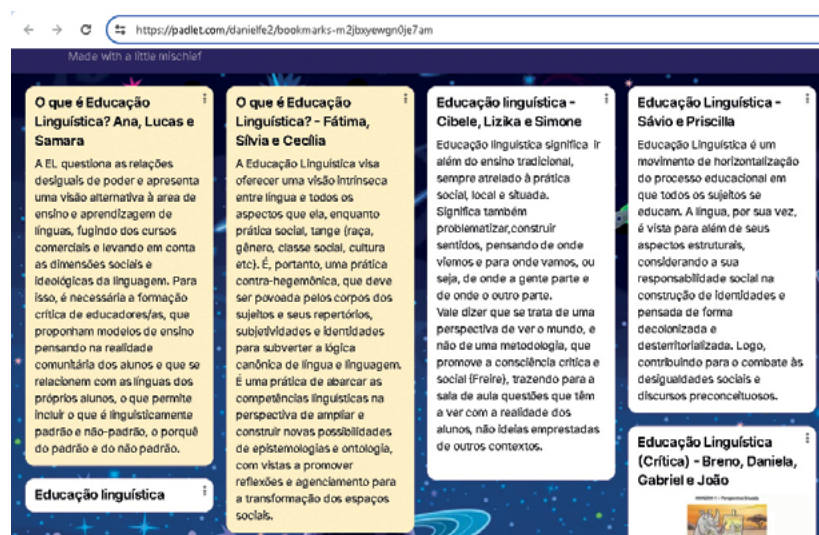
2025: **Educação Linguística, Formação Docente, Políticas e**
Decolonialidade: Balanço Geral

Fonte: Arquivo pessoal (Duboc e Ferraz).

Já no bojo do GEELLE – Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (PPGELLI) da Universidade de São Paulo (2019-2026), vimos discutindo as praxiologias da educação linguística desde 2019 e, especialmente no ano de 2024, temos problematizado seus diversos sentidos. Algumas discussões podem ser acompanhadas nesse padlet do grupo:



Imagem 34: Padlet do GEELE



Fonte: Padlet.

Por fim, é preciso que a educação linguística também se preocupe com os não-humanos, pois mesmo que sejam projetos humanistas da modernidade, língua-linguagem, educação e educação linguística podem desempenhar um papel significativo na problematização de seus próprios empreendimentos humanistas, questionando as suas próprias epistemologias e, ainda que não consigamos nos desprender da visão humanista moderna de sociedade e linguagem, como podemos agir em suas brechas (Duboc, 2015)?

Na mesma linha de pensamento das Reflexões anteriores, lanço mais desafios (que sigo pensando e estudando, mesmo depois de publicar este livro): Que sociedades/ecologias/cosmologias queremos, como Sapiens que somos, completamente ínfimos quando comparados aos não Sapiens e à Gaia? As categorias "humanos" e "humanidade" são suficientes para entendermos a tríade aqui proposta ou precisamos pensar de/em/com outras formas, por exemplo, pós-humanas ou cosmológicas? A pluralidade, a diferença e a alteridade não deveriam ser

categorias imprescindíveis para nós – Sapiens – repensarmos o humanismo imbuído nas concepções modernas de linguagem-língua e educação? Desse modo, a educação linguística (transdisciplinar) enfrenta os mesmos desafios apresentados em relação à linguagem-língua e à educação: Como vem lidando com os paradigmas humano *versus* não-humano, pois só pode acontecer no primeiro?

Depois de ter discutido os conceitos imbuídos na linguagem-língua e a visão liberal/*bildung* de educação, assevero que a educação linguística é altamente influenciada e determinada pelas visões de linguagem-língua, língua-linguagem e educação mencionadas nas Reflexões anteriores; em segundo lugar, defendo uma educação linguística transdisciplinar que visa a transformação social.

A educação linguística (transdisciplinar) tem que lidar ou se preocupar com outras cosmologias não humanas ou deveria se preocupar apenas em educar humanos por meio da língua-linguagem? Podemos encontrar algumas respostas na proposta de Batista de letramentos implicados:

This is why I want to borrow Krenak's (2020) (...) – life is implicated with other lives – to advocate in favor of a literacy pedagogy that I call *implicated literacies*, that is, literacy pedagogies that include and welcome environmental concerns; that underpin the pedagogical proposals with the acknowledgement that life on Earth begets life; that considers the Earth as a giant living organism, a natural discursive space with natural entities which are not simple resources for humans; and that take very much into account the close relationship between environmental and social problems (Batista, 2021, p. 618-619).

A proposta de letramentos implicados de Batista vai ao encontro do que Pinheiro Dias (2017), junto a Viveiros de Castro, Lima e Kopenawa, nos ensinam sobre a linguagem-língua e a língua-linguagem de algumas comunidades indígenas, como por exemplo as ameríndias:

no pensamento ameríndio o fato de que aos agentes não humanos é conferida uma posição (e não uma substância) de sujeito, condição dada pelo corpo como lócus da diferença. Essa condição lhes permite ver humanos na posição de não humanos. “Os porcos e os guaribas pensam e agem como se fossem Juruna” (1999, p. 45).

Adiante na tese, Pinheiro Dias (2017) discute a obra *A queda do céu*, do líder Yanomami Davi Kopenawa e afirma que o autor, por meio de “uma visada estratégica, um discurso neológico que consiste em um exercício de intertextualidade cultural” (Id., p. 80), não somente se afasta do antropocentrismo (assim como Menezes de Souza e Viveiros de Castro acima), mas também do “utilitarismo ambientalista”. Este último conceito, o utilitarismo ambientalista me preocupou (estaria sendo utilitarista?) e me provocou diversos sentimentos. O primeiro se refere ao meu exercício, ao longo do livro, de desafiar e deslocar os conceitos de língua-linguagem, educação e educação-lingüística para além de seu projeto intrinsecamente humanista, demasiadamente humano. Nesse sentido, me questionei: Faltaram teorias? A minha leitura dos diversos movimentos pós-humanistas foi suficiente? O segundo se refere ao meu intuito de, mesmo não sendo biólogo, questionar a visão dos humanos/Sapiens sobre os animais não humanos. Me questionei, a esse respeito, se não deveria me aprofundar sobre mais estudos, inclusive da Biologia e das cosmologias indígenas (o máximo que conheço delas, em termos espirituais e cosmológicos veio de quase sete anos de terapia xamânica de origem da Amazônia brasileiro-peruana). Não tenho as respostas, porém compartilho o fato de que, ao escrever esse texto, mormente teórico, minhas praxiologias e minhas visões e vivências em relação aos não humanos já são outras, mais humildes, menos hierarquizantes, mais conscientes.

10

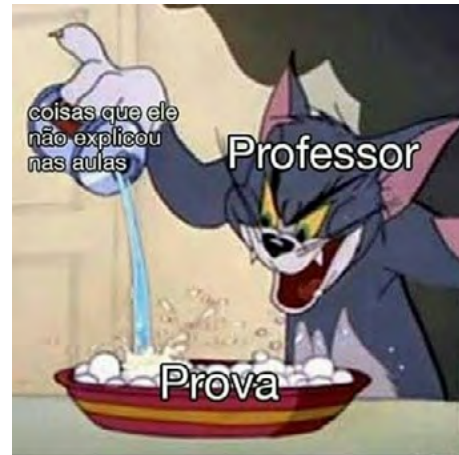
ADENDO IMPORTANTE 3.1.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA²⁵

25

Ainda, de: FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 103-117.

Imagem 35: Professor e prova!



Fonte: Faculdade da Depressão, Pinterest²⁶

Imagem 36: Aula chata

Quando você tá naquela aula chata e não aguenta mais esperar ela acabar



Fonte: Faculdade da Depressão, Pinterest²⁷

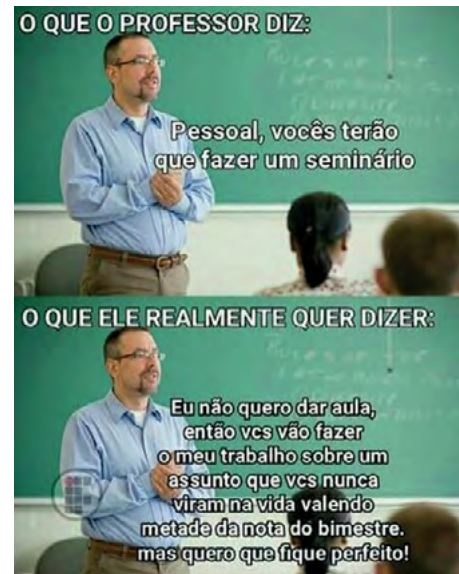
26

<https://br.pinterest.com/pin/702209766876474682/>

27

<https://br.pinterest.com/pin/702209766876348024/>

Imagem 37: Seminários legais!

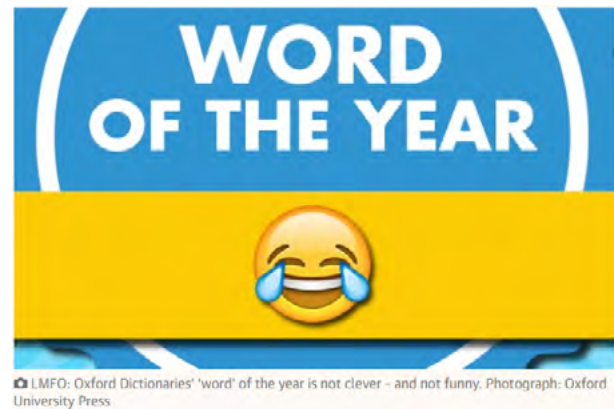


Fonte: Faculdade da Depressão, Pinterest²⁸

Esses memes foram retirados das redes sociais (Pinterest e Instagram). Não pretendo explicá-los, mas deixo-os para a sua livre interpretação. Para mim, são divertidíssimos e, ao mesmo tempo, falam de formação docente, tema deste importante adendo. Segundo Kawashima (2023), os multiletramentos presentes no mundo digital nos apresentam outros meios de produção de significado e abrem espaço para criação de novos gêneros, os quais, utilizados pelos jovens em abundância e com frequência, “abrem possibilidades para textos multissemióticos ou multimodais, com ênfase em modalidades do mundo digital, tais como memes, figurinhas, emojis, fanfics, animações, mensagens instantâneas ou postagens de mídias sociais” (Kawashima, 2023, p. 103). A autora

menção, ainda, os remixes, as paródias, sátiras, “feitos com os inúmeros recursos para elaboração/edição e inclusão nas redes sociais, como YouTube, Instagram, TikTok, WhatsApp, e outras plataformas” (Id.). Um exemplo interessante apresentado pela autora refere-se ao gênero emojis, que são um exemplo de língua-linguagem visual. Ao citar o trabalho da pesquisadora Hanna J. Parkinson, Kawashima nos mostra “o curioso caso de um emoji eleito a ‘palavra’ do ano em 2015 pelo Oxford Dictionaries”²⁹:

Imagem 38: Palavra do ano



Fonte: Oxford University Press

Percebo nesses novos gêneros digitais o sorriso crítico, a ironia crítica e a língua-linguagem (emojis e memes são textos!). Nos mesmos sentidos, Furtado (2018, 2019), que escreveu uma tese de doutorado sobre as teorias bakhtinianas e os memes, assevera que o tom imprimido nos enunciados dos memes “tende para a ironia, para a carnavalização de um discurso oficial e não retira deles o lado

crítico, pelo contrário, fortifica a criticidade: são como raios de avaliações sociais que refratam o acontecimento sob um determinado ângulo” (Furtado, 2018, p. 148).

Por isso, esses gêneros digitais são revoluções comunicacionais. E o que isso tem a ver com formação? A impressão que tenho é que as formações docentes de línguas não necessariamente “aceitam” esses gêneros enquanto linguagem-língua e, portanto, devem ficar para o mundo real, e não a sala de aula (um exemplo disso é a proibição de uso dos celulares em diversos contextos educacionais no Brasil, conforme, por exemplo, pesquisa de Ferraz e Nogarol realizada no Espírito Santo em 2016). Prossigo, agora, com algumas construções de sentidos sobre formação docente.

Em relação ao termo “formação”, podemos afirmar que se trata de um conceito complexo, uma vez que enseja a ideia e a prática hierarquizante de que “o formador de professores ‘forma’ o futuro professor”. Assim, devemos, antes de tudo, perceber como entendemos o termo formação. Em muitos contextos no Brasil, formação significa alinhar-se com os moldes da educação tradicional: o professor é quem sabe e o aluno é quem aprende. Os currículos, as práticas pedagógicas e as avaliações são determinadas pelos professores, nunca negociada ou discutida com os alunos. Assim, a prática da formação docente se reduz a metodologias, métodos e livros didáticos. Não sei se há um estudo comparativo entre os cursos de Letras em nosso país em relação à grade curricular, porém, minha experiência mostra que, em todas as universidades em que lecionei, as grades dos cursos de Letras Inglês focalizam preeminentemente (ou exclusivamente) a aprendizagem de habilidades da língua em disciplinas como Inglês 1 a 6, Oralidade em LI, Escrita em LI e laboratórios de LI, e os aspectos linguísticos da LI, por exemplo, morfologia, sintaxe, semântica e fonética. Indo contra a uma visão de que nas Letras também realizamos formação, fica aos centros de educação a responsabilidade de “formar” os estudantes em disciplinas como didática, prática e estágio supervisionado.

Assim, para falar de formação docente³⁰, dou as mãos a alguns docentes e pesquisadores que admiro e venho lendo ao longo dos anos. Decidi, para esse apanhado de ideias sobre o que significa formação, retirar passagens da obra “Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês” (Pessoa, Silvestre; Monte Mór, 2018).

Para Ana Paula Duboc, a formação docente tem a ver com o “desenvolvimento de repertórios para além da aquisição de saberes pedagógicos de modo a possibilitar que nossos alunos possam melhor lidar com os dilemas que emergirão do cotidiano escolar em suas práticas futuras” (Duboc, 2018, p. 17). A autora complementa que “o exercício crítico precisa, primeiramente, ser vivenciado por meus alunos e por mim mesma” (Id.). Sobre o conceito de criticidade, Andrea Mattos argumenta que “formadores de professores de línguas no Brasil, e talvez em outras partes do mundo, [ainda] não foram capazes de fornecer modelos críticos para o ensino de línguas” (Mattos, 2018, p. 31) e afirma que “nossos programas de formação de professores em contextos universitários precisam criar espaço para que os professores possam passar pela experiência de aprender a partir de uma perspectiva crítica” (Id.).

Ari Pereira nos alerta para o fato de que “formar professoras e professores para ensinar língua inglesa pressupõe preparar esses sujeitos para lidar com uma língua que, ao mesmo tempo que reproduz sistemas de dominação, também pode expressar e veicular discursos de resistência” (Pereira, 2018, p. 54). Já Clarissa Jordão nos propõe, há alguns anos, o conceito de formação como de-formação, ou seja

30

Ainda, de: FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 103-117.

Talvez fosse melhor falar em de-formação de professores: uma formação crítica teria o trabalho de desformatar o processo de inculcação de saberes e valores construído na vida familiar, social, escolar, laborativa. Ensinar a conviver com a pluralidade de concepções sobre ensino, aprendizagem, língua, cultura. Aprender junto, porque o deformador tem que também se permitir de-formar, ou melhor, desenformar: trocar de forma, modificar-se, perceber a si e aos outros como sempre incompletos (Jordão, 2018, p. 76).

Sob a dimensão política, Savio Siqueira assevera que uma formação docente contemporânea exige “um diálogo constante e irrestrito com campos teóricos que forcem as fronteiras do conhecimento disciplinar e contribuam, no caso da educação linguística, para retirar pesquisadores, formadores de professores e professores locais da posição periférica e subalternizada que, por incrível que pareça, ainda ocupam no imenso tabuleiro global do Ensino de Língua Inglesa ELI” (Siqueira, 2018, p. 209).

E o que eu penso sobre a formação docente? Na mesma obra, defendo que a formação de educadores linguísticos “vai ao encontro da (urgência das) transdisciplinaridades, pois, para além da formação institucionalizada nos cursos de Letras, é possível incentivarmos e fomentarmos formações outras, complementares e desafiadoras” (Ferraz, 2018, p. 110). Estas, podem questionar “uma formação tradicional existente nas microrrelações (por exemplo, as grades curriculares dos cursos de Letras), mas que também é imposta de cima para baixo, das macrorrelações (políticas educacionais, documentos oficiais)” (Id).

Ao pensarmos em formação, para além dos conceitos de metodologia, método, treinamento, livro didático, falante nativo e *nativespeakerism*, algumas palavras-chave advêm das discussões supracitadas: desenvolvimento de repertórios, perspectivas críticas, inglês como sistemas de dominação, deformação, desformatar

inculcações, subalternidade, transdisciplinaridade e políticas educacionais. Prosseguindo a discussão, Monte Mor aponta para algumas das desigualdades latentes em relação à educação brasileira:

As desigualdades – de vários tipos – são muito preocupantes: boa parte dos jovens das famílias mais pobres está fora da escola; grande número das escolas públicas apresenta condições físicas e pedagógicas precárias; a desvalorização docente tem se ampliado, observada na falta de reconhecimento da importância desse profissional, via salários pagos e ausência de planos de carreira para a maioria dos professores da Educação Básica, como também para muitos do ensino universitário privado (e também do ensino público); há defasagem nas propostas curriculares e também nos programas de formação inicial e continuada de professores (Monte Mor, 2019, p. 2).

Após discorrer sobre os muitos programas de formação docente implantados pelo MEC entre 1997 e 2019 (são 15, e os que merecem destaque são os mais recentes, o Residência Pedagógica e, o BNCC e Formação docente, 2018 e 2018-2019, respectivamente), a autora indaga qual deveria ser, no Brasil, “o foco da questão ‘formação docente’” (Id., p. 4). Aponta, ainda, alguns dos discursos mais recorrentes sobre essa formação:

- (1) muitos dos currículos de licenciatura não atendem às necessidades das escolas;
- (2) ao sair da universidade ou faculdade, o professor não se sente preparado para o magistério ou para o manejo de uma sala de aula;
- (3) nas licenciaturas em línguas estrangeiras, por exemplo, o ensino das línguas estrangeiras [de escolha do/a professorando/a] não é suficiente para ele/ela se sentir confiante no exercício de sua profissão;
- (4) as licenciaturas privilegiam as teorias e não preparam os/as professorandos/as para as práticas;

(5) o livro didático se mostra distante dos contextos sociais e culturais dos alunos nas diferentes regiões do país, ainda que em menor grau após o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD);

(6) os/as professorandos/as não aprendem a fazer reinterpretações locais do aprendizado teórico que têm, de modo a se sentirem preparados para promover o ensino e a aprendizagem 'situadas'; e vários outros itens poderiam ser aqui incluídos (Monte Mor, 2019, p. 4).

Mesmo considerando que as mais variadas realidades locais não abraçam todas as desigualdades e todos os discursos sobre nossas realidades de formação de professores e práticas pedagógicas locais, mas considerando também que muitas delas refletem nossas angústias e frustrações no tocante à educação linguística, penso que devemos: Seguir em frente e incentivar mais discussões e diálogos epistemológicos e ontológicos; Seguir na produção do conhecimento multifacetado, múltiplo e transdisciplinar; Seguir na formação docente; Enfrentar os desafios coletivamente. Então, seguimos com mais "um pouquinho" sobre formação.

O caminho que desejo trilhar para discutir a formação crítica de educadores linguísticos vai ao encontro da (urgência das) transdisciplinaridades, pois penso que, para além da formação institucionalizada nos cursos de Letras, é possível incentivarmos e fomentarmos formações outras, complementares e desafiadoras, que certamente questionam uma formação tradicional existente nas micro relações (por exemplo, as grades curriculares dos cursos de Letras), mas que também é imposta de cima, das macro relações (políticas educacionais, documentos oficiais). Assim, apresento um quadro que resume algumas transdisciplinaridades possíveis à educação linguística em LI:

| Área | Breve definição | Contribui para... | Autocrítica (o que não "dá conta") |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Transdisciplinari- dades | Em oposição à interdisciplinaridade (ideia de disciplinas dialogando, mas mantendo seus 'espaços'), a transdisciplinaridade ensina conhecer e visitar o espaço do outro e, partir desse encontro, transformar o seu próprio espaço. | ...a possibilidade de trans-formações de nossos próprios conhecimentos, expansão do olhar, inclusão de novos conhecimentos na formação docente e na prática pedagógica. | Não há fórmulas prontas, qual seja, não há um modelo de transdisciplinaridade em que se estabelece que disciplinas X ou Y são essenciais. São os formadores e os contextos que determinarão quais conhecimentos são necessários. |
| Linguística | Área do conhecimento que estuda a linguagem e as línguas. | ...entendimentos necessários sobre o funcionamento das línguas no que diz respeito às suas formações e estruturas. | Não há como separar a língua de seu contexto social, dos sujeitos e das genealogias. Embora pareça estática, a língua não é um sistema abstrato arbitrário e independente. |
| Linguística Aplicada Crítica (LAC) | "Critical Applied Linguistics (CAL) is an emergent approach to language use and education that seeks to connect the local conditions of language to broader social formations, drawing connections between classrooms, conversations, textbooks, tests, or translations and issues of gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology or discourse" (Pennycook, 2010). | ...a discussão dos vieses sociais, críticos, políticos, sócio-históricos que as linguagens, línguas necessariamente engendram. | Não se trata de uma complementação das visões tradicionais ensinadas na LA, ou uma adição do termo crítico à LA. Área que pode ser interpretada como "terra de tudo, de todos, e de ninguém" por abarcar tantos interesses. |

| Área | Breve definição | Contribui para... | Autocrítica (o que não "dá conta") |
|---|--|---|--|
| Educação | Do Latim <i>Educare</i> , "conduzir para fora", qual seja, proporcionar ao educando trilhar seus próprios caminhos. Área de formação que se preocupa com a "produção do saber" (Saviani, 1990). | ...uma visão educacional do ensino de línguas e para problematizações do ensino tradicional. | Não é e não pretende ser a solução para o ensino de LI. Nesse sentido, como afirma Morin, não é melhor que ensino, mas uma visão que engloba o ensino. |
| Sociologia | "A sociologia é o estudo da vida social humana, grupos e sociedades (...) A esfera de ação do estudo sociológico é extremamente abrangente, podendo ir da análise de encontros casuais entre indivíduos que se cruzam na rua até à investigação de processos sociais globais" (Giddens, 2001). | ...entendimentos complementares sobre as relações humanas. | Desafio intrínseco da sociologia em ser uma "ciência" que deve enfrentar o perigo da generalização das relações humanas. |
| Estudos Culturais (EC) | Área transdisciplinar que envolve estudos sobre cultura(s) e suas conexões com as mídias de massa, política, teorias críticas, teoria literária, antropologia, cinema e sociologia. | ...por sua natureza transdisciplinar, os EC podem contribuir com visões não hegemônicas de cultura. | Assim como a LAC, os EC podem ser interpretados como "terra de tudo, de todos, e de ninguém" por abarcarem tantos interesses. |
| Filosofia da linguagem pós-estruturalista | A filosofia da linguagem pós-estruturalista (baseada nos estudos de Bakhtin, Foucault e Derrida) revisitam o estruturalismo e apresentam outros entendimentos para a linguagem: a dialogia, a desconstrução, a genealogia, são alguns exemplos. | ...entendimentos sobre as origens de nossos posicionamentos epistemológicos, possibilidade de construirmos nossas próprias epistemologias e ontologias. | Não há uma filosofia da linguagem pós-estruturalista. As filosofias pós-estruturalistas enfrentam o desafio de serem vistas dentro dos binarismos (estruturalismo X pós-estruturalismo) que elas mesmas criticam. |

Quadro desenvolvido pelo autor: Transdisciplinaridades possíveis à educação linguística em LI

Esses são os repertórios que venho desenvolvendo na formação docente em meu contexto. Obviamente, como venho ressaltando, eles não pretendem ser modelos ou fórmulas, pois, cada formador deve escolher, dentre os seus repertórios, a sua transdisciplinaridade. Um exemplo recente dessa escolha foi o Pós-doutorado que realizei na Universidade de São Paulo, em que desenvolvi o projeto “Educação em Línguas Estrangeiras, Estudos de gênero e (Homos)sexualidade(s): perspectivas críticas”. Nesses dois anos de pesquisa, sustentei que, mesmo inseridos em um sistema de conhecimento, cujas características são, muitas vezes, a objetividade, a verdade absoluta, o cientificismo, as mensurações e os índices de desempenho, há espaço para problematizarmos uma educação iluminista, positivista e neoliberal, que vem definindo o que significa fazer “ciência humana”. Nesse sentido, nossas subjetividades, individualidades e coletividades podem romper com os preconceitos que ainda cerceiam os estudos de gênero e de sexualidades (homossexualidades, homoafetividade, transexualidades) em nosso país. Para realizar a pesquisa, conhecimentos transdisciplinares advindos da sociologia, antropologia, medicina, psicologia, estudos culturais, educação, estudos de gênero e sexualidade, teoria Queer, feminismo, LAC, entre outros, foram fundamentais.

Em 2024, retomei esses estudos sobre gêneros, sexualidades e educação linguística na pesquisa de pós-doutorado intitulada “Language Education: bodies, genders and sexualities in Transnational contexts”, realizada na *School of Advanced Study, ILCS, Centre of Latin American and Caribbean Studies, University of London*. Compartilho abaixo um resumo da pesquisa:

Research Project Abstract: This research project investigates English language education in relation to the presence of bodies, genders and sexualities that are not heteronormative (LGBTQIA+ people) in higher education contexts. Our hypothesis is that these themes,

although present in educational discussions in several areas (e.g. in anthropology, psychology and psychiatry, social sciences, law, literature, etc.), seem to be neglected by the areas related to languages and language teacher education not only in Brazil, but also in transnational contexts. I intend to investigate some national (Brazil) and international (Latin American Literature, also theories produced in the UK) contexts related the themes by designing an ethnographic/narrative research along with an autoethnographic writing. The methodology is qualitative, and will be based upon ethnography, interviews and autoethnography as research methods. I believe that the contributions of this research to the field of Cultural Studies, Critical Applied Linguistics and Language Teacher Education in transnational contexts will offer us expanded perspectives on gender and sexuality studies and their relation to language teacher education, and will offer epistemologies and ontologies that might help us not only understand the symbolic attacks that this specific minority has suffered (specially in Brazil, but also in other parts of the world), but also design analytical tools for language teacher education courses.

Assim como em 2014, essa pesquisa me convidou para movimentos interdisciplinares, rumo aos estudos da filosofia, sociologia e estudos culturais, mas também transdisciplinares, por meio das contribuições da medicina, psicologia e biologia.

Penso ser complicado definir quais seriam as práticas que caracterizam o trabalho crítico com LE/LA/LI, uma vez que acredito que são as epistemologias mencionadas neste texto que me ajudam a compor uma atitude ou uma postura (auto)crítica em relação à minha prática pedagógica. Isso significa que, se as minhas práticas

visam uma educação crítica, emancipatória, humanizadora e contextual, qualquer atividade realizada terá, de um modo ou de outro, um viés crítico. Outrossim, acredito também que as práticas de sala aula, realizadas nas microrrelações, não bastam. Assim, defendo que as práticas que visam uma educação linguística crítica devem se atentar para o entorno, para as macrorrelações. Contraditoriamente, acredito que se faz similarmente importante pensarmos em como transpor nossas epistemologias e teorizações para as práticas pedagógicas, algo que tem sido um desafio diário para mim. Assim, discuto algumas práticas que venho desenvolvendo em meu contexto. Decidi apresentar práticas, e não atividades, justamente para reforçar a ideia de que qualquer atividade (por exemplo, no livro didático ou na escolha de um artigo) pode ser realizada nessas perspectivas. Em nível micro (pequenas revoluções, “trabalho de formiguinha”), tenho desenvolvido:

- Um olhar para o crítico como pequenas rupturas, que podem ser percebidas pelo comentário de um aluno, por uma mudança sutil nas perspectivas de uma turma;
- Uma pedagogia dos multiletramentos como prática cotidiana, entendendo-a em termos pedagógicos (músicas, *sketches* de teatro, dinâmicas, jogos, jogos digitais, internet, vídeos, filmes), mas também em termos epistemológicos (a esse respeito ver pesquisa de Ferraz e Nogarol, 2017);
- Uma pedagogia fundamentada nos Letramentos Visuais, com a utilização constante de imagens estáticas (fotografias, mídias impressas), vídeos, cinema (cenas de filmes ou filmes completos, filmes fictícios, documentários, curtas-metragens), sempre como possibilidades de expansão do olhar (Monte Mór, 2013);
- Brechas no currículo (Duboc, 2015), quais sejam, as possibilidades de intervenção e transformação de disciplinas

curriculares tradicionais. O desafio é o de conciliar os objetivos colocados nas ementas das disciplinas com as possibilidades de expansão das mesmas. Por exemplo, como lidar com as semânticas (semântica cultural, semântica e inteligência artificial), ao invés de determinarmos a unicidade da Semântica linguística? Como trabalhar escrita acadêmica e criticidade?

- Práticas que revisitam o conceito de avaliação. No meu caso, há anos não aplico mais provas (*mid-term* e *final term tests*). Além de negociar as formas de avaliação para cada grupo, venho utilizando uma avaliação constante (*assessment*) baseada em pequenas produções (escritas, apresentações orais, entrevistas, discussões) e *tailored evaluation* (avaliação em que cada estudante escolhe como melhor deseja ser avaliado e, ainda, como participa de sua própria avaliação);
- Uma autocrítica constante, diária e fundamental;
- Uma prática de professor-pesquisador de minhas próprias aulas (Borelli; Pessoa, 2011).

E, por fim, tenho buscado a amorosidade, respeito e diálogo com os estudantes, algo que nem sempre é fácil, pois tais atitudes provocam rupturas em nós mesmos. Em nível macro, penso que algumas práticas são importantes:

- Infiltrar-se nas políticas públicas e nas macro decisões: seja assumindo a coordenação de curso, seja se candidatando para o desenvolvimento de políticas educacionais, infiltrar-se nessas esferas significa ter a oportunidade de implantar mudanças; Nesse sentido, por exemplo, penso que houve chamadas públicas para a discussão da BNCC (Brasil, 2018)

e assumo que ela apresente propostas educacionais atuais, ainda assim, o resultado para as línguas estrangeiras foi desastroso, pois vivenciamos, com a sugestão (imposição?) da LI como a principal LE do país, um efeito cascata de esvaziamento das licenciaturas de outras LEs que não a LI (na minha faculdade, a FFLCH, temos 16 habilitações em línguas);

- Criar redes e comunidades de afinidades: sejam presenciais ou virtuais, as redes de afinidades nos ajudam a trocar conhecimentos, desafios e angústias;
- Participar de projetos educacionais (municipais, estaduais, nacionais, internacionais);
- Publicar nacional e internacionalmente: as publicações acadêmicas são prementes, haja vista a possibilidade de circulação e de diálogo com outros contextos. Porém, penso que publicações em outros formatos, inclusive os não reconhecidos pela “Indústria Lattes do Conhecimento”, como os livros didáticos locais (coleção *English for Life*, Ferraz, 2013, 2015b, 2017), publicações digitais (podcasts e vídeos), blogs e sites têm mudado o panorama das publicações e podem similarmente contribuir para a circulação e troca de ideias.

De fato, tais propostas se afinam com as perspectivas críticas, pois resgatam a subjetividade que, de longa data vem sendo rechaçada pelas ciências humanas. A educação linguística pode contribuir enormemente com a formação de nossos estudantes/futuros educadores.

11

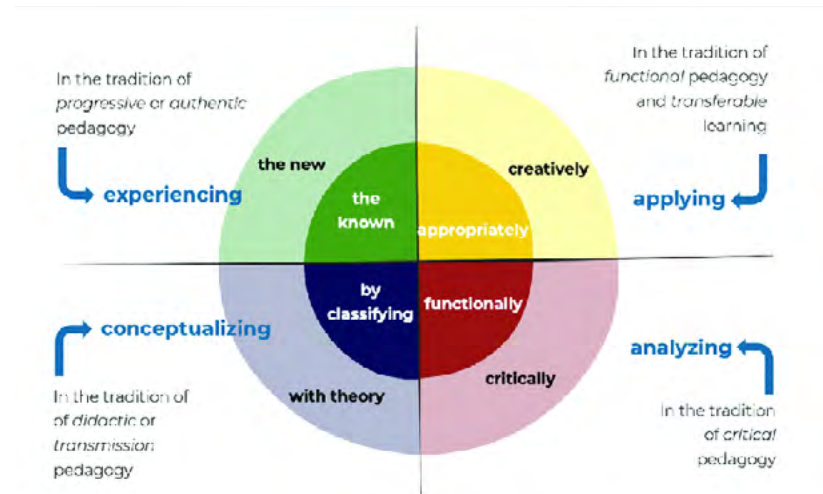
COMPLEMENTO 3.2.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E (MULTI)LETRAMENTOS³¹

31

Esta seção foi expandida de: Ferraz, D. M. Vamos bater um papo sobre os Multiletramentos *Made in Brazil?* (2025, no prelo).

Imagem 39: Multiliteracies Pedagogy



Fonte: ResearchGate³²

Neste complemento, revisito os multiletramentos retomando algumas orientações que escrevi em 2019. Retomo essas orientações e as repenso à vista de problematizações realizadas por outros colegas desde então, pensando na localização e contextualização dos Multiletramentos que venho chamando de *made in Brazil*. Problematizo o que venho chamando de multiletramentos neoliberais e prossigo com mais duas provocações/seções: os multiletramentos considerados, mormente, pedagogias e, por fim, a relação multiletramentos e as novas tecnologias digitais. Penso, ainda, que os letramentos (multiletramentos, novos letramentos, letramentos digitais, letramentos visuais, entre outros) podem (e devem) dar as mãos à formação docente em LE/LI.

32

https://www.researchgate.net/figure/Multiliteracies-pedagogy-recruiting-and-supplementing-traditions-of-educational_fig7_359207254 Acesso em fev. 2024.

Conforme ressaltei na introdução, bater papo e dialogar têm sido tarefas desafiadoras no Brasil da década de 2020. Isso porque o cenário político (no sentido de política governamental) e educacional (por exemplo, dismantelamento da educação superior e na disputa entre as áreas do conhecimento) estão cada vez mais polarizados, no primeiro caso, e fragmentados, no segundo. Nos bate-papos que tenho com diversas amigas acadêmicas/docentes universitárias, escuto críticas sobre a fragmentação dos conhecimentos, o desânimo em relação à competitividade (por ex., entre programas de pós-graduação) e, mormente sobre as pressões por produtividade. Concordo com todas elas! Vejo, inclusive, novas academias/universidades se desenhando (pelo menos nos desejos de diversos projetos decoloniais ou mesmo nas propostas de Sousa Santos, 2018, sobre pluriversidades ou subversidades).

Porém, quero relembrar uma fala que Walkyria Monte Mór e eu tivemos com os colegas da Universidade Federal Rural de Pernambuco em 2021, num evento em homenagem a Paulo Freire (XI SELUAST³³). Na verdade, tomo emprestado o bate-papo de Walkyria com Freire. Em uma das aulas que teve com Freire, Walkyria menciona que um aluno comentou: "O senhor fala de muitas coisas que a gente pode fazer, sempre numa visão otimista, mas a gente olha ao redor e tem todos os motivos para não fazer nada", e continuou: "Freire parou um segundinho e respondeu: "É, a gente tem todos os motivos para não fazer nada, mas isso não pode ser um pretexto para a gente deixar de fazer alguma coisa". Achei essa conversa linda. Ela me deu um alento e me fez lembrar sobre a minha luta na universidade e na formação docente, pois não posso deixar de fazer alguma coisa: "Escrevo para respirar, escrevo para sobreviver, escrevo para protestar. Minha luta está na academia, junto aos meus colegas pesquisadores, docentes, formadores, alunos e alunas de todos os níveis escolares, professores em formação continuada, técnicos, administradores, coordenadores, monitores e secretárias que nos ajudam a conduzir as universidades" (Ferraz, 2021, p. 191).

O que pretendo fazer aqui é retomar algumas orientações que escrevi sobre os multiletramentos (Multiletramentos: ontologias, epistemologias ou pedagogias?) em 2019. Pensei que seria interessante retomar essas orientações e repensá-las à vista de problematizações realizadas por outros colegas desde então, pensando na localização e contextualização dos Multiletramentos que vimos chamando de *made in Brazil*. Como os multiletramentos são teorias de educadores de língua inglesa, este é nosso primeiro desafio, qual seja, discutir os multiletramentos em uma perspectiva localizada. Retomo as orientações colocadas no final do texto supracitado e pretendo expandi-las a partir de Menezes de Souza (2017), Windle (2017), Duboc e Menezes de Souza (2021), entre outros, sempre batendo um papo com você, leitor@. Minha ideia é deixar pausas, perguntas e, se a editora permitir, espaços e respiros no texto, para que você possa me acompanhar, debater, concordar e discordar das ideias que coloco aqui (claro que você pular essas pausas e perguntas também). Bem, vamos aos Multiletramentos? Nosso segundo desafio é:

Problematizar o que chamo de Multiletramentos neoliberais/capitalistas: Até que ponto não estamos transformando os ML em mais uma metodologia/pedagogia inovadora e, nesse sentido, um produto de mercado a ser cooptado pelas escolas de idiomas, entre outras? É fato que os ML são pedagogias, mas ser mais uma proposta pedagógica de utilização de vídeos, aulas de música, jogos e dinâmicas não basta (o método comunicativo faz isso há décadas (Ferraz, 2019, p. 82).

A partir dessa visão de multiletramentos podemos investigar a relação entre os multiletramentos e educação neoliberal, em que em muitos contextos os primeiros são cooptados pelos discursos e políticas educacionais, conforme veremos. Nosso terceiro desafio é reforçar que os multiletramentos não são somente práticas pedagógicas multiletradas: Na esteira da discussão anterior, devemos resistir à metologização e pedagogização das teorias dos ML” (Id., p. 83). Por fim, vamos adentrar a relação ML e novas tecnologias com a proposta de

Revisitar a tendência em afirmarmos que os ML e as novas tecnologias são sinônimos, como se já tivéssemos “ultrapassado” o debate sobre educação e tecnologia: As novas tecnologias digitais necessariamente integram os pressupostos epistemológicos dos ML, mas fica o desafio de como os ML entendem cultura, diversidade e, como ressaltava Menezes de Souza, de como ainda pressupõem um monolinguismo (LI) e monoculturalismo (sociedades ocidentais dos países colonizadores – Norte Global) (Ferraz, 2019, p. 83).

Prosseguimos, então. Antes disso, uma primeira pausa para conversa: Por que você escolheu ler este texto? O que espera dele, ao final da leitura? O que você sabe sobre os multiletramentos no Brasil e em seu contexto local?

Corriqueiramente, se eu tivesse que explicar os multiletramentos em um parágrafo, diria que é um movimento educacional surgido a partir de um grupo de educadores/pesquisadores que se reuniram na cidade de Nova Londres nos Estados Unidos para busca entender o que a educação estaria oferecendo aos jovens à época. Esse grupo publicou, em 1996, o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais), com propostas educacionais, quais sejam, epistemologias (construções do conhecimento) e uma pedagogia ancoradas na percepção de que as sociedades estavam se transformando rapidamente e a educação, em geral, não estaria necessariamente acompanhando tais transformações. À época, os educadores dos multiletramentos pareciam “concordar com o fato de que os objetivos educacionais dos letramentos falharam se pensarmos na necessidade de uma sociedade mais democrática e justa” (Duboc; Menezes de Souza, 2021, p. 552). Em 2000, Cope e Kalantzis (2000) publicaram a obra *The Pedagogy of Multiliteracies*, que incluiu e expandiu os conceitos e pedagogias dos multiletramentos. Diria ainda, inspirado em Rojo (2012, p. 13), que os multiletramentos apontam para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade

semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica". Diria, por fim, que os multiletramentos são movimentos educacionais cujas epistemologias propõem uma nova forma de educar, cujas ontologias (construções de pensamentos a partir do ser e sua subjetividade) convidam o educador a se perceber agente crítico e transformador no processo educacional e cuja práxis almeja uma prática transformadora de todos os envolvidos.

Todos esses pressupostos, mesmo depois de quase trinta anos, são valiosos para uma revisão educacional, inclusive em contextos que não os de educação em língua inglesa. Mas tudo isso você já deve saber, não é? Mais um texto sobre multiletramentos? Mais uma revisão? Mais um resumo? Eu não tenho essas respostas, porém gostaria de conversar com você sobre algumas ideais a respeito. Conforme indiquei na introdução, esse é o nosso primeiro desafio, qual seja, depois de anos de teorizações, pesquisas e práticas dos multiletramentos em diversos contextos no Brasil, como podemos mudar os termos da conversa, sem chover no molhado? Seria interessante termos algum tipo de mapeamento sobre como tais estudos, pesquisas e práticas influenciaram (ou não) a educação, educação linguística no Brasil.

Na esteira da discussão sobre letramentos, termo que vimos utilizando recentemente como um termo guarda-chuva que coloca sob sua guarda os letramentos críticos, novos letramentos, multiletramentos, letramentos digitais (Monte Mór; Duboc: Ferraz, 2021), bem como movimentos ainda mais recentes como os letramentos raciais, letramentos visuais, letramento literário, letramento de resistência, entre outros, pensamos, em 2021, em incluir o termo "made in Brazil" no termo letramentos. Obviamente, muitas acepções podem surgir a partir dessa adição: Seria "made in Brazil" interpretada como aquela do mundo dos negócios, da importação e exportação, dos estados-nações e, com isso, alinhada a uma educação neoliberal, produtivista, comercializada? Seria "made in Brazil" uma provocação ou um deslocamento dessa expressão do mundo dos negócios para

expressar exatamente o contrário? Certamente, para mim, trata-se da segunda opção, pois, com o termo pretendemos lançar uma provocação, principalmente à educação neoliberal, mas também às cooptações feitas por políticas educacionais ou linguísticas, em que o termo letramentos é colocado indistintamente ou apenas citado, como se fosse a nova *buzzword* (a esse respeito, ver os diversos trabalhos que problematizam o conceito de letramentos na BNCC, por ex., de Pádua, 2021 e Monteiro, 2021). Fico muito curioso e interessado em saber como a produção de sentidos dessa provocação dos letramentos *made in Brazil* se daria em cada contexto que é lida.

Ainda em relação aos multiletramentos *made in Brazil*, percebo a necessidade de localizarmos os multiletramentos, não somente em nível nacional, mas principalmente em cada localidade/comunidade escolar (isso vale para todos os movimentos de letramentos mencionados anteriormente). Essa necessidade de localização e contextualização vem do fato de os multiletramentos não terem sido pensados para contextos que enfrentam desafios outros, como é o caso do Brasil. Assim, Windle *et al* (2017) alertam que “apesar do conceito de multiletramentos ter nascido para entender um tipo de sociedade específica, a saber, o país desenvolvido de língua inglesa, sua aplicação em outros contextos não gerou mudanças conceituais ou teóricas significativas” (Windle; Silva; Moraes; Cabral, 2017, p. 1-2). Concluem os mesmos autores que “Decerto, repensar a pedagogia dos multiletramentos é, sobretudo, um exercício de reconstrução de seus paradigmas, tendo como base as demandas do contexto local em que determinada sala de aula se insere” (Id., p 13).

Portanto, esse primeiro desafio aponta para um paradoxo: ao mesmo tempo que ainda não desenvolvemos uma teorização/pedagogia outra (e continuamos utilizando o termo), os multiletramentos são relativamente recentes e, portanto, ainda precisam ser conhecidos e estudados em diversos contextos de educação linguística no país. Especificamente sobre os multiletramentos *made in Brazil*,

como vimos, o desafio é compreender a urgência de repensá-los em cada contexto local e, com isso, revê-los por meio de epistemologias que façam sentido para essas localidades. Ou seja, eles até podem ser realizados por meio das quatro famosas etapas da pedagogia (para detalhamento, ler Rojo e Moura, 2012 ou mesmo Cope e Kalantzis, 2000), porém não podem ser uma receita, não podem ser realizados dentro de uma forma, como se fossem etapas a serem cumpridas e “ticadas”. Por exemplo, os autores que me acompanham nesta seção **têm revisitado os multiletramentos por meio das teorias decoloniais**. Duboc e Menezes de Souza (2021) indagam sobre como os multiletramentos lidam com as questões de colonialidade do saber, o corpo racializado, as relações de poder, as questões de propiciamentos da digitalidade, as diferenças de classe e têm feito algumas críticas ao monolinguismo, à conexão intrínseca com a digitalidade e novas tecnologias, como veremos a seguir.

Com essas ideias em mente, gostaria de fazer mais uma pausa para perguntar o seguinte: Mesmo com a proposta dos multiletramentos *made in Brazil*, se é que ela faz sentido para você, ainda estamos no paradigma e proposta dos multiletramentos. Haveria espaço para discutirmos algo novo, outro conceito que não este? Qual seria para você?

Seguimos com mais um QR-vídeo, que as convido para assistirem:



Multiliteracy

Vejam, as palavras que me chamaram a atenção neste vídeo foram: *Communication (social media), collaboration, technology, teamwork, creation (Be inventive! Be creative! Be an inspiration!)*; todas remetem à ideia “*let’s change the world*”. Todas essas palavras, pela maneira como foram colocadas no vídeo, me levam à ideia de que os multiletramentos são a salvação da educação. Elas ainda se relacionam com diversos conceitos cooptados por uma educação extremamente neoliberal: colaboração, trabalho em equipe, criação e criatividade, inspiração. Por fim, apresenta a ideia de língua como comunicação, algo presente e naturalizado em nossa área.

A questão que desejo retomar é: “Até que ponto não estamos transformando os ML em mais uma metodologia/pedagogia inovadora e, nesse sentido, um produto de mercado a ser cooptado pelas escolas de idiomas, entre outras?” (Ferraz, 2019, p. 82). Obviamente, não há problema no uso dos multiletramentos pelas escolas de idiomas ou pela BNCC. O problema, para mim, é o uso da propaganda para promover (e vender) algo que não necessariamente dialogue com as propostas epistemológicas dos multiletramentos.

As discussões sobre os multiletramentos (e os novos letramentos e letramentos digitais) ganharam força com a pandemia da COVID-19. Como sabemos, muitos professores foram praticamente forçados a transformar o ensino presencial em ensino remoto online emergencial. Com isso, parece-me que, mesmo os educadores que já tinham algum conhecimento sobre os multi e novos letramentos, perceberam que careciam de diversos conhecimentos e práticas: era preciso saber das epistemologias (como podemos construir conhecimentos junto aos discentes, agora por telas?); era preciso ter o conhecimento técnico (finalmente entendemos que a dimensão instrumental/técnica é essencial para a docência nesses ambientes?), era preciso pensar na dimensão humana (como estávamos lidando com os nossos corpos, as nossas ansiedades, crises, medos, alegrias e tantos desafios?).

Duboc e Menezes de Souza questionam onde estaria “nossa (auto) crítica em relação às forças neoliberais por trás de discursos entusiastas de adaptação e colaboração” (Duboc; Menezes de Souza, 2021, p. 554) Ou seja, mais uma coopção dos multiletramentos na educação? Na BNCC (BRASIL, 2018), temos a seguinte menção aos multiletramentos:

[...] práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais (Brasil, 2018, p. 478).

É muito importante que a BNCC-EM para linguagens/ línguas estrangeiras (na verdade, ela infelizmente e praticamente colocou a língua inglesa como a língua estrangeira a ser ensinada) tenha incluído o termo multiletramentos (entre outros) em suas orientações. Entretanto, fica a pergunta de como os multiletramentos são explicados no documento. A meu ver, são somente citados, por sua importância no mundo atual, porém, não explicados ou problematizados. Inclusive, quais seriam as visões de multiletramentos e quais pedagogias a partir deles são defendidas pela Base e como essas visões de multiletramentos poderiam ser traduzidas em competências?

Os multiletramentos, entendidos como pedagogia de multiletramentos, são resultantes e explicam novas epistemologias digitais do Sec. XXI. Na crítica de Duboc e Menezes de Souza (2021), a palavra multiletramentos parece ter sido transformada em uma metodologia universal. Ainda nesse sentido, questionam até que ponto essa tal pedagogia dos multiletramentos

[...] caiu nas armadilhas dos universalismos, apesar de seus alertas discursivos” e nos incitam a pensar como educadores e formadores de educadores podem encontrar formas de resistir às agendas prontas e lutar por

melhores condições de trabalho para que a agência e a criatividade sejam fomentadas (Duboc; Menezes de Souza, 2021, p. 554).

Penso que uma das grandes questões aqui não significa tentar resolver o paradoxo ou mesmo buscar um dos extremos como solução. Talvez, para pensarmos em práticas ou pedagogias de multiletramentos (não universalizantes, mas locais), devamos primeiro estudá-los e discuti-los em suas potencialidades epistemológicas e ontológicas, conforme discuti em 2019: “antes de serem práticas pedagógicas, os ML devem ser entendidos como epistemologias/ontologias e, nesse sentido, é a preparação do professor (suas leituras e entendimentos dos ML) que vai determinar se os ML são, inclusive, adequados para o seu contexto local” (Ferraz, 2019, p. 76).

Ainda para Duboc e Menezes de Souza (2021), a multimodalidade nos multiletramentos não significa somente a interação entre os *designs*. Aqui Menezes de Souza se refere a um texto de 1994 sobre pesquisa com a linguagem dos Kashinawa. A multimodalidade se referia, naquele contexto, “ao olhar para os corpos, humanos e não humanos, os quais serviam de suporte aos signos” (Id.). Trata-se de uma visão de multimodalidade que “olhava para formas não-alfabéticas de escrita em que o aparecimento de signos escritos estava metonimicamente conectado ao fenômeno, por exemplo, às visões e aos sonhos, em culturas em que as visões não eram somente textos, mas também fontes de conhecimento” (Duboc; Menezes de Souza, 2021, p. 563).

Outro exemplo vem de Windle *et al.* (2017), os quais, ao questionarem a metodologização imbuída no conceito de design, sugerem que, para contextos brasileiros, a gambiarra, seria muito mais produtiva: “Será que a metáfora de design, desenvolvida na pedagogia de multiletramentos cabe ao Brasil, pelo menos no que se refere

ao uso? Será que ela é suficiente para dar conta de representar a organização da sociedade e instituições brasileiras? (Windle; et al, 2017, p 5). Prosseguem os autores:

A gambiarra, enquanto base de uma experimentação teórica, abarca os sentidos de improvisação, criatividade, ilegitimidade, inadequação e colaboração. Ela aparece como uma técnica de sobrevivência em contextos justamente não contemplados por designs funcionais - os de conflito, contradição, incoerência, e ausência. A gambiarra também já foi usada, ou recuperada com uma ressignificação positiva em outras áreas, com o sentido de tecnologia recombinante (Bouffleur, 2007; Rosas, 2006) (Windle *et al.*, 2017, p 5).

Assim, conforme ressaltai em 2019 e gostaria de reforçar aqui, pensar os multiletramentos como pedagogias/práticas pedagógicas significa, antes de tudo, pensar nas epistemologias (construções) individuais e coletivas; e também nas ontologias, quais sejam, aquelas que se referem ao ser, no caso, o educador que se encontra em um momento histórico (inclusive o educador, a depender de cada contexto/turma/período/etc pode escolher utilizar as pedagogias multiletradas, ou não). Penso que não se deseja aqui resolver o paradoxo, é isso (prática) ou aquilo (teoria), mas repensar a busca universalizante e metodologizante (as famosas receitas) de pedagogias e práticas (essa busca se refere aos multiletramentos, mas também à área de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil) e, com isso, pensar os multiletramentos localmente (como reforcei, inclusive a opção por outras práticas além dos multiletramentos, ou por práticas híbridas, em conjunto com os multiletramentos).

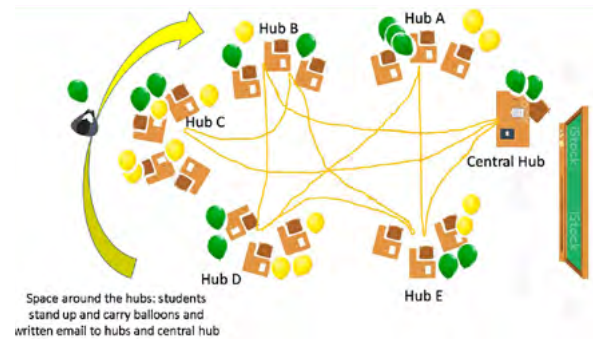
A depender da teorização, interpretação e práticas de multiletramentos, a conexão entre multiletramentos e novas tecnologias digitais é intrínseca e inseparável. Acho importante enfatizar que, sim, os multiletramentos são resultantes estudos de percepção sobre sociedades contemporâneas que vêm se transformando por

conta da famosa *www*. Entretanto, outras visões de multiletramentos afirmarão que multiletramentos e novas tecnologias digitais não são sinônimos, e que a multimodalidade (designs), presente nos multiletramentos, sempre existiu.

Dando as mãos à proposta de *delinking* de Duboc e Menezes de Souza (2021) visa, assim, desvincular (“deslinkar”) os multiletramentos das tecnologias digitais, qual seja, “à necessidade de desvincular o conceito de sua suposta sujeição ao material digital” (Duboc; Menezes de Souza, 2021, p. 562). A esse respeito, seguem argumentando que a palavra multiletramentos está extremamente conectada com tecnologia digital, “a ponto de se tornarem sinônimos” (Ibid.). Encerram com um questionamento, o qual podemos pensar juntos:

[...] o que aconteceu com a outra faceta prometida naqueles estudos anteriores, ou seja, o reconhecimento de diversos contextos socioculturais cujas singularidades locais teriam de ser contabilizadas na nova teoria e prática do letramento? Em que medida a faceta social não se tornaria de alguma forma obscurecida pela faceta digital como resultado de uma espécie de compreensão metonímica dos multiletramentos que assumiu a parte como um todo, ecoando uma visão verdadeira, mas incompleta do fenômeno? (Duboc; Menezes de Souza, 2021, p. 554).

Concordando com os autores, gostaria de responder a esses questionamentos com uma visão prático-epistemológica. É prática, pois se trata de uma atividade pedagógica multiletrada, e ontoepistemológica, uma vez que foi inventada por mim para justamente questionar a visão de que os multiletramentos foram inventados agora (na verdade, como mostram Duboc e Menezes de Souza, sempre existiram) e de que são sinônimos de novas tecnologias digitais (podem ser em diversos contextos, mas podem não ser em diversos outros em que o educador linguístico não tem estrutura de acesso à digitalidade e conectividade). Vamos a ela:

Imagem 40: Internet física

Fonte: Arquivo pessoal

A imagem acima busca representar a atividade que chamei de Internet física. De início, ressalto que a atividade é realizada inteiramente em língua inglesa, se realizada na graduação e em língua portuguesa, se na pós-graduação. Nela, grupos de estudantes são formados e escolhem as *hubs* (carteiras juntas formando uma estação de trabalho ou ponto “digital” de conexão). Cada *hub* está conectado por barbantes (sim, barbantes!) de forma aleatória, ou seja, pode acontecer de o grupo A possuir conexões (via barbantes) com o grupo C e E, mas não os demais, o grupo B possuir conexões com o *hub* central e grupo D, e assim por diante. Alguns hubs têm conexão com o *hub* central (o professor); do *hub* central, são lidos, oralmente, os “e-mails” (tiras de papéis em que cada grupo pode escrever para se comunicar com os demais hubs). Cada *hub* (grupo de estudantes) não pode se comunicar oralmente com os demais *hubs*; podem somente conversar com colegas de seu *hub*.

O objetivo da atividade pode e deve variar de acordo com cada turma: apresentação de um texto lido, apresentação de um resumo de todo o semestre, discussão de um ou mais conceitos trabalhados no curso, avaliação final, avaliação coletiva, etc. Uma vez que não podem conversar oralmente (por ex. uma aluna sugerir em voz alta: “pessoal, vamos fazer uma apresentação final em

forma de teatro?) entre *hubs* (grupos), como se comunicam então? Bexigas (sim, bexigas, alguns chamam de balões), em duas cores, são distribuídas – também aleatoriamente – para cada *hub*. Bexigas, por exemplo, verdes, representam e podem ser utilizadas para a comunicação entre hubs. Bexigas, por exemplo amarelas, podem ser usadas para a comunicação com o *hub* central. Respeitando as cores, cada *hub* pode enviar e-mails (cada bexiga acompanhada do bilhete/mensagem/email) para seus colegas (*hubs*) ou para o professor (*hub* central). Vamos imaginar que para uma turma de graduação, disciplina de Semântica, o objetivo foi sintetizar o curso, ou seja, os estudantes teriam um tempo (1 hora?) para se comunicarem. Os estudantes trocam “e-mails” (bexigas acompanhadas de bilhetes escritos) se levantando e levando-os para o outro *hub*, desde que tenha a conexão com aquele hub por meio do barbante:

Imagem 41: Bilhete (email/bexiga)



From Group C:

To Group E: guys, do you have a summary of the classes in your notebooks? If so, could you send one of the notebooks to us? Super thanks!

Fonte: Arquivo pessoal

Se desejam enviar um “email” para toda a turma, devem enviar uma bexiga amarela com o recado para o hub central. O professor da turma toca um sinal e este serve para que todos parem um minutinho para escutar a leitura do “email”:

Imagem 42: Bilhete (email/bexiga)



From Group C:

To central Hub: Hi guys, we don't have much time! What if we make visual presentations using the cardboards the professor brought? Each group could summarize one topic of the term...

Fonte: Arquivo pessoal

Após o tempo estabelecido, os estudantes apresentam a sua proposta de revisão de discussões e aprendizados do semestre. Tenho feito essa atividade, em diversos formatos e adaptações, nas minhas turmas de graduação e pós-graduação. Os resultados são impressionantes: os estudantes são extremamente criativos, se divertem enormemente na realização da atividade e as discussões posteriores são interessantíssimas. Por exemplo, sempre converso com eles sobre questões de digitalidade, conectividade e internet, de como somos (ou não) dependentes de todos eles em nossas vidas. Conversamos sobre o resgate do corpo aprendiz, já que se trata de uma atividade em que a multimodalidade está realmente presente: o visual está presente nas cores das bexigas, nos textos, nas imagens recortadas das revistas; o auditivo, nos momentos de oralidade; o espacial, na arquitetura surpreendente da atividade (os alunos realmente se surpreendem) e o movimento dos corpos.

Leander e Bolt (2012, p. 29) apresentam algumas críticas às versões universalizantes, tecnologizantes e monolígues dos multiletramentos. Uma de suas observações explica, acredito, o que a atividade que apresentei, realiza: o resgate do corpo aprendiz. Segundo os autores, "é no corpo que nós localizamos as sensações afetivas desses registros que estão disponíveis para nossa consciência, muitas vezes dando-lhes significado, dando-lhes forma e significado como emoção, sensação física, resposta ou energia" (Leander; Bolt, 2012, p. 29). Pode (e deve) haver, ainda, uma discussão sobre como corpos letrados são simultaneamente disciplinados e disciplinadores, como são vivenciados afetivamente; são, na verdade, textos sociais impossíveis de serem representados, mas que podem ser reapresentados pelo movimento e indeterminação (Johnson *et al.*, 2021).

A esse respeito, desejo dialogar com a proposta de *embodiment of critical literacies*, que eu traduziria como o ato de trazer o corpo à cena/ ao foco nos letramentos críticos (Johnson, Enriquez; Kantovourki, 2021). Para os autores, *embodied literacies* (letramentos do corpo) envolvem "os diversos conjuntos de corpos letrados.

O letramento é multimodalmente concebido (daí os letramentos plurais) para incluir as múltiplas modalidades pelas quais lemos e compomos o mundo, e o corpo é o meio pelo qual tal leitura e composição transpiram” (Johnson, Enriquez; Kantovourki, 2021, p. 71).

Sobre o trabalho de Mills *et al.* (2013), os autores afirmam, ainda, que esse trabalho de letramentos do corpo deve estar presente desde a educação infantil, pois “A participação ativa de todo o corpo das crianças - os olhos, os ouvidos, os pés, as mãos e outros órgãos - assim como uma mente ativa, estão envolvidos na compreensão do lugar e na representação das percepções e conhecimento do mundo” (Johnson *et al.*, 2021, p. 71). Para mim, é fundamental que o corpo aprendiz continue presente nos anos seguintes, na educação de ensino médio e educação superior.

Voltando à atividade, penso que o corpo, o gestual e o movimento são resgatados e trazidos ao foco da aprendizagem. E tudo sem internet, sem computadores, sem celulares.

Portanto, espero até aqui ter demonstrado que os multiletramentos são essenciais para uma nova educação/educação linguística. Eles podem nos auxiliar a dar aulas criativas, dinâmicas, críticas, com conteúdos que gerem discussões sobre o grupo, sobre a comunidade escolar, sobre o papel das universidades na formação de futuros educadores linguísticos. Eles nos ajudam a repensar a sociedade atual, nos ajudam a entender como os jovens se comunicam, como produzem sentidos e o como desejam aprender. Portanto, poderiam estar nas agendas educacionais de muitas outras disciplinas (para além das disciplinas de línguas) da educação básica e superior.

12

IMPULSO FINAL 3.2.

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA³⁴

34

Adaptado de: FERRAZ, D.M. Cinco desafios para a formação de professores de línguas/educadores linguísticos no Brasil: como prosseguir diante das recentes políticas linguísticas e educacionais? In: FINARDI, K.R.; ALMEIDA, C.; AMORIM, G. *Linguística Aplicada na Contemporaneidade: Temáticas e Desafios*, 2021.

Imagem 43: Fotograma do filme *Precious*



*Fonte: Guia de estudante*³⁵

Quando pensamos em transformações sociais, parece-me que consideramos principalmente a era moderna como o início de tudo. Nessa perspectiva é bem fácil celebrar (sim, temos que celebrar!) as transformações sociais advindas de áreas como a medicina, biologia, tecnologia, engenharia, filosofia, arte, educação, entre outras. Evoluímos enormemente, a passos largos, principalmente nas últimas décadas da modernidade. Com isso, nos esquecemos do que Harari (2017) tem nos ensinado: nós, os Sapiens, pequenos seres humanos, evoluímos engenhosamente e, ao desenvolvermos e conquistarmos a linguagem, o fogo e a comunicação, violentamente eliminamos todos os demais humanos (sim, havia outros humanos além de nós, os Sapiens) e estamos em vias de eliminar todos os demais seres vivos (plantas e animais): "se as coisas prosseguirem no ritmo atual (...) de todas as grandes criaturas do mundo, os únicos sobreviventes da inundação humana serão os próprios humanos e os animais domésticos que servem como escravos nas galés da Arca de Noé" (Harari, 2017, p. 84).

35

<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/preciosa-uma-historia-de-esperanca-utilize-o-filme-no-vestibular>

De todas as transformações modernas, conformei ressaltar ao longo do texto, uma delas é geralmente colocada de lado: a língua-linguagem humana. É por meio dela que obviamente passam todas as demais transformações da modernidade. Assim é que, quando penso que posso escrever este texto em um computador, acompanhado de um café de máquina, e que esta escritura pode ser automaticamente corrigida pelo software do Word e enriquecida pela internet, ou mesmo quando me alegro ao pensar que "posso voar" como passageiro de uma aeronave, nunca me esqueço sobre o papel da língua-linguagem em todas essas evoluções e conquistas humanas. Ela é "matéria prima" da educação e educação linguística, similarmente delinea e é delineada pelas transformações sociais. Nos entendimentos de Menezes de Souza, "As questões do inglês no mundo atual, globalização, o papel das tecnologias, os letramentos digitais e multimodalidade são questões enormes, e abarcam várias vertentes. E uma das quais passa toda a área do ensino de línguas é uma questão principal: trata-se da mudança no conceito de língua e linguagem" (Menezes de Souza, 2019b, p. 245).

O desafio de todo educador, portanto, é compreender de que formas língua(s) e linguagem(ns) vêm se transfazendo e de que forma transfazem significativamente as relações sociais. Inspirados em Lankshear e Knobel (2007,2008) e em Monte Mór (2009), Duboc e eu desenvolvemos a seguinte reflexão para esgrirmos essas transformações, no tocante à linguagem *versus* visão de sociedade:

Imagem 44: Sociedades

Fonte: Duboc e Ferraz, 2011.

Em primeiro lugar, mesmo que a exposição acima seja dicotômica e remeta a uma “passagem da esquerda para a direita” (como escapar do positivismo inculcado em todos nós?), ambas as visões de sociedade, na verdade, coexistem contemporaneamente. Se coexistem, qual seria o desafio? No tocante à educação linguística e à formação docente, o grande desafio é justamente compreendermos que fomos educados em uma sociedade tipográfica em que a escrita linear predomina. Nela, “a língua passa a ser simplificada – aparentemente com vistas à didatização de seu ensino – pelo estabelecimento de padrões de correção linguística” (Monte Mór, 2017, p. 271). Entender que a sociedade tipográfica insiste em ficar e manter a centralização, autoria individual, normatização e universalismos, e que a sociedade pós-tipográfica (o que Monte Mór chama de sociedade digital) insiste em chegar, com propostas de distribuição, coletividade, autoria colaborativa, compartilhamento e escritas multimodais. Esse é talvez um dos grandes desafios da educação linguística. Devemos pensar nos novos *mindsets* criados a partir das transformações sociais em todos os âmbitos:

Imagem 45: Mindset

Fonte: Arquivo pessoal

Os *mindsets*, cunhados por Lankshear e Knobel (2016) explicam como os modos de pensar (por meio das linguagens/línguas) se alinham ora à sociedade tipográfica (da escrita), ora à da pós-tipográfica (digital). Além de problematizarmos a nossa alternância (escolha?) entre esses dois *mindsets*, talvez outro desafio seja pensarmos o que virá pela frente. "É aceitável fazer experimentos genéticos com seres humanos? Com fetos abortados? Com células-tronco?" (Harari, 2017, p. 425). Ainda, "considerando que possivelmente logo seremos capazes de manipular inclusive nossos desejos, a verdadeira pergunta a ser enfrentada não é 'o que queremos nos tornar?', e sim 'o que queremos querer?'" (Id., p. 426).

Assim é que temos desafios enormes, como por exemplo o de pensarmos, coletivamente, a(s) nossa(s) humanidade(s) parece ser, em tempos contemporâneos, tarefa hercúlea. Corroborando Harari, evoluímos extraordinariamente e admiravelmente, porém, assombrosamente e irresponsavelmente. Os Sapiens e a humanidade não vão bem. Sou otimista, mas não vamos bem. Vejamos:

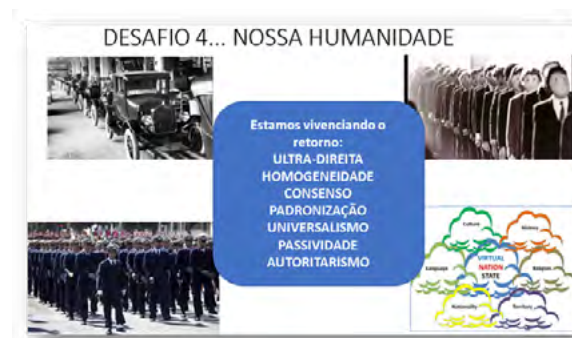
- Como vimos, nós, os Sapiens, “evoluímos” às custas da eliminação e extinção de muitos e incontáveis outros seres vivos; para podermos expandir e conquistar novas terras e, a fim de multiplicarmos-nos, destruímos belas partes da nossa mãe natureza; e continuamos a fazê-lo, indistintamente e irresponsavelmente;
- Chegamos e estabelecemos a modernidade, poderosa, científica, universal e verdadeira; criamos a metafísica e nos desvencilhamos de(dos) deus(es), nos tornando seres racionais e absolutos; desenvolvemos os movimentos e filosofias mais intrincados e perfeitos para “dar conta” de nossa sociedade: o racionalismo, o positivismo, o cientificismo, o universalismo, o iluminismo, o neoliberalismo, todos, “inquestionáveis”;
- Na modernidade, estabelecemos os estados-nações, por meio de processos violentos de imposições de **um** território, **uma** língua **uma** cultura e extirpações de línguas e culturas “menores”; por meio de imposições de fronteiras físicas, econômicas e políticas; achamos tudo isso natural e normal, pois sempre foi assim ou, como bem nos lembra Hobsbawm (1994, p. 13), “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”;
- Ainda na modernidade, optamos, desastrosamente, por dois sistemas basilares que, desde então, colaboram com a regulação da economia e da sociedade em geral: o capitalismo e o neoliberalismo. Imbricados, formam a combinação perfeita para não somente explicar, mas também justificar as desigualdades sociais: para o capitalismo, se você trabalhar e trabalhar, você “vencerá na vida” e poderá, inclusive, se tornar rico; adicionalmente, o neoliberalismo lhe oferece a oportunidade de ser livre e, ainda, de poder escolher, como indivíduo único e especial, como deseja “chegar lá”. “Essa sociedade,

formada por um conjunto de indivíduos egocentrados sem outra conexão entre si, em busca apenas da própria satisfação (o lucro, o prazer, etc), estava sempre implícita na teoria capitalista” (Hobsbawn, 1995, p. 25);

- Na modernidade tardia, agora, século XXI, o resultado do capitalismo como sistema preponderante no Ocidente é catastrófico e lastimoso, mas também desafiador. Para citar o exemplo do Brasil (que é espelho de praticamente todos os estados-nações capitalistas), podemos dizer que somos mais de 200 milhões de brasileiros. Dentre eles, é sabido que a nossa grande mazela não é o nosso poderio econômico (5º ou 6ª maior do mundo), mas a nossa grande desigualdade social. “A alta classe social é bem menor e não inclui, certamente, mas do que 2% da população, sendo a fração de grandes proprietários, a ‘elite real’, ainda bem menor e mais restrita” (Souza, 2018, p. 22) e, até esse momento, “A soma dessas rendas de capital no Brasil é monopolizada em grande parte pelo 1% mais rico da população. É o trabalho dos 99% restantes que se transfere em grande medida para o bolso do 1% mais rico” (Souza, 2015, p. 2);
- E a escola moderna? “De onde é que surgiu a escola moderna? Como um instrumento para inventar o estado. A escola padronizava a língua, padronizava a cultura, padronizava a ciência e padronizava o cidadão” (Menezes De Souza, 2019b, p. 251-252). Portanto, concebemos a escola/educação moderna como porta-estandarte do projeto da modernidade, de implantação dos estados-nações, de “unificação” da língua e cultura “de um povo”, de manutenção da elite e, conseqüentemente, das desigualdades sociais. Nesse sentido, Jessé Souza (2015, 2018) nos oferta uma provocação, um convite a autocrítica:

Pelo menos 90% do que passa por científico nas ciências sociais e costuma ser ensinado nas universidades não passa de mera confirmação de um conjunto de preconceitos que visa eternizar a dominação social de uns poucos sobre muitos. Contudo, não há como dispensar a ciência, pois apenas por meio dela é possível realizar a crítica à falsa ciência (SOUZA, 2018, p. 11).

Imagem 46: Nossa humanidade?



Fonte: Arquivo pessoal

São desafios gigantescos, pois, se os Sapiens evoluíram e chegaram à modernidade, hoje em dia, eles mesmos declaram guerra entre si e buscam, a todo custo, a eliminação da diferença:

- Temos presenciado, principalmente no Ocidente, mas não somente, uma revinda de governos autoproclamados de ultradireita e, com eles, um forte apelo à homogeneidade, consenso, padronização, universalismo, passividade e autoritarismo como as únicas e possíveis formas de governança. Em muitos casos, como o do Brasil, há, por trás de tudo isso, um gigantesco aparato tecnológico e manipulativo (por ex., as fake news das redes sociais e a *Cambridge Analytica*), desenhado para assustar, proclamar o medo e convencer os cidadãos de que “no outro lado, mora o perigo!”. Devemos ficar (e eleger) os bonzinhos (mas que apoiam o armamento) do lado de cá!;

- Essa polarização, não somente discursiva, mas também agudamente infrutífera por suas consequências “no mundo real”, revelam uma tendência em que “políticas recentes nos níveis global e local procuram encontrar alternativas para problemas sociais complexos, recuperando uma das três estratégias atualmente usadas pelos estados-nações em seu processo tradicional de tornar-se um território unitário, ou seja: assimilação, expulsão ou extermínio (Gellner, 1983)” (Duboc; Ferraz, 2018, p. 233);
- À vista do que vem sendo discutido, é descomplicado apreender porque tantos sapiens modernos apoiam a construção de muros impenetráveis entre nações vizinhas; porque muitos sustentam e “acham normal” a discriminação contra minorias indígenas (são só índios! dizem), comunidades LGBTQIA+ (são abjetos, contra as leis de Deus, proclamam!), negros (é mi mi mi, se exaltam!) e mulheres (é, de novo, mi mi mi, reforçam, por falta de argumentos); porque estes mesmos Sapiens acham louvável destruímos o nosso ecossistema em nome do capitalismo e do lucro;
- Por fim e não menos alarmante, é por conta do retorno e do apelo à homogeneidade e desejo de superioridade propagados atualmente que ligamos nossos aparelhos de celular e por meio de quaisquer que sejam os meios de comunicação, recebemos a notícia de que um secretário de cultura de um estado-nação gravou (e publicou!) “um discurso semelhante ao do ministro de Adolf Hitler da Propaganda da Alemanha Nazista, Joseph Goebbels, antissemita radical e um dos idealizadores do nazismo”.

Como venho discutindo, são muitos os desafios que os super Sapiens devem enfrentar. Ao encerrar essa longa Reflexão sobre educação linguística e formação docente, penso que educadores linguísticos e formadores de formadores não podem se abster desses debates, ao mesmo tempo em que devem, em suas localidades, encarar esses desafios em suas aulas, pesquisas e formações. Outrossim, vejo o mesmo desafio que vim tecendo ao longo deste livro, qual seja, o de expandirmos a conversa e refletirmos sobre os papéis que a língua-linguagem, educação e educação linguística adquirem, nesse momento de guerras, de extrema e vergonhosa desigualdade econômica e consequente injustiças sociais e, infelizmente, nesse momento de extinção da não humanidade e dos não-humanos. Com o corpo (olho para os meus dedos!) um pouco cansado, preciso encerrar este livro. Foi um longo processo, de alguns anos, inclusive. Minha mente não quer encerrar a escritura, minha insegurança vem à tona e meu ego não quer desapegar das ideias que assombram o autor: Tem certeza que vai publicar esse texto? Que editora publicaria esse tipo de pesquisa/escritura? Quem irá ler um livro sobre língua-linguagem? Alguém lerá? Se Barthes já declarou a morte do autor, existiria, então, a morte da escritura, a morte do livro?

13

CONCLUSÕES

É PRECISO ENCERRAR, POR ORA,
ESTA CONVERSA, POIS "TENHO SANGRADO
DEMAIS, TENHO CHORADO PRA
CACHORRO, O ANO PASSADO EU MORRI,
MAS ESTE ANO EU NÃO MORRO"



Vídeo-epígrafe final

*“...eu não sou vítima de p** nenhuma
... eu não me sinto
realizado como ser humano”*

AmarElo – Emicida (8min.)

Como estudante de Pós-Humanismo, vejo-me diretamente interpelado pela referência à “emergência e ao desaparecimento do humano” no rosto. Isso porque o Pós-Humanismo, tal como o entendo, trata justamente de investigar, dos pontos de vista cultural e filosófico, esse humano que não é mais aquele do Humanismo, radicado numa excepcionalidade que tinha como pivô, justamente, a linguagem. O Pós-Humanismo, sobretudo o que designamos Pós-Humanismo Crítico (Herbrechter, 2018), chama atenção não apenas para a precariedade da concepção humanista do humano, em face do tipo de vida a que se obriga aquele humano do planeta Terra que não é um homem branco, heterossexual, europeu, pautado na racionalidade utilitária ocidental e no direito à propriedade privada e à liberdade de expressão, mas também para a precariedade das divisas impostas pelo Humanismo entre os seres humanos e os não humanos

(Buzato, 2023, p. 121-122).

How other kinds of beings see us matters. That other kinds of beings see us changes things. If jaguars also represent us—in ways that can matter vitally to us—then anthropology cannot limit itself just to exploring how people from different societies might happen to represent them as doing so. Such encounters with other kinds of beings force us to recognize the fact that seeing, representing, and perhaps knowing, even thinking, are not exclusively human affairs

(Kohn, 2013, p. 1).

We have to abandon our anthropocentrism. There's a lot more to Earth than us, and biodiversity doesn't seem to be missing us at all. Quite the contrary

(Krenak, 2020, p. 9).

Now, at the start of the twenty-first century, collaborations between thinkers with distinct visions derived from different cultures are enabling us to critique that idea: Are we really a humanity? How can we justify calling ourselves a humanity when 70% percent of us are totally alienated from even the minimal exercise of being — when the majority of us are denied any real agency because the world we are living in does not want or require our input, only our custom?

(Krenak, 2020, p. 13).

For a long time, we have been alienated from the organism to which we belong — the earth. So much so that we began to think of Earth and Humanity as two separate entities. I can't see anything on Earth that is not Earth. Everything I can think of is a part of nature

(Krenak, 2020, p. 15).

Por mais clichê que possa ser (eu gosto de alguns clichês), preciso encerrar essa conversa e gostaria de encerrar com essas epígrafes potentes (convido você a relê-las, acima) de Buzato, Krenak, Kohn e, claro, Emicida (trailer de música). Ao reler os caminhos

percorridos para chegar até aqui, talvez pelo corpo exaurido e noites sem dormir (fico pensando nos meus alunos de doutorado neste momento, será que eles passam noites a fio escrevendo? Que turbilhão de pensamentos passa por suas mentes no esforço final do encerramento que não se encerra?), não consigo identificar com exatidão todas as emoções e sentimentos que me habitam. Talvez a primeira delas seja um certo desapontamento comigo mesmo, ou seria uma insegurança que minha personalidade perfeccionista insiste em me comandar. Queria tanta coisa com este livro! Desejava algo inédito, inovador; queria ter escrito o texto totalmente subjetivo, inteligentemente irônico, provocativo; enfim, não pude, nesse momento. Ao relê-lo percebi que, se no início dele, iniciei com muitos bate-papos e narrativas (um estilo que venho praticando) e, em seu miolo (as teorias!), voltei para as teorizações acadêmicas tradicionais e, preciso registrar, bem que tentei. Nessas reflexões teóricas, voltei para o terreno seguro das teorizações científicas, edificantes e fundamentadas que eu mesmo aqui critico (educação *bildung*); voltei, assim, para a colonialidade e a modernidade que correm em minhas veias (como é difícil conviver com elas, pois não somente correm nas minhas veias, elas se expandem também para além do meu corpo físico). Engraçado (porém, revelador) é que em meu encerramento do doutorado, passei pela mesma crise. Lembro-me da narrativa: na conversa final com a minha orientadora, reclamei com ela algo assim: “Mas Walkyria, ao reler a tese, percebo que fiz tabelas dicotômicas, meu pensamento é positivista e não consigo escapar da escrita e das teorias que eu mesmo critico!), ao que, minha orientadora, sempre muito generosa, me respondeu: “Então por que você não volta para a conclusão e fale de tudo isso?”. Eureka! Voltei para a tese e refiz a conclusão. Aqui, neste momento, não tenho volta, muito menos garantias. Entretanto, quero transformar as angústias em um momento educacional e, desse modo, dar uma rasteira nos sentimentos de imperfeição e insegurança (e a presença da colonialidade) para registrar que esse processo de escritura foi muito revelador, pois pude rever as minhas viagens profissionais, acadêmicas

e da vida. Foi por meio desse processo que pude rever toda uma carreira de quase trinta anos dedicados à educação no Brasil; pude, assim, perceber quantos estudantes “formei”, quantos pesquisadores formei, mas também como os “formei”, pude refletir sobre quantas amizades fiz, quanto ensinei, muitos eduquei e deles, muito aprendi (estou emocionado, com as mãos trêmulas, algo que a linearidade da escrita não consegue captar).

Com isso, o que pude, então, ensinar/educar (também para mim mesmo) neste texto? Penso que, por meio do desafio de costurar as minhas leituras mais recentes sobre língua-linguagem, educação e educação linguística com o mesmo-eu de escrituras e publicações anteriores (OMG, que desafio), mostrei o quão complexos, multifacetados e deveras essenciais esses conceitos/termos/movimentos/ontoepistemologias são para a formação de educadores linguísticos. Busquei nas filosofias a amizade necessária para repensá-los e mostrei como precisamos (queremos?) mudar os termos da conversa se desejamos uma educação outra, uma academia outra. Nesse processo, acredito que os próprios termos da conversa necessitam uma revisita; os termos, no âmbito da modernidade, não me couberam neste livro, não me cabem, e isso foi uma percepção do processo. Porém, sigo pensando e problematizando, sigo lendo... e divido essa responsabilidade com você: a modernidade nos define? A colonialidade nos habita? A educação nos cabe? A linguística aplicada (crítica) nos comporta? A educação linguística nos alenta? A formação (da forma) nos apazigua? Para não encerrar um livro sem respostas (precisa mesmo?) penso que busquei nos estudos decoloniais (Duboc e Menezes de Souza) e nos estudos do pós-humanismo e das cosmologias indígenas da não separação humano *versus* não humano, a urgência para me convencer de que o projeto humanista moderno precisa urgentemente ser repensado e, junto a ele, a língua-linguagem, a educação e a educação linguística, demasiadamente humanas.

Enfim, vamos encerrar. Faço-o com mais uma narrativa, ou um “causo” como diria a minha vizinha. Ele, o causo, fala de formação e bem mostra porquê e para quem escrevi esta tese. Penso que falei pouco (de forma direta) das minhas aulas. Tomei uma decisão muito recente, em relação a todas as disciplinas (nem todas são as minhas favoritas) que ministro: inspirado na perspectiva decolonial de identificar-interrogar-interromper a colonialidade (Souza; Duboc, 2021), decidi trazer o meu corpo pesquisador de volta às minhas aulas. As minhas pesquisas nunca fizeram parte das minhas aulas e a academia tradicional me formatou na ideia de que isso não seria possível, mas um dia pensei: é inacreditável que sou convidado para falar das minhas pesquisas para diversos contextos no Brasil, mas em minhas próprias aulas e práticas, tenho que falar de temas que sou obrigado, por conta da tal ementa (“você não pode usar os seus textos nas suas próprias aulas, isso é autopromoção! *Bragging about yourself!*” já ouvi muitas vezes e fiquei traumatizado). Assim, preciso registrar que, ao identificar-interrogar-interromper as minhas próprias práticas pedagógicas mais recentes, principalmente na graduação, por exemplo, sinto uma alegria em poder, hoje em dia, preparar e discutir os letramentos visuais e o poder das imagens em aulas de Semântica, Sociolinguística ou Tópicos de Pesquisa; sinto uma alegria em dar uma aula inteira sobre cultura digital, estudos e cultura LGBTQIA+, política e educação nas aulas de Estudos discursivos; sinto uma alegria em poder falar de modernidade/pós-modernidade e decolonialidade em minhas aulas de Língua e Cultura, e esta alegria se multiplica quando uma aluna me chama no meio da aula e me proporciona o seguinte diálogo:

*“Professor, do you know this band: The 1975, and the song **Love It If We Made It**? Look they are very political and this song has a lot to do with our last class on Modernity, postmodernity and decoloniality.*

Após esse comentário, ela me diz: *"Look what I've tatoored in my arm! Such a coincidence, right?"* e me mostra a tatuagem. Eu, impressionado, pedi: *"Can I take a picture of this and use it in my lectures?"*, ao que ela respondeu: *"Of course!"*. Segue a imagem:

Imagem 47: *Modernity has failed us*



Fonte: Arquivo pessoal

Sim, *my dear student Pamela, modernity has failed us*, mas isso não significa que não seguiremos buscando outros modos de sociedade, não significa que vamos desistir de insistir nas pesquisas sobre linguagem-língua e língua-linguagem e seus papéis na construção de sociedades; não significa, *at all*, que vamos desistir da formação e da educação. E, sim, Pamela e caras leitoras (e Emicida!), me considero um sujeito de sorte por conhecer todas essas praxiologias e, embora "tenha sangrado demais, tenho chorado pra cachorro, ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro".

AGORA ENCERRAMOS MESMO! SEGUEM AS REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. V. F.; OLIVEIRA, J. P.; SILVA, N. L. TAKAKI, N. Reflexões teórico-conceituais sobre linguagem a partir de perspectivas do círculo de Bakhtin e suas intersecções com os letramentos críticos, a decolonialidade e o pós-humanismo. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 27, p. 08-32, 2023. DOI: 10.12957/pr.2023.73851

ANDREOTTI, V.; STEIN, S.; SUTHERLAND, A.; PASHBY, K.; SUSAN, R.; AMSLER, S. Mobilising different conversations about global justice in education: toward alternative futures in uncertain times. *Policy & Practice. A developing education review*, v. 26, p. 9-41, 2018.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*, 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Speech genres and Other late essays*. Austin: University of Texas, 1986.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARONAS, R. Uma pequena genealogia do discurso digital: em direção a uma pós-lingüística? Aula on-line ministrada no curso "Análise do Discurso Digital" no dia 04 de junho de 2021. Associação Brasileira de Linguística: Abralín EAD, 2021.

BARROW, R.; WOODS, R. *An Introduction to Philosophy of Education*, 4th Edition. New York: Routledge, 2006.

BATISTA, S. Implicated Literacies: Life Begetting Life in Linguistic Education. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, 2021, pp. 605-626. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117950>

BIESTA, G. Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educ Asse Eval Acc*, [S.l.], v. 21, 2009, pp. 33-46. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

BIESTA, G. *Boa educação na era da mensuração*. Cadernos de Pesquisa v. 42 n. 147 p. 808-825 set./dez. 2012.

BIESTA, G. *Beyond Learning Democratic Education for a Human Future*. London; New York: Routledge, 2015a.

BIESTA, G. What Is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, [S.l.], v. 50, n.1, p. 75-87, 2015b. DOI: doi.org/10.1111/ejed.12109.

BLOMMAERT, J. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

BLOMMAERT, J. Chronotopes, Scales, and Complexity in the Study of Language in Society. *Annual Review of Anthropology*, v. 44, p. 105-116, 2015.

BLOMMAERT, Jan. Political discourse in post-digital societies. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 1, p. 390-403, 2020.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, Rosane Rocha. *Reflexão e Crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications, 1977.

BRAHIM, A. C. S. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; MONTEIRO, D. R. *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2023.

BRANDSHAW, P. Rashomon. Film Review. Disponível em: www.theguardian.co.uk Acesso em 6 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 30 jul. 2023.

BRUNER, J. Life as Narrative. *Social Research*, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.

BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge, 1999.

BUTLER, J. *Precarious lives: The powers of Mourning and Violence*. London & New York: Verso, 2004.

BUZATO, M. Sentido, informação e precariedade da vida: como é o rosto do pós-humano? In (Org.) BUTTURI JUNIOR, A.; LEME, J. L. C.; SABOT, P. *Vidas precárias, vidas inventadas*. Campinas: Pontes Editores, 2023, p. 121-142.

CALVINO, I. *Six memos for the next Millenium*. UK: 1st Vintage International, 1993.

CARR, D. Philosophy and the meaning of 'education'. *Theory and Research in Education* London, Thousand Oaks and New Delhi vol 1(2), 2003, p. 195-212.

CARSON, T.; PEARSON, M.; JOHNSTON, I.; MANGAT, J.; TUPPER, J.; WARBURTON, T. Semiotic Approaches to Image-Based Reserch. In SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Eds.). *Research Methods in the Social Sciences*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2005, p. 164 -170.

CHOMSKY, N. What kind of creatures are we? Lecture i: what is language? *The journal of philosophy*. Volume cx, no. 12, December, 2013.

COPE, B, M.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, B, M.; KALANTZIS, M. A Multimodal Grammar of Artificial Intelligence: Measuring the Gains and Losses in Generative AI. *Multimodality and Society*, Online First, 2023, Doi: <https://doi.org/10.1177/26349795231221699>

CREGAN, K. *The sociology of the body*. London: SAGE Publications, 2006.

CRESWELL, J.W. *Qualitative inquiry and research designs: choosing from five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.

CRESWELL, J. W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd ed. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Translation and foreword by Brian Massumi. Minneapolis; London: University of Minnesota Press, 2003.

DEMELLO, M. *Body Studies: An Introduction*. New York: Routledge, 2014.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

DERRIDA, J. *O olho da universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DERRIDA, J. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. In Derrida, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2002, pp. 227-248.

DESCARTES, R. Second Meditation: Of the Nature of the Mind and that it is easier to Know than the Body. In Atkinson, T. (Ed.). *The body. Readers in Critical Criticism*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

DEWEY, J. *Democracy And Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Delhi Aakar books, 2004.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos de Professores de Inglês: Currículos e perspectivas em expansão. *REVISTA X*, v.1, p.19 - 32, 2011.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18, 2, 227-254, 2018.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. What's behind a literacy war? A discursive and political analysis of the neoconservative Brazilian literacy policy, *Journal of Multicultural Discourses*, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17447143.2020.1800714>

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Language, Literacy, and Education in Times of Crises: 'Introductory' Notes. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, p. 295-309, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202118256>

DUBOC, A. P. M. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, N.H; e MACIEL,R.F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: Letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Jundiaí: Paço Editorial, 2015.

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 11-24.

DUSSEL, E. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Trad. Jaime CLasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ECO, Umberto. *Os limites da Interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ERIBON, D. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FADINI, K. A. Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês. 2020. 265 p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2020.

FARIAS JUNIOR, J. P. Estruturalismo e semiótica: aproximações entre Saussure e Greimas. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 109, p. 106 – 115, 2010.

FERRAZ, D. M.; FADINI, K. A.; MARQUES, D. F.; MASSINI, T. C. R. EELT - Education through English Language Teaching: potencialidades e limitações In Finardi et al (Org.). *A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, v.1, 2019, p. 255-268.

FERRAZ, D. M.; GONÇALVES, J. Os incomodadores e as suas contribuições e provocações para a educação linguística. *Revista Percursos Linguísticos*, 2021, p. 269-298.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI, C. J. *Bate-papo com educadores linguísticos*: Letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FERRAZ, D. M.; MALTA, L. S. Contribuições das filosofias da linguagem e da educação para o ensino de língua inglesa. *Entreletras, Araguaína/TO*, v. 8, n. 2, p. 202 – 222, 2017.

FERRAZ, D. M.; MIQUELON, L. Queering Bolsonaro's mediatic discourses: Strengthening LGBTQIA+ communities through language education. *Linguistic Frontiers*, 5(2), p. 69-76, 2022. DOI: 10.2478/lf-2022-0015

FERRAZ, D. M.; MIZAN, S. Visual culture through the looking glass: vision and re-vision of representation through genealogy and cultural translation. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, UNICAMP, v.58, p. 1375 – 1401, 2019.

FERRAZ, D. M.; NASCIMENTO, A. K. O. Language education and digital/new/ multi-literacies: do we teachers consider what happens outside the school walls? In *Subjects and educational practices: experiences, knowledge and perspectives*. (Eds.). S. Amorim, V. Santos. Aracajú: EDUNIT, 2019, p. 43-65.

FERRAZ, D. M.; NOGAROL, I. V. Os multiletramentos na aprendizagem de línguas por estudantes de licenciatura em Letras Inglês. *Texto Livre*, v. 10, n. 1, p. 198-214, 2017.

FERRAZ, D. M. EELT – Education Through English Language Teaching and visual literacy: an interweaving perspective. *Contexturas*, v.17, p.39-56, 2010.

FERRAZ, D. M. *Letramento Visual: a leitura de imagens nas aulas de inglês*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FERRAZ, D. M. *English for Life 1*. Mogi das Cruzes: MURC Editora Gráfica, 2013.

FERRAZ, D. M. *Educação Crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERRAZ, D. M. *English for Life 2*. Mogi das Cruzes: MURC Editora Gráfica, 2015b.

FERRAZ, D. M. Problematizing the critical in local pedagogical practices. Anais do International Congress of Critical Applied Linguistics, UnB, Brasília, p. 1052-1518, 2016.

FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, Nara; MACIEL, Ruberval (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*, 3ª ed., Campinas: Pontes editores, 2017a, p. 255-270.

FERRAZ, D. M. *English for Life 3*. Mogi das Cruzes: MURC Editora Gráfica, 2017b.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018a, p. 103-117.

FERRAZ, D. M. Os sentidos de "crítico" na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais In: *Educação linguística em línguas estrangeiras*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2018b, v.1, p. 33-62.

FERRAZ, D. M. (Pós) Modernidade, (Pós) Estruturalismo e Educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações In: ANDRADE, M. E. S. F.; HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (Orgs.). *(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pósmodernidade*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, v.1, 2019a, p. 17-40.

FERRAZ, D. M. Os sentidos de crítico na educação linguística. In FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Bate-papo com educadores linguísticos: Letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019b.

FERRAZ, D. M. (2019b). English (mis)education as an alternative to challenge English hegemony: a geopolitical debate In: *Glocal languages and Intercultural Awareness: The South answers back*.1 ed. New York and London: Routledge, 2019c, p. 174-196.

FERRAZ, D. M. Cinco desafios para a formação de professores de línguas/educadores linguísticos no Brasil: como prosseguir diante das recentes políticas linguísticas e educacionais? In: FINARDI, K.R.; ALMEIDA, C.; AMORIM, G. *Linguística Aplicada na Contemporaneidade: Temáticas e Desafios*, 2021.

FERRAZ, D. M. Language, Education, and Language Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, p. 1 – 24, 2024a.

FERRAZ, D. M. Uma breve conversa sobre línguas, linguagem e linguística aplicada. BAMBRILA, G. *Territórios de Linguística Aplicada*. São Paulo: Contexto, 2024b.

FERRAZ, D. M. *Bodies, genders and sexualities in Language Education*, 2025, no prelo.

FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa. Problematizando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás, 2018.

FONSECA, C. O. Autocrítica autoetnográfica como alternativa ontoepistêmica: uma tese-diálogo tecida na heterogeneidade. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2023, 128p.

FONSECA, C. F.; FERRAZ, D. M. O pensamento pós-colonial e pós-moderno: um exercício de desconstrução de sentidos essencializados. In TOMAZI, Micheline Mattedi.; ROCHA, Lúcia Helena P.; FERRAZ, Daniel de Mello. *Estudos Linguísticos: descrição, texto, discurso e ensino*. Vitória: Editora do PPGEL-UFES, 2016, p. 279-290.

FORTES, L. “Ser ou não ser”: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018.

FOUCAULT, M. *The Order of Things: an archeology of the human sciences*. London: Tavistock Publications Ltd., 1970.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 29ª reimpressão. São Paulo: Graal, 2011.

- FOUCAULT, M. *O corpo utópico, as heterotopias*. 2ª ed. Bilingue. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FREIRE, P.; MACEDO, M., "A Dialogue: Culture, Language, and Race" in *Harvard Educational Review*, vol. 65, no. 3, 2005.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo 4)
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin, 1996b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo, 5ª. Ed.: Cortez Editora, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. New York and London: Continuum, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FURTADO, R. A liquidez discursiva no século XXI: os memes e seu caráter carnavalescente. *VERBUM - Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 7, p. 135-154, 2018.
- FURTADO, R. *Diálogos do cotidiano nas redes sociais: a liquidez discursiva nos memes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- GELLNER, E. *Nations and Nationalism*. Ithaca: Cornell University Press, 1983.
- GEERTZ, C. Thick description: toward an interpretive theory of culture. In: GEERTZ, C. *The interpretation of cultures: selected essays*. New-York/N.Y./USA: Basic Books, 1973, p. 3-30.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, J. Temáticas de resistência na Educação Linguística em inglês: palavras-chave e palavração no Brasil. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2024.

GROSFUGUEL, R. The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 73-90, 2013.

HALL, S.; HELD, David; MCGREW, Anthony. *Modernity and its Futures*: Understanding Modern Societies. Polity Press, 1992.

HALL, S. *Who needs identity?* In Hall, S. & Gay, P. *Questions of cultural identity*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2003.

HALL, S. *Representation*: Cultural Representations and Signifying Practices. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2003b.

HARARI, Y. N. *Sapiens*: Uma breve história da humanidade. Trad. Janaina Marcoantonio, 26 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

HARAWAY, D. *Simians, Cyborgs, and Women*: The reinvention of Nature. London: Free Association Books, 1991.

HARAWAY, D. J. *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham and London: Duke University Press, 2016.

HARKOT DE LA TAILLE, E. Desafios sensíveis e inteligíveis da adoção de práticas restaurativas e dialogadas na resolução de conflitos. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Palestra. IEA-USP, 17/06/2024.

HERDT, J. *The Bildung Tradition*. In Routledge Encyclopædia of Philosophy. New York and London: Routledge, 2021.

HIBARINO, A. H.; FIGUEIREDO, E. D.; NOGAS, M.; CERDEIRA, P. L. Tempos de (re)existir e decolonizar a Linguística Aplicada. Campinas-SP: Pontes Editores, 2023.

HOBBSBAWN, E. *Era dos extremos*: O breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

hooks, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

hooks, Bell. *Feminism is for everybody: passionate politics*. South End Press, 7 Brookline Street, n.1, Cambridge, 2000. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1144068/mod_resource/content/1/Dialogismo%20em%20Bakthin.pdf

JOHNSON, E.; ENRIQUEZ, G.; KANTOVOURKI, S. Children's and Youth's embodiments of critical literacies. In PANDYA, J. Z.; MORE, R. A.; ALFORD, J. H.; GOLDEN, N. A.; DE ROOCK, R. S. (Eds.). *The Handbook of Critical Literacies*. New York and London: Routledge, 2021, p. 71-81.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, 2021.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se nada no mar. In: PESSOA, R. R.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 69-80.

JORGE, M. As estradas menos seguidas: trajetórias de uma linguista aplicada crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, p. 103-117, 2018.

JUCÁ, L. C. V.; MATTOS, A. M. A. (2021). Education in Brazil: A Discussion of Current Problems and a Call to Action. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, p. 311-332, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117982>

KAWASHIMA, S. Y. Os multiletramentos (decoloniais) na formação de professores de inglês no contexto brasileiro. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2023.

KIZILTAN, M. U.; BAIN, W. J.; CANIZARES M., As Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 205-232.

KOHAN, W. *Paulo Freire mais do que nunca: Uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHN, E. *How forests think: toward an anthropology beyond the human*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2013.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. *Ideas to postpone the end of the world*. Translated by Anthony Doyle. Ontario: House of Anansi Press, 2020.

KRESS, G.; MAVERS, D. Social Semiotics and Multimodal texts. In SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Eds.). *Research Methods in the Social Sciences*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2005, p. 172-178.

KUROSAWA, A. *Rashômon*. Filme, 1h28, Crime, mistério, drama, 1950.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn*. New York: Peter Lang Publishing, 2016.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

LEANDER, K.; BOLDT, G. Rereading "A Pedagogy of Multiliteracies": Bodies, =Texts, and Emergence. *Journal of Literacy Research*, [S.l.], v. 45, n. 1, p. 22-46, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>

LEVINAS, E. *Totality and Infinity*. A. Lingis, trans. Pittsburgh: Duquesne University Press, 2001.

LEVY, P. *Becoming virtual: reality in the digital age*. Plenum: New York, 2007.

MACIEL, R.; ROCHA, C. H. Dialogues on translingual research and practice: weaving threads with Suresh Canagarajah's views. *Revista X*, v.15, n.1, p. 07-31, 2020.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Cleverdon, Toronto: Multilingual Matters, 2007.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *In Defense of School: A Public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers, 2013.

MASSCHELEIN, J.; RICKEN, R. Do We (Still) Need the Concept of Bildung *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 35, No. 2, 2003.

MASSCHELEIN, J. Individualization, Singularization and E-ducation (Between Indifference and Responsibility). *Studies in Philosophy and Education* 15: 97-105, 1996.

MASSCHELEIN, J. Can education still be critical? *Journal of Philosophy of Education*, vol. 34, No. 4, 2000.

MASSCHELEIN, J. How to Conceive of Critical Educational Theory Today? *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No. 3, 2004.

MATTOS, A. M. A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 25-38.

MEIJER, E. *Animal languages: the secret conversations of the living beings*. Londres: John Murray, 2019. <https://books.google.co.uk/books?id=-GaGDwAAQBAJ&lpg=PT7&ots=BZHSRBmK6l&dq=animal%20language&lr&hl=pt-BR&pg=PT11#v=onepage&q=animal%20language&f=false>

MENDONÇA, H. A (in)visibilidade nos processos de colonialismo e decolonialidade digital na educação online e remota no Ensino Superior. Tese de Doutorado. PPGELLI. Universidade de São Paulo, 2024.

MERLO, M. C. R. Inglês para crianças é para inglês ver?: políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. Tese de Doutorado. PPGEL. Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia*, Cuiabá, v. 29, n. 53, p. 149-177, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Afterwords: Hope and Education in Dystopic Times: Thinking about the Present as if from the Future. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, p. 657-670, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202118373>

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Post-Colonial literature and a Pedagogy of Re-visioning: the contribution of Wilson Harris. *Claritas*, v.1, p. 55-61, 1994.

MENEZES DE SOUZA, L. M. *Margens da cultura* mestiçagem, hibridismo & outras misturas. (Org.) Benjamin Abdala Júnior. Ed. Boitempo. 2004.

- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO et al. (Orgs.). Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p.279-303.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Multiliteracies and Transcultural Education. In: GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Orgs.). *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford Uni. Press, 2017, p. 1-24.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: Repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos: Letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. Kshetra and the nurturing of a plurilingual ethos: Family plurilingualism and coloniality. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, vol. 4.2., 2023, p. 223-243. <https://doi.org/10.1558/jmtp.26407>
- MIGNOLO, Walter. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2000.
- MIGNOLO, W. Delinking. The rethoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural studies*, n. 21, vols. 2 e 3. Routledge. 2007.
- MIZAN, S.; FERRAZ, D. M. The postmodern turn in prosuming images: juxtaposition, dialogism, and the supplement in contemporary visual culture. *Revista X*, v.14, p.126 - 150, 2019.
- My Octopus Teacher. James Reed e Pippa Ehrlich. Craig Foster, Sea Change Project, Off The Fence and ZDF Enterprises, 2020. Netflix.
- MONTE MÓR, W.; ALMEIDA, T. Aprendizado de línguas no ensino fundamental e médio e formação crítica. In LIMA, D. C. *Ensino de Língua Inglesa: conversas com professores da escola pública*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- MONTEMOR, W.; DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D.M. Critical Literacies Made In Brazil. *The Handbook of Critical Literacies*. 1 ed. Londres e Nova York: Routledge, 2021, v.1, p. 133-142.
- MONTE MÓR, W. Linguagem e Leitura da Realidade: Outros olhos, Outras Vozes. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1999.
- MONTE MÓR, W. A Mediação entre a Teoria e a Prática no Ensino de Línguas Estrangeiras. *Revista Crop*, USP, p. 347-361, 2006.

MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Revista Eletronica Matices de Lenguas Extranjeras*, n. 2. Bogotá, Matices, p. 1-18, 2008.

MONTE MÓR, W. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. In: Gonçalves, G. R. et al. (org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 177-189.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (Orgs.). *Línguas estrangeiras e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017, p. 267-286.

MONTE MOR, W. "Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional". In W. Magno e Silve; W. Rodrigues Silve; D. Muñoz Campos (Orgs.). *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p 187-206.

MONTEIRO, F. A BNCC-EM-Inglês: Uma questão de agência ou subalternidade? 275 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, I. B. *Boaventura e a Educação*. Ed. Autêntica, 2ª edição. 2008.

ONO, F. P. T. A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. Tese de Doutorado, PPGELLI. Universidade de São Paulo, 2017.

ONU. United Nations. Sustainable Development Goals for 2030. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> Acesso em: 10/10/2022.

PÁDUA, B. F. A. Educação Linguística em Língua Inglesa e a Base Nacional Comum Curricular: (em busca de) caminhos para a crítica. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

PECORARO, R. *Niilismo e (pós)modernidade: introdução ao pensamento fraco de Gianni Vattimo*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, n. 2, Monash University Epress, p. 16.1-16.16, 2010.

PEREIRA, A. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, R. R.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 47-57.

PESSOA, R. R.; SILVRESTE, V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2018.

PINHEIRO DIAS, J. Peles de papel: Caminhos da tradução poética das artes verbais ameríndias. Tese de Doutorado. PPGELI. Universidade de São Paulo, 2017.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Cadernos IL*, Porto Alegre, v. 16, p. 32-33, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/issue/view/1699/showToc>>. Acesso em: outubro/ 2015.

POWELL, J.; HOWELL, V. *Derrida for Beginners*. Orient Longman, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RABENHORST, Eduardo R. Sobre os limites da interpretação: O debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida. *Prim@ Facie* – ano 1, n. 1, jul./dez, p. 1-17, 2002.

RADICK, G. *The Simian Tongue: The Long Debate about Animal Language*. Chicago: Chicago University Press, 2007.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. In: JORDÃO, C. M.; MARSON, ISABEL, C. V.; FRANCO, Z. (Orgs.). *Devaneios em atas: distopias teóricas nos multiletramentos e inglês como língua franca*. Campinas SP: Pontes Editores, 2018.

RIBEIRO, L. F. O conceito de linguagem em Bakhtin. *Trabalhos Feitos*, Universidade Federal Fluminense, p. 1-19, 2006. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/o-Conceito-De-Linguagem-Em-Bakhtin/47372427.html> Acesso em: maio/2016.

RICOUER, P. *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of meaning*. Fort Worth: Teras Christian University Press, 1976.

RICOUER, P. *Conflitos das Interpretações: Ensaio de Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1978.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SANTOS, K. C. A problemática da constituição da ofensa no ato de insultar: A injúria como prática linguística discriminatória no Brasil. Tese de Doutorado. IEL. UNICAMP, 2012.

SAUSSURE, F. *Course in General Linguistics*. New York: Philolosophical Library, 2016.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAWAIA, Bader Burihan. Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? *Psicologia & Sociedade*, 26 (n. especial 2), p. 4-17, 2014.

SEARLE, J. What is language: Some preliminary remarks. In S. Tsohatzidis (Ed.), *John Searle's Philosophy of Language: Force, Meaning and Mind* (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press, 2007. doi:10.1017/CBO9780511619489.002

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation: Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42, 2010. Nos. 5-6. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00687.x

SIMPSON, J. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London and New York, Routledge, 2011.

SIQUEIRA, S. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 199-210.

SKLIAR, C. *Derrida e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOMEKH, B., LEWIN, C. (Eds.), *Research methods in the social sciences*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 2005.

SOMERVILLE, M. J. 'Waiting in the chaotic place of unknowing': articulating postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21:3, 209-220, 2008. DOI: 10.1080/09518390801998353

SOUSA SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUSA SANTOS, B. Introdução. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2007, p. 15-30.

SOUSA SANTOS, B. *The End of the Cognitive Empire: the coming of age of epistemologies of the South*. Durham and London: Duke University Press, 2018.

SOUSA SANTOS, B. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUZA, L. M. M.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.56, p. 876-911, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>>

SOUZA, J. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, J. *A classe média no espelho: Sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

SPIVAK, G. C. "Can the Subaltern Speak?" revised edition, from the "History" chapter of *Critique of Postcolonial Reason*. In Rosalind C. Morris (ed.). *Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea*. New York: Columbia University Press, 2010, p. 21-80.

STRHAN, A. *Levinas, Subjectivity, Education Towards an Ethics of Radical Responsibility*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2012.

TAGATA, W. M.; RIBAS, E. C. Rethinking Digital Literacy Practices and Educational Agendas in Times of Covid-19 Uncertainty. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, p. 399-431, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117285>

TAKAKI, N. H. Critical Literacy with (Freire) and for the Other (Levinas): Ethics/Social Justice as Enigmatic Becoming. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, p. 627-655, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117392>

TAYLOR, C. *Modern Social Imaginaries*. Durham and London: Duke University Press. 2007.

TOOD, S. *Toward and Imperfect Education: Facing Humanity, rethinking cosmopolitanism*. London: Paradigm Publishers, 2000.

USHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and Education*. London: Routledge, 1994.

WINCH, C.; GINGELL, J. *Philosophy of Education: The Key Concepts*. 2nd ed. New York and London: Routledge, 2008.

WINDLE, J.; SILVA, F. M.; MORAES, J.; CABRAL, S. A produção de conhecimento teórico no “sul” global: repensando a pedagogia de multiletramentos. In: TAKAKI, N.; MONTE MÓR, W. (org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes, 2017. p. 101-117.

ÍNDICE REMISSIVO

A

antropologia 75, 220

aprendizagem 15, 51, 55, 72, 99, 109, 110, 111, 112, 115, 117, 127, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 164, 166, 168, 187, 192, 215, 218

arte 45, 46, 58, 61, 104, 194

autoetnografia 23, 214

B

Base Nacional Comum Curricular 211, 223

BNCC 150, 167, 174, 182, 184, 185

C

CAPES 9, 29

colonialidade 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 91, 98, 106, 146, 147, 154, 183, 206, 207, 208

comunicação 78, 81, 82, 85, 89, 97, 100, 138, 184, 190, 194, 201

consciência 19, 26, 32, 111, 152, 191

cosmologias indígenas 43, 67, 128, 131, 159, 207

cultura 25, 37, 38, 39, 40, 58, 60, 74, 75, 79, 82, 88, 91, 118, 119, 129, 130, 137, 147, 166, 170, 180, 198, 199, 201, 208, 221

D

decolonialidade 43, 53, 54, 56, 60, 61, 62, 128, 146, 147, 156, 208, 210, 221

discurso 55, 63, 80, 90, 96, 159, 163, 201, 210, 213, 216

E

educação 13, 29, 30, 31, 32, 40, 43, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 91, 93, 97, 98, 99, 100, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 192, 193, 194, 195, 196, 199,

202, 206, 207, 208, 209, 210, 214, 215, 219, 221, 225, 226

educação bancária 107, 121, 139, 143, 152

educação crítica 40, 53, 63, 64, 67, 152, 173

educação linguística 13, 29, 30, 32, 40, 46, 47, 50, 51, 54, 55, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 71, 97, 98, 99, 107, 111, 126, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 165, 166, 168, 170, 171, 173, 175, 176, 181, 182, 192, 193, 195, 196, 202, 207, 214, 215, 219, 221, 225

ensino 40, 51, 55, 72, 80, 99, 103, 111, 116, 123, 127, 133, 134, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 165, 166, 167, 168, 170, 184, 187, 192, 195, 196, 211, 213, 214, 216, 221, 222

ensino de línguas 40, 138, 143, 145, 152, 165, 170, 195

epistemologia 61

ética 23, 89, 123, 222, 224

F

filosofia 61, 62, 75, 170, 210, 216, 223

filosofia da educação 29, 134, 135, 136, 138

formação de professores 143, 165, 166, 168, 193, 211, 216, 219

formação docente 23, 29, 30, 40, 43, 47, 54, 61, 68, 71, 94, 112, 144, 151, 154, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 177, 178, 196, 202, 214, 215, 221, 222

G

globalização 58, 195, 215

I

identidade 24, 26, 29, 40, 106, 152, 224

imagem 24, 43, 46, 90, 103, 126, 127, 189, 209

interação 15, 84, 86, 106, 186

interdisciplinaridade 169

interpretação 25, 27, 41, 54, 77, 103, 104, 106, 107, 112, 136, 162, 187, 224

L

learnification 107, 109

letramento 181, 188, 192, 223, 227

letramentos visuais 25, 46, 107, 177, 181, 208

língua 18, 25, 29, 30, 31, 33, 37, 40, 43, 46, 47, 50, 51, 54, 58, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 109, 114, 118, 123, 125, 127, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166, 169, 179, 181, 182, 184, 185, 189, 195, 196, 198, 199, 202, 207, 209, 211, 214, 216, 222, 223, 224

linguagem 13, 18, 19, 30, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 43, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 106, 114, 123, 125, 127, 132, 133, 135, 136, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 157, 158, 159, 163, 164, 169, 170, 186, 194, 195, 202, 204, 207, 209, 210, 214, 216, 222, 224, 225

linguística 13, 29, 30, 32, 40, 41, 46, 47, 50, 51, 54, 55, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 71, 75, 78, 80, 82, 83, 95, 97, 98, 99, 107, 111, 126, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 165, 166, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 181, 182, 192, 193, 195, 196, 202, 207, 210, 214, 215, 216, 219, 221, 222, 224, 225

literatura 46, 58, 115, 116

livros didáticos 137, 143, 164, 175

M

modernidade 24, 39, 48, 51, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 83, 91, 95, 97, 98, 99, 100, 111, 112, 118, 125, 127,

147, 157, 194, 195, 198, 199, 200, 206, 207, 208, 214, 224, 226

multiletramentos 54, 65, 66, 162, 173, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 215, 219, 224, 227

multimodal 46, 71, 75, 90

multimodalidade 19, 48, 80, 81, 186, 188, 191, 195

N

narrativa 24, 38, 68, 206, 208

neoliberalismo 68, 127, 198, 215

P

pedagogia 121, 138, 217, 225

políticas educacionais 47, 166, 167, 168, 174, 179, 182

políticas linguísticas 193, 216, 221

pós-colonialismo 58

pós-humanismo 38, 53, 54, 93, 129, 130, 207, 210

pós-modernidade 53, 56, 58, 59, 63, 95, 98, 100, 147, 208

práticas pedagógicas 40, 61, 62, 127, 135, 145, 150, 151, 164, 168, 173, 179, 186, 187, 208, 215

práticas sociais 16, 54, 64, 143, 151

S

sociedade 14, 16, 18, 27, 30, 40, 43, 54, 55, 66, 67, 76, 81, 92, 97, 111, 114, 126, 127, 129, 143, 147, 153, 157, 180, 182, 187, 192, 195, 196, 197, 198, 209, 223

sociolinguística 63, 80, 83

subjetividade 24, 55, 64, 66, 175, 181, 216

T

transdisciplinaridade 46, 131, 148, 149, 160, 165, 167, 169, 171, 215, 224

COLEÇÃO
GEELLE
USP

www.PIMENTACULTURAL.com

LÍNGUA-LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

