

SÉRIE  
GEELLE  
USP

## ORGANIZADORES

Daniel de Mello Ferraz

Luciana Carvalho Fonseca

# DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE DO E COM O GEELLE -

## GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS



SÉRIE  
GEELLE  
USP

## ORGANIZADORES

Daniel de Mello Ferraz

Luciana Carvalho Fonseca

# DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE DO E COM O GEELLE -

## GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS



2024  
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D611

Discussões sobre educação linguística e formação docente do e com o GEELLE – Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras / Organização Daniel de Mello Ferraz, Luciana Carvalho Fonseca. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Série GEELLE USP. Volume 1

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-908-6

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99086

1. Formação docente. 2. Educação Linguística. 3. Língua Inglesa. 4. Letramentos. 5. Línguas Estrangeiras. I. Ferraz, Daniel de Mello (Org.). II. Fonseca, Luciana Carvalho (Org.). III. Título.

CDD: 418.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Linguística – Formação docente

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

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 Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Harryarts, saicle - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Gobold, Sofia Pro
Revisão	Daniel de Mello Ferraz Luciana Carvalho Fonseca
Organizadores	Daniel de Mello Ferraz Luciana Carvalho Fonseca

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 4

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**

*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana 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 de 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*

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

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

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

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

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

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

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

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

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

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

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

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

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

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

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

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

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

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

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

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

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

**Katia Bruginski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

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

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

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

**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto 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**  
*Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, 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**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

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

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

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

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

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

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

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

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

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

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

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

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

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**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.



Esta obra teve apoio do CNPq por meio da Bolsa de Produtividade  
PQ cedida ao pesquisador prof. Daniel de Mello Ferraz.



*Ao querido Otávio de Oliveira Silva  
que nos deixou cedo demais e muito  
nos ensinou com sua inteligência,  
militância, admirável personalidade,  
seu senso de propósito e sua consci-  
ência crítica (in memoriam)*

# PEQUENA GRANDE HOMENAGEM

*Janela sobre o adeus*

Não conseguia dormir. Ele havia guardado todos os sonhos juntos, numa sacola de supermercado, e a sacola tinha se aberto e os sonhos haviam escapado, e ele não conseguia mais dormir porque não tinha nenhum sonho para sonhar.

É o que dizia. E dizia também que tinha perdido dois dias, uma segunda e uma terça, e que os procurava, desesperado, e não achava aqueles dias em lugar nenhum.

Não foi breve, a agonia. Tinha cada vez menos ar. No final, crucificado pelas sondas, só conseguiu balbuciar.

*- Que ladeira comprida.*

E morreu, sem encontrar os sonhos e os dias que havia tido e que tinham ido embora.

Teve pouca coisa além disso. Fernando Rodriguez nunca quis ter. Foi dono de nada, homem nu; e nu caminhou, perseguido pelas crianças e pelos loucos e pelos pássaros. (Eduardo Galeano, *As palavras andantes*)

Querido Otávio,

Não houve tempo para o nosso último café, tampouco houve tempo para a sua banca de defesa de doutorado.

Como pode o tempo? Perdemos a nossa segunda e terça, perdemos a semana, perdemos o mês, o ano...

E os nossos sonhos? Estão todos na sacola do supermercado, ora aprisionados pelo nó bem forte na sacolinha, ora entregues ao ar, vagueando por aí, sem volta...

Porém, Otávio, houve tempo para muitas amizades, conversas, risadas e aprendizados. Houve tempo para receber o seu livro e lê-lo numa sentada regada de café numa tarde de sol (de tempos em tempos eu abro o livro, somente para ver a sua foto. Oração). Houve tempo para decidirmos no grupo que este livro seria em sua homenagem, você que sempre nos instigou com suas contribuições no GEELLE.

Sua luta nos inspirava e nos inspira.

Vida. Tempo. Sonho. Morte.

Encontro. Memória.

Alegria.

Paz.

Confiança.

Sim.

São Paulo, 25 de setembro de 2023.

Daniel de Mello Ferraz e Luciana Carvalho Fonseca

# PREFÁCIO

Cristina Eluf

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Vivemos na sociedade do espetáculo, da competição, do consumo e do conhecimento. E tais tópicos têm consequências significativas no espaço educativo. Espetáculos fantasiosos de soluções educativas, competição desenfreada por medições e avaliações, consumo exacerbado de técnicas, métodos, plataformas e mídias levam nosso “pensar” em educação a sobressaltos, à respiração suspensa e à inquietação constante: sentimentos que batem à porta das escolas, das universidades e de centros de pesquisa em todo o mundo. Portas que se fecharam, que excluíram, que se distanciaram dos alunos, agora, pós pandemia, se abrem para o “novo normal”. O que esperar desse “novo normal”? Como agir? Como e o que ensinar? Conforme já indagavam os pesquisadores do NLG (*New London Group*) em meados dos anos 90, “E nós, professores, estamos preparados para esse futuro imediato?”

Nessa vida, em compasso de espera, aguardando ações e mudanças nos cenários da educação brasileira, me encontro perante esse livro que prefacio. Abre-se no tempo dilatado dessa obra um agradecimento sem fim para Ferraz, amigo de outros tempos, de todo o tempo, amigo-tempo.

E como cada vida tem seu próprio tempo percebo que esse volume – fruto de um importante projeto de Ferraz e Carvalho Fonseca (2020-2022) durante a Pandemia da Covid 19 – construído por uma série de *lives* promovidas pelo GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras) é um volume que atravessa os tempos, tempos pandêmicos (ou não), tempos de

diferentes territórios nacionais e globais. Na marcha do tempo da Terra, essa obra tece, trança e constrói uma complexa teia de reflexões, epistemologias e praxiologias que também transgridem os tempos, as fronteiras, as materialidades e as sistematizações nos processos educacionais. Os autores dessa obra, abrem, assim, espaços e tempos múltiplos para real compartilhamento de experiências sobre a Educação Linguística de e com educadores linguísticos no Brasil (Ferraz, 2013).

Lembro, nesse momento, que “cada livro tem sua história e essa história só pode ser tecida no silêncio das noites sem luar, na luta inglória dos dias de jornadas longas e das madrugadas insones, do trabalho a miúdo que se realiza, letra a letra, linha a linha, até que o tempo e o homem se reconciliam na vida do livro que nasce” (Deaecto, 2023). E, em madrugadas de trabalho de todos os autores que construíram esse volume e em dias de espetáculos reais/virtuais das *lives* GEELLE, pesquisadores e educadores – do Brasil e do mundo – invadem nossos sonhos, tornando possível a construção de um celeiro de reflexões fundamentais para a educação linguística de nossos tempos.

Neste volume, pesquisadores problematizam questões sobre Letramentos (Multi-Novos-Críticos, Digitais), Multimodalidade, tecnologias digitais, agência, *affordance*, bilinguismo, aprendizagem e educação. Caracterizam ontologicamente discussões sobre raça, pluralidade, (de)colonialidade, cidadania ativa e sobre as teorias Freirianas. Problematicam, também, questões sobre curricularidade, sociedade e educação crítica, dentre outras temáticas que se interseccionam trançando uma complexa teia sobre nosso “fazer pedagógico” em tempos de pandemia. No entanto, esse tempo atravessa o futuro e retrata nosso presente.

Agora, o tempo acelera: passado, presente e futuro colidem nesse prefácio. Nesse sentido, inúmeras possibilidades de reflexão sobre a educação linguística tomam conta de nossos espaços

mentais, de nossos sonhos – pela práxis Freiriana – e de nossas angústias também. Tempos difíceis atravessam essa obra.

No entanto, diferentemente do Tempo – nosso relógio da vida – essa obra não passa, não se torna passado, se apresenta e descreve “letra a letra, linha a linha” uma coleção única, com coletâneas de histórias reais, epistemologias múltiplas em intervenções e práxis compartilhada. Tudo isso tão presente em nossas ações educacionais, no presente/agora e no futuro imediato que se constrói perante nossos olhos no chão das escolas de nosso país. Noutros termos, seguindo Deaecto, chega a vocês leitores, “o ciclo de vida desse livro que se realiza”. E, assim, para saber mais sobre essa ousada trajetória de Ferraz, Carvalho Fonseca e de dezenas de autores, aconselho o leitor a adentrar neste livro com a alma tranquila e a curiosidade epistemológica que Freire nos ensinou a ter. Esta edição está aberta: sejam todos bem-vindos!

# APRESENTAÇÃO:

## MUITO PRAZER, SOMOS O GEELLE!



**GEELLE**  
Grupo de Estudos sobre Educação  
Linguística em Línguas Estrangeiras

E no meio do caminho havia uma pedra... a pandemia!

...pausa. Respiração.

...pandemia. O que (des)aprendemos? Como sobrevivemos?

...o ano é 2023.

Passados os dois anos desastrosos (para brasileiros) e desafiadores (para educadores no Brasil) da pandemia da Covid-19, parece-nos que, para além da reconstrução das relações sociais e profissionais, deveríamos analisar o que aprendemos e desaprendemos sobre esse período de doença global, mortes e confinamento. A pandemia escancarou muitas injustiças, tais como o grande abismo entre os multimilionários e o resto da população mundial. No âmbito educacional, as GAFAM ganharam evidência e foco, principalmente por se transformarem em EdTechs poderosas. Essas diferenças se mostraram gritantes e tristes. Embora sejam de longa data,



as diferenças sociais e de classe ainda são naturalizadas pelo capitalismo, o colonialismo e patriarcado sendo utilizadas para explicar o modus operandi de um estado nação moderno ao mesmo tempo colonizado, como é o Brasil. Voltando à educação, enquanto alguns educadores afirmam que a educação seria (pós pandemia) muito diferente do que vinha sendo praticada, outros afirmam que, mesmo com a digitalidade e a virtualidade, impostas pelo contexto pandêmico, nada mudou, uma vez que as práticas pedagógicas presenciais baseadas na educação tradicional, no famoso “o professor fala e o aluno ouve” e nas aulas de leitura de Powerpoint, continuaram em meio a pandemia e voltam a ser o normal no momento atual.

Essas crises e o contexto pandêmico necessariamente se relacionam com a formação docente e a educação linguística. Se partirmos da premissa que o processo educacional de ensino e aprendizagem de uma língua não retira essa língua do mundo, educamos por meio da língua e por meio do mundo que ela ajuda a produzir. A pandemia também nos ensinou muito, a duras custas: a tela do computador passou a ser rotina, as aulas, o trabalho, o isolamento, tudo se mesclou da noite para o dia. E foi assim com o GEELLE: tivemos que nos reinventar, como tantos outros projetos de pesquisa no Brasil e no mundo afora. Foi praticamente inevitável. Passamos tudo para a tela, tudo para o mundo “virtual” (Em oposição ao real?).

Com as novas propostas de Ciclo de Palestras (foram 4 ciclos intensos!), conseguimos finalmente sentir as conexões para além do “físico” que as teorias dos letramentos digitais há tempos defendem (MILLS, 2010; COPE & KALANTIZIS, 2000), pois ultrapassamos as barreiras de nossa salinha de estudos para nos conectar com pesquisadores, educadores e estudantes de todo o Brasil e do mundo (uma parte dele). Os encontros viraram bate-papos e, em alguns ciclos, tivemos um encontro em língua portuguesa e outro em língua inglesa, podendo realizar a tal internacionalização “em casa”, sempre pensando na formação docente transdisciplinar (e translocal).

A pandemia nos desafiou com essas transformações extremamente rápidas na nossa área da Educação Linguística. Segundo Monte Mór (2013), as “perspectivas críticas sobre a sociedade, a globalização, a função das línguas nas relações sociais, o repensar das literaturas no cotidiano e na formação pessoal e coletiva, a construção da cidadania; a revisão sobre o ensinar, o currículo e o papel social da educação” são questões que “levam ao debate sobre o que se identifica por ‘novos tempos’” (MONTE MÓR, 2013, p. 9).

Corroborando Monte Mór, defendemos que esses “novos tempos” estão nas pautas das discussões curriculares e formativas da educação linguística e formação docente em língua inglesa. Com base nas teorizações da Linguística Aplicada Crítica (PENNYOOK, 2010), nas teorias de Freire (1996, 1999, 2000), Monte Mór (2008, 2009, 2013, 2019) e em Menezes de Souza (2008, 2011, 2019), vimos defendendo que a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (especificamente a de língua inglesa) no Brasil deve se visitar se deseja lidar com uma sociedade que se transforma e se digitaliza a passos largos e rápidos e que enfrenta, ainda, muitas crises. Em Ferraz (2018 e 2019), discutimos duas dessas possibilidades. Em primeiro lugar, ensinar e educar por meio das línguas (maternas ou estrangeiras) são conceitualizações distintas. Ensinar a língua inglesa, por exemplo, significa em contextos menos críticos e mais conservadores, mesmo em tempos contemporâneos, transferir 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 (o que a BNCC chamou de competências) (FERRAZ, 2018, p. 107). Em segundo lugar, por outro lado, educar em uma língua estrangeira ou em língua inglesa (LE/LI) significa visitar o 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 internet 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 a criticidade (ibid, p. 108).

Muitas áreas dialogam, segundo nossa perspectiva, com os posicionamentos supracitados. As áreas dos Novos Letramentos (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007, 2008), Multiletramentos (KALANTZIS e COPE, 2000, 2010), Letramentos Visuais (FERRAZ, 2010, 2014; MIZAN, 2004; FERRAZ; MIZAN, 2019) e a Educação Crítica de Línguas (MORGAN, MacPHERSON, 2006; MONTE MÓR, 2008, 2009, 2013, 2019; JORDÃO, 2014; MATTOS, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2008, 2011, 2019; FERRAZ, 2015) buscam revisitar os processos de ensino de línguas, focalizando as dimensões linguísticas, culturais e críticas do processo educacional. Para isso, alguns termos-chave da sociedade contemporânea lhes são caros: educação linguística, tecnologias, globalização, relações glocais, língua e cultura, políticas linguísticas, cidadania, criticidade, gênero, raça, orientação sexual, entre outros.

Por meio da inclusão desses temas nas pesquisas formação docente, o GEELLE se volta para a compreensão sobre quais os novos papéis que o ensino de línguas estrangeiras pode desempenhar. Acreditamos que conciliar o encontro de perspectivas linguísticas e socioculturais seja um dos desafios apresentados aos linguistas aplicados bem como aos educadores e educadoras de línguas estrangeiras, como vêm apontando Snyder (2008), Pennycook (2010) e as OCEM-LE (BRASIL, 2006). Entendemos, ainda, que precisamos repensar o estreitamento de relações, estudos e colaborações entre a universidade e a educação pública de níveis fundamental e superior.

Se vocês, prezada leitora e prezado leitor, já nos conhecem por meio das que vimos organizando desde 2020, com esta obra vocês terão a oportunidade de conhecer muito mais o GEELLE. Os estudos sobre a educação crítica iniciados por Freire (1996),

os movimentos educacionais dos letramentos (letramentos críticos, novos letramentos, multiletramentos) e as teorias e práticas da educação linguística na formação docente do professor de línguas estrangeiras/língua inglesa são os temas que nos inspiraram nesta obra e nos inspiram a cada encontro do grupo. Assim, nosso objetivo principal é aprofundar os estudos sobre teorias e práticas pedagógicas para as aulas de línguas estrangeiras na educação básica e ensino superior, bem como, mais especificamente: a) aprofundar questões que emergem da área da educação linguística como proposta de formação docente; b) subsidiar a formação docente por meio das práticas imbuídas nas propostas dos letramentos; c) dar continuidade à cooperação nacional e internacional que estabelecemos com as universidades nacionais e internacionais. Os estudos teórico-metodológicos que embasam este projeto são de natureza qualitativa e etnográfica escolar (ANDRÉ, 2008) e etnográfica virtual/multimodal (MURTHY, 2008), com muitas revisões de literaturas e gerações de dados por meio de pesquisa documental, questionários escritos, gravações em vídeo dos encontros do grupo, seminários online e cursos de formação.

Como grupo de pesquisa, entre as perguntas de pesquisa que desejamos discutir estão: Quais papéis a educação linguística e a formação docente de professores de LE/LI assumem na formação educacional e cidadã de formadores de professores, professores em formação e em formação continuada? Quais seriam as diferenças e semelhanças entre os processos de ensino e aprendizagem de línguas versus a educação linguística e que tipos de formação cada perspectiva abarca?

Destarte, esta obra registra a primeira etapa dos nossos estudos (USP – 2019-2023 e CNPq – 2021-2023), em que os dados foram produzidos e sistematizados por meio de encontros do

grupo de pesquisa e dos 1º, 2º, 3º e 4º Ciclos de Palestras organizados entre 2019 e 2023<sup>1</sup>.

Especificamente sobre este livro, nosso desafio foi o de revisitar nossos estudos e discussões ao longo desses cinco anos, a partir dos membros presentes nos anos de 2022 e 2023 e de suas releituras das lives dos quatro ciclos de palestras. Assim, em termos metodológicos, os capítulos da Parte 1, “Ler-nos lendo: revisitando os ciclos de palestras do GEELLE”, são uma resposta a um convite para uma releitura dos ciclos de palestras do GEELLE. Assim, cada autor ou autora elegeu uma *live* de um dos quatro ciclos do GEELLE para reassistir e, a partir das falas, discussões e bibliografias, escrever seu próprio texto.

Já a Parte 2, intitulada “Leitura outras: projetos, pesquisas e percursos”, é composta por três capítulos que abordam reflexões outras de integrantes do GEELLE e também uma reflexão autoetnográfica do nosso saudoso Otávio. Otávio nos conta em primeira pessoa sobre sua experiência e vivência de “professor preto marginal de língua japonesa em comunidades nipo-brasileiras no Brasil e no Japão em escolas públicas de periferias”. Foram muitas as reflexões autoetnográficas que Daniel e eu ouvimos e lemos dos membros do GEELLE e honramos todas elas a partir do texto de Otávio. Otávio presente. Por fim, gostaríamos de agradecer:

- Ao CNPq por fomentar as pesquisas do GEELLE.
- À Universidade de São Paulo, à Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, ao Departamento de Letras Modernas e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês; aos seus funcionários, docentes e discentes.

1 Todas as lives e eventos estão disponíveis no nosso canal do Youtube: <https://www.youtube.com/@DanielFerrazGEELLE>

- Aos membros do GEELLE, os atuais e os que por aqui passaram.
- Aos queridos Ana Paula Duboc, Lynn Mario Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór, colegas da USP que participaram como palestrantes e público do GEELLE, que tantos nos inspiraram e nos inspiram a cada dia.
- A todos que nos acompanharam nos quatro Ciclos de Palestras do GEELLE, aos pesquisadores, docentes, estudantes, professores em formação continuada, enfim, a todos que reservaram umas horinhas do seu dia para nos acompanhar; mesmo online, estamos conectados.
- Thank you to all our international colleagues. Your presence was enriching and we learned a lot from and with you.
- Aos muitos palestrantes de todas as regiões do Brasil, que nos visitaram nos ciclos de palestras e deixaram registrados no canal do Youtube e também em nossos corações as suas pesquisas e conhecimentos.
- Ao Projeto Nacional de Letramentos.
- Ao querido Otávio, mais uma vez. Seu compromisso com a educação, sua mente brilhante e seu coração generoso nos farão muita falta.

Nosso muito obrigado a cada um e a cada uma por terem feito parte do primeiro ciclo do GEELLE.

Este foi um projeto desafiador e ao mesmo tempo enriquecedor e transformador para todos do GEELLE e esperamos que para você também seja.

(Daniel) Sinto-me muito honrado e feliz ao compartilhar os nossos estudos e discussões, realizados nesses últimos cinco anos da primeira fase do GEELLE, agora de forma escrita.

(Luciana) Sinto-me muito honrada e feliz por ter podido integrar o grupo como vice-coordenadora, nos últimos três anos, a convite do Daniel, com quem tenho inenarrável alegria em compartilhar as delícias e até mesmo as agruras da vida acadêmica; e também por ter tido o prazer de participar da organização deste livro em que é dada continuidade às discussões e reflexões realizadas durante os encontros e lives do GEELLE. É um presente poder ler e aprender com os autores e autoras, conhecer seus contextos, me admirar com seus relatos autoetnográficos e estudos de caso no exercício de articular o letramento crítico, a educação linguística e o pensamento decolonial em seu dia a dia e em suas pesquisas.

Reforçamos o convite para que a leitora e o leitor também nos conheçam por meio da multimodalidade digital propiciada nas muitas lives que nesta obra estão apresentadas em releitura e reescrita, em um importante movimento autocrítico do ler-nos lendo, enquanto caminhamos.

Daniel de Mello Ferraz e Luciana Carvalho Fonseca

Coordenadores do GEELLE

# SUMÁRIO

## PARTE 1

<b>LER-NOS LENDO: REVISITANDO OS CICLOS DE PALESTRAS DO GEELLE.....</b>	<b>26</b>
---	-----------

### CAPÍTULO 1

*Cecília Mendes*

*Fátima Monteiro*

*Michely Gomes Avelar*

<b>Lentes descontentes: pelos olhos da barbárie dos discursos autoritários .....</b>	<b>27</b>
--	-----------

### CAPÍTULO 2

*Luciana Parnaíba de Castro*

*Ticiane Rafaela de Andrade Moreno*

<b>Universidade, escola e sociedade: educação crítica e cidadania em tempos pandêmicos .....</b>	<b>47</b>
--	-----------

### CAPÍTULO 3

*João Paulo de Souza Araújo*

*Samara Braga Jorge*

<b>Educação linguística, pós-memória e mudança: repensando aulas de língua inglesa na escola e na formação docente.....</b>	<b>66</b>
---	-----------



CAPÍTULO 4

*Luciana Parnaíba de Castro*

*Simone Yukie Kawashima*

**Letramentos em tempos  
de (pós-)pandemia ..... 99**

CAPÍTULO 5

*Adriano de Alcântara Oliveira Sousa*

*Sávio Câmara*

**Educação antirracista:  
formação de combate aos resquícios da colonialidade..... 118**

CAPÍTULO 6

*Janaina Gonçalves*

*Tamara Cervera*

**Políticas linguísticas,  
desinformação e monolinguismo ..... 136**

CAPÍTULO 7

*Lizika Pitpar Goldchleger*

***My way through methods  
and approaches:***

uma reflexão autoetnográfica ..... 154

CAPÍTULO 8

*Cecília Mendes*

**Da colonialidade da língua  
aos solos decoloniais:  
que novos terrenos queremos arar? ..... 173**

CAPÍTULO 9

*Lucas Rigonato*

*Maria Cláudia do Nascimento*

**Ecos duoautoetnográficos:  
vozes, reflexões e resiliência em tempos de desafio ..... 193**

**PARTE 2**

**LEITURAS OUTRAS:**

PROJETOS, PESQUISAS E PERCURSOS..... 211

**CAPÍTULO 10**

*Gabriela Gaspar Lima*

**Bilinguismo, bilingualidade  
e o contexto brasileiro:**

uma introdução teórica e problemas relacionados..... 212

**CAPÍTULO 11**

*Lizika Pitpar Goldchleger*

*Elida Maria Rodrigues Bonifácio*

*João Paulo Araújo*

*Maria Amélia Medina Coeli Mendonça*

*Fernanda Martins Ferreira de Araújo*

**Multiletramentos e multiculturalidade:**

possibilidades educacionais nas aulas de língua inglesa..... 229

**CAPÍTULO 12**

*Otávio de Oliveira Silva*


*In memoriam*

**O ser professor preto marginal  
de língua japonesa em comunidades  
nipo-brasileiras no Brasil e no Japão  
e em escolas públicas de periferias:**

uma reflexão autoetnográfica ..... 253

**Quem fez este livro ..... 265**

**Índice remissivo ..... 274**



Parte

1

**LER-NOS LENDO:**  
REVISITANDO OS CICLOS  
DE PALESTRAS DO GEELLE

# 1

*Cecília Mendes  
Fátima Monteiro  
Michely Gomes Avelar*

## **LENTES DESCONTENTES:**

**PELOS OLHOS DA BARBÁRIE  
DOS DISCURSOS AUTORITÁRIOS**



Imagem: Pixabay

*Em memória ao nosso querido colega Otávio que, em nossos encontros do GEELLE, nunca deixou de compartilhar suas experiências de luta a favor das línguas minorizadas (entre elas a sua paixão pela língua japonesa) e dos seus alunos em privação de liberdade, no sistema prisional. Fica a nossa imensa saudade de conviver com um colega profundamente sensível, de uma essência genuinamente transformadora. A sua prática ecoa em nós, para a construção de uma escola e de uma sociedade capazes de enxergar a profundidade do outro, quer seja pelas suas dores e angústias, quer seja pela sua beleza e desejos.*

## O GEELLE COMO NOSSO PONTO DE ENCONTRO

compreender não significa negar o ultrajante, subtrair o inaudito do que tem precedentes ou explicar fenômenos por meio de analogias e generalidades tais que se deixe de sentir o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa antes examinar e suportar conscientemente o fardo que os acontecimentos colocaram em nós – sem negar a sua existência nem vergar humildemente ao seu peso, como se tudo o que aconteceu não pudesse ter acontecido de outra forma. Compreender significa, em suma, encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela – qualquer que seja, venha a ser ou possa ter sido. Hannah Arendt (1989, p. 12)

Este capítulo traz pensamentos-ações na busca por irradiar a força que nos move para fazer resistência às necropolíticas, conforme exposto na análise crítica de Mbembe (2016). Políticas que silenciam, craquelam peles, ferem corpos e mentes, e matam.

Nessa rota de resistência, também partindo da perspectiva de re-existência de Adolfo Albán (2018, *apud* MIGNOLO; WALSH, 2018), como pesquisadoras-educadoras e membros do GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras), Avelar, Mendes e Monteiro dialogam e problematizam práticas em sala de aula (e fora desse espaço), norteadas pela forma homogênea e cristalizada de sentir, olhar, pensar e falar, segundo os ditames eurocêtricos desde os primórdios da modernidade. Nossas trocas de ideias e levantamento de questões surgem das leituras selecionadas<sup>2</sup> para serem discutidas nesse grupo de pesquisa, fomentadas

2 As leituras selecionadas foram os textos intitulados: Aprendendo línguas estrangeiras com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico (JORDÃO, 2014); Critical Literacy, Foreign Language Teaching and the Education about race relation in Brazil (JORGE, 2012); Responsabilidade sociais da Linguística Aplicada na formação de professores de LI no contexto brasileiro: traçando novos rumos (JUCÁ, 2016). Todos foram estão listados nas referências deste capítulo.

pelos debates com nossas(os) colegas e adensadas pelos conteúdos do evento online no canal do GEELE, no YouTube, dentre as quais, para este artigo, nos debruçamos, em especial, à *live* intitulada "Discursos Fascistas e Educação Linguística: Desafios, Diálogos e Dissensos"<sup>3</sup>, realizada em 20 de novembro de 2020, com a participação das Profas. Dras. Clarissa Jordão (UFPR), Leina Jucá (UFOP), Miriam Jorge (UMSL) e contou com 518 visualizações até a data em que este capítulo foi escrito.

Para Avelar, as discussões e problematizações têm colaborado para (re)pensar e expandir perspectivas, especialmente em relação à língua(gem) e a construção de sentidos, considerando as epistemologias que emergem dos *games*, tema de sua pesquisa atual. Ademais, o jogar e as ações realizadas a partir deste ato podem colaborar com o desenvolvimento do pensamento crítico e para o reconhecimento das pluralidades.

Mendes, por sua vez, tem desenvolvido na sua tese, a translinguagem e a decolonialidade como uma atitude política no ensino de Língua Inglesa, uma vez que ambas as teorias focam um olhar inclusivo, democrático e plural. De tal modo – no campo da educação linguística – entendendo as línguas como construto social e ideológico para romper com o desejo de apagamento dos paradigmas coloniais e opressores, num contexto de totalitarismo, essas epistemologias e práticas são, em si, também eliminadas da cena, visto que o autoritarismo aniquila os repertórios de vida, as identidades, a subjetividade dos corpos e nossas existências.

Com enfoque na atual política educacional para o Ensino Médio, BNCC-EM (2018), Monteiro (2021) desenvolveu uma pesquisa voltada para a Educação Linguística de Língua Inglesa (LI), com o objetivo de problematizar a obrigatoriedade do ensino dessa língua, conforme estabelecido para os Itinerários Formativos,

3

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

parte flexível da norma da educação básica em âmbito nacional. Com uma revisão de literatura, a dissertação conta com reflexões sobre uma perspectiva outra no que tange a formação docente de Línguas Estrangeiras (LE).

Nesse sentido, as análises de Jordão (2014), Jorge (2012) e Jucá (2016), combinadas com o debate na *live*, somam críticas impulsionadoras para o aprofundamento das discussões das três pesquisadoras que, em contextos distintos de pesquisa, enxergam - na intersecção de suas temáticas - os mesmos riscos de permanência de práticas excludentes nas aulas de inglês em turmas de Ensino Fundamental e Médio em duas escolas públicas da cidade de São Paulo e nas atividades administrativas e de pesquisa no contexto universitário, em Goiás.

Na sequência desses breves relatos sobre nossas pesquisas, pretendemos refletir sobre as implicações dos discursos autoritários pautadas nas perspectivas de Jucá (2016), Jordão (2014) e Jorge (2012) e os desdobramentos dessa temática para além do ensino de LI no Brasil, visto que tal brutalidade destroça as nossas vidas diárias, nossas identidades, subjetividades, nosso fazer docente e, a cabo, ameaça nossa sobrevivência.

## DEBATENDO O BRASIL: "PELOS OLHOS DA BARBÁRIE"

a gente olha assim nos olhos da barbárie [...] a gente precisa fazer uma educação contra a barbárie, uma educação em prol da escola democrática, em prol da nossa liberdade de ensinar.

Leina Jucá (2020, 46'31").



O cenário em que registramos este capítulo abrange momentos sombrios de luta com esperança (mas nem tanta), assim como momentos de mais alento pelas retomadas de ações voltadas para o bem coletivo. Sem rodeios, neste ano de 2023, voltamos nossos olhares e corações para o ano de 2020, marcado pela pandemia do Covid-19, no auge da tirania do governo sob as rédeas do então presidente inominável. Colocamos nosso foco na *live*, realizada em 20 de novembro de 2020, justamente o Dia da Consciência Negra. Instigadas pelos depoimentos das professoras convidadas, escrevemos com a esperança de desembrutecer as propostas e práticas educacionais, agora na gestão Lula, num governo mais humanizador e inclusivo que busca promover justiça social.

Durante o bate-papo *online*, fomos tomadas pelas falas das palestrantes que corporificaram nossas dores, angústias, revoltas e medos daquele governo abjeto, intolerante, totalitário, que operou - para além dos "devaneios" bolsonaristas - para embrutecer as muitas camadas do sistema, das instituições até chegar na pele de nossos corpos, quer sejam mortos, silenciados ou em sofrimento. Naquele momento, como bem disse a Profa. Leina Jucá, "precisamos olhar com os olhos da barbárie". E é para desobedecer e desembrutecer o totalitarismo que a nossa subjetividade grita e clama. É contra o embrutecimento do nosso povo oprimido que a nossa diversidade tão temida vira combustível, se torna ideologia para desestabilizar os discursos de ódio.

Para tanto, acreditamos ser fundamental para nossas reflexões e práticas educacionais, considerar a crítica de Rancière (2015) sobre o que define por "um sociologismo restrito" abarcado pela pedagogia progressista. Trata-se de um sistema que acaba por dar centralidade à uma hierarquização do saber, estimulando o detentor do conhecimento a se fazer "'acessível' aos desiguais" (RANCIÈRE, 2015, p.13). Assim, para o filósofo, essa perspectiva pressupõe a igualdade não como um ponto de partida, mas, sim, como uma meta a ser atingida com a redução da desigualdade.

Destacamos que as questões tratadas pelas palestrantes têm muita relevância nesses tempos mais recentes da realidade brasileira, marcados por tentativas de atos antidemocráticos, culminando no ataque aos edifícios dos três poderes em Brasília, em 8 de janeiro de 2023; pela condição em que se encontram os Yanomamis, destituídos dos recursos básicos para sua sobrevivência, de seus direitos territoriais e de seu direito à vida com dignidade; além de denúncias de trabalhos em condição análoga à escravidão em algumas regiões do Brasil. Somados a isso, os últimos atos violentos dentro de espaços escolares. A professora Elisabete Tenreiro, de 71 anos, assassinada a facadas, em seu pleno exercício docente, numa escola na capital de SP, por um aluno adolescente de 13 anos que, na semana anterior ao assassinato, tendo sido flagrado em um ato racista contra um colega fora repreendido pela professora. Apenas 9 dias dessa tragédia, um massacre numa creche em Blumenau (SC), com quatro crianças mortas, com idades entre 5 e 7 anos de idade.

Não conseguiremos um novo pacto civilizatório se ignorarmos as tragédias que nos circundam. A presença das ausências, dos desamparos, dos apagões e apagamentos persiste. É um assombro. Vidas invisibilizadas, ceifadas por meio de "projetos civilizatórios"; natureza devastada por meio de exploração ilegal desmedida. Famílias que morrem em vida (ou já vivem mortas) com a perda de seus filhos. Crianças inocentes. Jovens periféricos e mortos por balas perdidas que acham corpos pretos. A lista não termina. Até quando? No Brasil de ontem e de hoje, essas mazelas sociais vêm ocupando e aprofundam os debates entre as pessoas de diversos segmentos que - como nós da área da educação - almejam um modo de viver digno e justo para todos os indivíduos. Mesmo com exaustão física e emocional, nós, pesquisadoras-educadoras, seguimos adiante, na luta por um educar para o bem coletivo.

Iniciamos nossas reflexões com as provocações, com as críticas ao autoritarismo levantadas pelas palestrantes. Para Clarissa Jordão, a persistência dos discursos opressores de "desautorizar o outro,

projetando esse outro para a invisibilidade, como se o diferente de si fosse ilegítimo” (JORDÃO, 2020, 27’04”). Em desobediência a essas práticas discursivas autoritárias, defendemos uma educação de línguas que confronte o sistema de ensino-aprendizado que impede as(os) alunas(os) de se perceberem capazes de aprender e se emancipar a partir de suas próprias experiências no mundo. Desse modo, entendemos que a emancipação implica a vontade e o esforço de cada indivíduo, conscientizado da sua condição na sociedade e insatisfeito com esse lugar pré-estabelecido. Cabe aqui uma correlação entre as perspectivas de Freire (2017) e Rancière (2015) acerca do projeto emancipatório, enquanto o primeiro tece sua crítica sobre um tipo de ensino bancário hierarquizante. Por sua vez, o outro filósofo, em sua análise sobre a experiência do mestre Jacotot, faz uma crítica ao processo de “embrutecimento” dos alunos que, com o método de ensino impostos pelas hegemonias, são sujeitados à dependência de um mestre para um aprendizado eficaz, dada a pressuposta superioridade intelectual deste. Nessa perspectiva, acreditamos que a conscientização surge da prática dialógica da comunidade escolar, segundo uma orientação horizontalizada para a troca de saberes.

Destacamos agora uma pergunta feita pelo Prof. Daniel Ferraz durante o encontro: “[...] vocês teriam algum exemplo pessoal ou profissional que poderiam compartilhar, que evidencia essa prática? Vocês sofreram na vida ou sofrem ainda esses discursos?” (FERRAZ, 2020, 1h21).

Trazemos o depoimento da Profa. Miriam Jorge sobre sua experiência profissional, mais especificamente, a sua percepção das ideologias hegemônicas que subjazem a formação docente de línguas estrangeiras, na universidade federal de sua terra natal. Ela aponta para uma educação linguística permeada por “toda uma sutileza do convite e do desconvite” (JORGE, 2020, 1h00’), que acaba por determinar que línguas devem ser aprendidas e por quais estudantes. Para Jorge, devemos assumir nossas implicações nos discursos que construímos e que nos constroem, a partir de perguntas

que possibilitem identificar os espaços e enunciações carregados de ideias opressoras em torno das questões de raça, gênero, classe e orientação sexual, por exemplo, como apresentado no trecho a seguir:

Miriam Jorge: Quem precisa da educação linguística na língua portuguesa que passe pela normatização, pela gramática normativa que recusa outros falares. Quem é que deve ensinar? Quem deve aprender e para quê? [...] todos nós aqui, possivelmente assistindo a *live*, eu fazendo essa *live*, somos esses corpos, e somos participantes dessas construções discursivas (JORGE, 2020, 1h00').

O impacto dessa fala nos leva a pensar sobre as questões de agência, atitude e responsabilidade no desempenho de nossas funções como educadoras(es). O projeto de uma educação linguística justa e inclusiva demanda que as(os) professoras(es) de LE/LI se comprometam a fazer, constantemente, um exercício de “ler-se lendo”, como Jordão (2014) defende, e acrescentamos, de “aprender a se ouvir escutando” (cf. Menezes de Souza, 2011). Ao assumirmos esse exercício, encontramos mais possibilidades de transformar os momentos de aulas de LE, abrindo espaços para romper com os apagamentos, em busca de uma sala de aula capaz de produzir coletivamente, respeitando as individualidades.

No bojo dessa mesma discussão, Jordão (2020), estendendo sua discussão em Jordão (2014, p.135), lança a noção de um pensar e agir na “emergência da prática” (JORDÃO, 2020, 1h41'), como uma alternativa para subverter a ordem hegemônica cimentada nas diversas esferas da vida, para combater os silenciamentos resultantes da assimilação, da convergência, ou seja, da obediência ao sistema.

A imbricação das análises críticas de Jordão (2014), Jorge (2012) e Jucá (2016) contribui para refletirmos sobre outras perspectivas de formação docente. Apoiada no conceito de “brechas” elaborado por Duboc (2012, p. 94-95), assim como na noção de “encontros com as diferenças” por Jordão (2010), Jordão (2014, p. 140-141) dá centralidade à educação linguística apoiada na concepção de

Letramento Crítico com enfoque na agência, na capacidade de permitir aos docentes e suas(seus) alunas(os) elaborar ideias e práticas a partir de suas experiências, de suas leituras de mundo. Nessa perspectiva, as discussões em sala de aula são desenvolvidas a partir de uma "atitude interpretativa" (cf. Jordão, 2012; Duboc, 2012), em consonância com a concepção de expansão interpretativa (cf. Monte Mór, 2018) dos discursos textuais, bem como daqueles que surgem durante as discussões em sala de aula. Em outras palavras, esses eventos não se referem apenas às leituras textuais propostas pelo livro didático (selecionado de acordo com os programas curriculares), mas também às ocorrências que emergem na sala de aula.

Na questão de raça, por exemplo, considerando a observância das leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais contemplam para a educação básica brasileira, os estudos da História e Cultura Afro-Brasileira, assim como dos Povos Indígenas, respectivamente, instigamos professoras(es) de línguas a problematizar as concepções de raça, gênero, sexualidade, por exemplo, as quais possam estar expressas e impressas nos discursos sob epistemologias, ontologias e axiologias da dominação, muito presentes nos livros didáticos. Segundo Jorge (2012), para além de um ensino de línguas com centralidade na comunicação para "socialização", muito comum nas escolas brasileiras, é importante nos conscientizarmos da noção de língua como sendo "em última análise, um instrumento de poder e de transformação social" (JORGE, 2012, p. 83).

Levando em conta a problemática da presença dos valores sociais hegemônicos até tempos recentes, como já mencionado neste capítulo, percebemos a necessidade de atuarmos com responsabilidade, conscientizadas(os) da existência do outro, no esteio da concepção bakhtiniana de língua como "arena de conflitos" e "língua do outro". Portanto, enfatizamos a oportunidade de a docência romper com a rigidez em torno da noção disciplinar, a fim de permear os repertórios das áreas de conhecimento com contextos que estejam conectados com as realidades das(os) alunas(os).

A ideia é propiciar momentos de debates respeitosos enquanto são realizadas as leituras de si e do Outro, de forma a promover uma leitura capaz de interpretar e negociar sentidos a partir de seus saberes, como contraponto à visão verticalizada e cerceadora da necessidade do mestre explicador.

A exemplo dos conflitos e desconfortos causados por discursos autoritários, as Profas. Clarissa Jordão e Leina Jucá lançam suas críticas à visão hierarquizada da Linguística em relação à Linguística Aplicada. Para Jordão, é problemática a noção de que “é a linguística objetiva que faz pesquisa, e a linguística aplicada como sendo aquele espaço de aplicação dos estudos da linguística” (JORDÃO, 2020, 1h22’). Jucá, na mesma direção, reafirma o prejuízo dessa “disputa entre a pesquisa e ensino” (JUCÁ, 2020, 1h28”) e argumenta que ela pode perceber uma inclinação perniciososa ao “discurso de desvalor”, referindo-se ao tratamento que teve dentro da universidade:

Então, assim, é o discurso do desvalor, o discurso que te coloca numa posição em que você não tem relevância naquele contexto, porque ensino não é relevante, formação docente não é relevante, e essa menina [referindo-se a si mesma] que chegou aí, pode dar conta disso (JUCÁ, 2020, 1h28’).

Em que pesem as incontáveis publicações de trabalhos acadêmicos na área da educação linguística, visando educar de maneira acolhedora todas as pessoas sem qualquer tipo de discriminação, ouvimos esses depoimentos com atenção e indignação. Nos perguntamos se essas ocorrências de desvalor se aplicam de igual forma em caso de professoras nativas da língua inglesa, em posições similares às das Profas. Clarissa Jordão, Leina Jucá e Miriam Jorge. Outro exemplo, envolvendo a desvalorização das(dos) professores de línguas no Brasil, é vivenciado pelas alunas sob a supervisão da Profa. Leina Jucá, que se deparam com limitações impostas pelas instituições hierarquizantes onde estagiam, inclusive, sem autonomia na decisão de escolha de material didático para uso em sala de

aula. Segundo Jucá (2016), tais percalços suscitam da persistência de uma forma de ensino baseado em “língua-padrão”, com uma visão predominante iluminista, um apego ao ensino formal e sistêmico do léxico e gramática e, portanto, deixando de tratar a língua como construto social que é atrelado às questões políticas e econômicas. A problemática se refere a um projeto homogeneizante, desde os tempos de Brasil colônia, impingindo ao Outro um sentimento de inferioridade, de incapacidade de criar e ascender a partir das diferenças e saberes que o constituem, o que, para a autora, nos termos de Canagarajah (1999b) é definido como “falácia do falante nativo” (JUCÁ, 2016, p. 246).

Considerando as discussões de Jorge (2012) e Jordão (2014) acerca da crença de superioridade dos nativos de LI, defendemos a proposta de Jucá (2016) para uma outra forma de pensar essa língua, qual seja, “[...] redefinir o que significa “saber inglês”: popular essa língua com corpos outros até então silenciados, apagados e branqueados. Ao mesmo tempo, consideramos extremamente pertinente a ideia trazida por Jordão de “fazer com que esse discurso autoritário, que é tão cheio de si, que é tão cheio de razão, se contamine por “outros discursos, pelos meus discursos” (JORDÃO, 2020, aprox. 1h22’), como um recurso de resistência.

À luz dessas teorizações, indagamos sobre o que pode ocorrer no percurso da elaboração e da escrita das (nossas) pesquisas, uma vez que tomamos conhecimento de agravantes como as situações narradas pelas palestrantes e nos damos conta dos descaminhos que talvez surjam, com abismos entre o escrever e o fazer. Percebemos que vencer esses abismos é exaustivo, mas as lutas dessas professoras são exemplares porque são impulsionadas por esperar, apoiadas em relações dialógicas com colegas da área, como Jucá cita:

Leina Jucá: Havia simplesmente minha forma de existir no mundo, que era uma forma Macapaense de ser, mas que era assim interpretada, [...] eu tive que me adaptar para

que eu não fosse, então, mal interpretada [...] me lembro que eu assisti outro dia um documentário [...] que a Sônia Guajajara falava alguma coisa assim: “a gente aprende a negar a identidade da gente, para a gente poder evitar o preconceito” [...]. Eu sou muito grata a todos esses estudos que a gente faz, as leituras, ao Projeto Nacional (JUCÁ, 2020, 1h30’).

Entendemos que o exercício decolonial, diário e incansável não é tarefa simples, demanda vontade e esforço, “um auto-alerta, um alerta ininterrupto” como acentua Jucá (2020, 1h43’). E corroborando essa proposta de sempre investigar, analisar criticamente as raízes dessas ações opressoras, Jordão altera o curso das investidas de “salvação/preservação do velho Brasil”, para uma desmoronamento do *status quo*, como ela argumenta:

Clarissa Jordão: [...] é bom que o Brasil desmorone agora porque ele foi todo centrado nessas relações de opressão de subjugação de discursos autoritários. Então está doendo esse movimento. Mas é um movimento importante, é um movimento necessário para desmontar o projeto Brasil colônia (JORDÃO, 2020, 1h25’).

Nessa empreitada de desmonte, voltamos para um momento da *live* no qual Clarissa Jordão fala do crescente enfoque da pesquisa nas propostas decoloniais, como uma alternativa para o rompimento das violências pelas práticas coloniais. Levando em conta o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, quando esse encontro online foi realizado, a palestrante nos convida a refletir sobre a decolonialidade como o esperarçar freiriano, estimulado pela ação-reflexão-ação em prol do bem coletivo, em nossos próprios contextos, como ela assevera:

Clarissa Jordão: ...então, não é só falar sobre, mas é também fazer com que a gente combata essa desigualdade que está posta aí. Acho que o dia de hoje é extremamente propício para a gente insistir nesse tipo de militância (JORDÃO, 2020, 31’44”).



## RENEGOCIANDO O JOGO DO CONTEnte

Na esteira desse pensar sobre o que significa agir decolonizando, consideramos a urgência do combate ao “jogo do contente”, como trouxe Jucá. Entretanto, chamamos a atenção ao fato de esse combate considerar um diálogo responsável e respeitoso para a renegociação dos sentidos, para uma construção em comunhão de saberes, como nos propõe Freire. Essa negociação de sentido ocorreu ao vivo, de maneira bastante didática e espontânea, na prática, nesse encontro online, em uma das interações entre as Profas. Leina Jucá e Clarissa Jordão. Ambas precisaram negociar o sentido da expressão o “jogo do contente”, da crítica ao pensamento de “Poliana”, para marcarem suas posições e formas de compreensão:

Leina Jucá: [...] eu acho que no Dia da Consciência Negra, a proposta que eu faço aqui, é que a gente abandone um pouco, sabe, o que eu vou chamar aqui de jogo do contente, aquele da Poliana [...] a minha reclamação da Poliana [...] eu acho que é de uma naturalização. [...] Não é a falta de esperança. Eu acho que o jogo do contente não cabe mais. A gente viveu muito tempo brincando de Poliana, sabe. Acho que não dá mais. Não dá mais para a gente ignorar [...] as tragédias todas (JUCÁ, 2020, 46'31", 1h26').

Clarissa Jordão: [...] eu gosto de pensar sobre essa possibilidade. Apesar de ser o discurso de Poliana, Leina, eu acho que assim: eu tenho que me agarrar na possibilidade de que as coisas se modifiquem. Eu tenho que esperar. Eu tenho que ser capaz de esperar, especialmente, eu como professora. Então, eu esperanceio justamente nessas indefinições, nessa certeza de que nada é certo, de que nada é para sempre (JORDÃO, 2020, 1h25).

Esse diálogo nos instiga a refletir, nesse caso, sobre o Dia 20 de novembro, como um dia, dentre dias sem fim, para pensarmos nesses corpos pretos brasileiros brutalmente silenciados e apagados

por meio desse ideal violento, sangrento e cruel para nos conscientizarmos (já que mais de 500 anos ainda não foram suficientes para tal) de nossas implicações, de nossas responsabilidades nesse continuum criminoso. Nessas circunstâncias, voltamos para a citação de Arendt, que abre nosso capítulo, como premissa fatalista de que as coisas são assim nessa ficção-bem-realista de alguns que insistem em viver de um mundo imutável.

As feridas estão abertas e ignorá-las implica, conscientemente, permitir que o visível permaneça invisível (cf. Foucault, 2008 [1969]). Em tom de atitude ativa e engajamento, esse bate-papo nos estimula a olhar e agir afirmativamente, em conjunto com uma geração contemporânea que vai tecendo suas histórias de luta sobre aquelas já existentes, transformando suas vidas, transformando nossas vidas, se assim quisermos.

Então há esperança, não como ficção suavizadora, mas como um “alerta ininterrupto” para o qual Jorge (2020) nos convida a olhar para as ações destemidas de jovens que se empenham em enfrentar os conflitos sociais que emergem com atitudes responsabilmente voltadas para o bem-estar coletivo. Para tal, a autora destaca as mulheres jovens periféricas que estão mostrando inteligência [...] articulação, capacidade política [...]” (JORGE, 2020, 1h37’). Ampliando a noção de sonhar de Krenak (2019) citada pela Profa. Leina Jucá, para “construir outras realidades” (JUCÁ, 2020, 1h57’), a Profa. Clarissa Jordão defende uma educação alicerçada na “pluri-versidade [...] alternativas de vida, de pensamento, de conhecimento para alunos e para nós mesmos” (JORDÃO, 2020, 1h59’).

Acreditando que isso é possível, é importante prosseguirmos nossa caminhada educadora inclusiva com o olhar voltado para a vida de todos os seres vivos nesse planeta. Nessa perspectiva, por exemplo, identificamos uma oportunidade para desenvolver, por exemplo, as competências gerais 6 e 7 estabelecidas pela BNCC.

Respectivamente, essas competências obrigatórias contemplam o desenvolvimento de cidadania responsável por meio de um projeto de vida que busca “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”, assim como um “posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BNCC, 2018, p. 9).

É urgente, portanto, popular nossos corações e mentes com os corpos rejeitados pela ética sob *a consciência do Mal* (cf. Badiou, 1995), que no Brasil recentemente tem se manifestado por meio de uma catequese da maldade, materializada por discursos autoritários e totalizantes para garantir o fim do Outro diferente. Para além de assistirmos as barbáries praticadas para o extermínio desses corpos, Anielle Franco, ministra da Igualdade Racial, nos alerta para a necessidade de um letramento racial<sup>4</sup>. Identificamos também uma oportunidade para somar a noção do letramento racial aos letramentos críticos, levando em conta os estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas como previsto em lei. Assim, entendemos ser possível desenvolver cidadania conscientizada do Outro, capaz de acolher o Outro de forma digna e justa.

## NOSSAS CONTRIBUIÇÕES... QUER SEJAM PARA DESCONTENTAR QUER PARA ESPERANÇAR...

Por muito tempo, os discursos autoritários permearam/permeiam diversas instâncias da nossa sociedade, fazendo com que outras vozes fossem/sejam silenciadas, provocando o apagamento das diferenças ao rotular negativamente os demais, associando-os como indivíduos inferiores, e fomentar estereótipos e preconceitos.

4 *Racial literacy*, um conceito elaborado pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine, que sob as lentes da psicóloga-pesquisadora Lia Vainer Schucman recebe a tradução de “letramento racial” (LOPES DA SILVA, 2019).

Entretanto, diversos movimentos têm surgido no intuito de problematizar as concepções de raça, gênero e sexualidade, bem como enfrentar essa colonialidade.

Esse movimento de mudança emerge das demandas socio-culturais que advindas dos grupos de pretos, quilombolas, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, dentre outros minorizados, que buscam contar suas histórias e afirmar suas identidades. Ao (re)existir, a diversidade passa a se inserir nos espaços que antes lhe eram negados. Os jogos digitais refletem essa mudança e estão igualmente buscando se inserir como espaços de luta e transformação. A questão da representatividade tem sido abordada em diversos jogos atuais, muitos dos quais trouxeram transformações que incitaram inúmeras polêmicas na comunidade *gamer*, trazendo manifestações em fóruns, redes sociais, notícias, dentre outras. Em uma perspectiva, jogadoras(es) apoiam as construções discursivas que subvertem o discurso autoritário, os padrões eurocêntricos e a opressão, em outra, jogadoras(es) relutam em enxergar as práticas excludentes que ainda permeiam a sociedade.

Como exemplo, destacamos o jogo brasileiro “Dandara”<sup>5</sup>, cuja protagonista é uma heroína negra inspirada em Dandara dos Palmares, escrava que lutou contra o sistema colonial escravista juntamente com seu marido, o líder quilombola brasileiro Zumbi dos Palmares. No jogo, os cidadãos do mundo de Salt sofrem com a opressão e isolamento, quando Dandara chega para enfrentar as figuras autoritárias com objetivo de combater seus inimigos para vencer a opressão. Como no jogo, há na vida real inúmeras Dandaras que buscam enfrentar o autoritarismo e o silenciamento, que mostram que é possível a coexistência de cores de pele, gêneros, culturas, ideologias. Nos referimos aos jogos digitais por se tratar de uma prática sociocultural de crianças, jovens e adultos e por

5 Dandara é um jogo de plataforma metroidvania 2D desenvolvido pela Long Hat House. <https://store.epicgames.com/pt-BR/p/dandara>

envolver as diversidades de pessoas em suas partidas, contudo, há ainda as séries, os filmes, as músicas, os posts, as notícias e tantas outras possibilidades em que, como professoras(es), podemos considerar em nossas práticas para problematizar a complexidade e a corporeidade, de modo a oportunizar a justiça social. Embora as mudanças estejam acontecendo, entendemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para conseguirmos desestabilizar a colonialidade e o autoritarismo, que ainda está presente nos espaços físicos e também digitais, como nos *games*, e oportunizar a valorização da representação dos grupos minoritários e das diversidades de cultura e de línguas.

Neste sentido, propomos um olhar atento e empático para com as diversidades, desestabilizando discursos de ódio e refletindo, por exemplo, sobre o porquê de as mudanças estarem refletindo também nos jogos digitais, considerando o contexto político, social e cultural atual, pensando ainda em quem são as(os) desenvolvedoras(es) que atuam na indústria dos *games*, quem são as(os) jogadoras(es) que consomem esse artefato sociocultural, e no que tudo isso tem a ver com a educação linguística. Pensar nos jogos digitais, a partir das reflexões trazidas pelas professoras Clarissa Jordão, Leina Jucá e Mirian Jorge, e também pelas nossas próprias praxiologias, nos possibilita (re)pensar a relevância de renegociar sentidos nas nossas salas de aula em prol das diferenças, das pluralidades, a fim de promover uma educação linguística e decolonial. Enquanto professoras(es) o que podemos fazer para transformar opiniões e comportamentos que favorecem o apagamento das diferenças?

Isso nos faz lembrar quando Appadurai (2010) nos fala que, quando perdemos um lugar, não perdemos apenas uma unidade, perdemos também toda sua produção. Quando pensamos em favelas destruídas por chacinhas, em cidades dizimadas por enchentes, em comércios informais que deixaram de existir na pandemia de COVID, em interesses garimpeiros que exterminam terras indígenas, em centenas de pessoas que habitam terrenos de lixões em

condições sub-humanas, em universidades como espaços predominantemente brancos, em espaços digitais que pregam o extermínio de pessoas ou que alimentam estereótipos, racismo e fazem desaparecer com eles toda a luta, toda história e toda sua capacidade produtiva. “Se Dharavi desaparece, desaparecem também milhares de outras coisas. Esse é o dilema” (APPADURAI, p. 198, 2010). Os discursos autoritários e fascistas impedem as possibilidades de (re) negociações e, sem elas, perdemos todas as outras coisas pressupostas no jogo democrático. Não podemos deixar que desapareçam com Dharavis nem com Brasis.

## REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. Entrevista com Arjun Appadurai. [Entrevista concedida a] Bianca Freire-Medeiros e Mariana Cavalcanti. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 3, nº45, 2008, p.187-198. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/njxJ3dNHcTZVXmFZ7V9DLhb/?lang=pt> Acesso em: 14 abr. 2023.
- ARENDR, Hannah. *Origens do totalitarismo*. San Diego, California: Harcourt Brace Jovanovich, 1989.
- DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o Professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATHEUS, E.;
- OLIVEIRA, N. (Orgs). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes, 2014. p. 121-143.
- JORDÃO, Clarissa; JORGE, Miriam; JUCÁ, Leina. Discursos fascistas e educação linguística: desafios, diálogos e dissensos. In: GEELLE DANIEL.

FERRAZ. Encontro 5: GEELLE - Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras, 20 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mfacAErgiaM>. Acesso em: 20 nov. 2020.

JORGE, Miriam. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. *In: The Latin Americanist*. Southeastern Council on Latina American Studies and Wiley Periodicals. North Carolina, USA: The University of North Carolina Press, 2012. p. 79-89.

JUCÁ, Leina. Responsabilidades sociais da linguística aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. *In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 233-262.

LOPES DA SILVA, Marcos Fabrício. Educação e letramento racial. UFMG. Boletim nº 2081 - ano 46. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/educacao/2081/educacao-e-letramento-racial>. Acesso em: 03 fev. 2023.

MBEMBE, ACHILLE. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. *In: Arte e ensaios. Revista do PPGAV/UEBA/URFJ*. n 32, dezembro 2016.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. *On decoloniality: concepts, analytics, práxis*. Durham and London: Duke University Press, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante-cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. de Lilian do Valle - 3. ed. 4ª. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 192p.

# 2

*Luciana Parnaíba de Castro  
Ticiane Rafaela de Andrade Moreno*

## **UNIVERSIDADE, ESCOLA E SOCIEDADE:**

**EDUCAÇÃO CRÍTICA E CIDADANIA  
EM TEMPOS PANDÊMICOS**





*Imagem: Pixabay*

## INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, iniciada no ano de 2020, trouxe diversas transformações e obstáculos para a sociedade, notadamente na área da educação. Com a necessidade de distanciamento social, tivemos não apenas aulas na modalidade remota, como também eventos e atividades de extensão, dentre outros, a fim de minimizar ao máximo as lacunas deixadas por esse contexto. Dentre essas atividades remotas, o GEELLE continuou com suas atividades promovendo palestras no formato remoto, o que foi um desafio para o grupo, mas também uma valiosa fonte de conhecimento, discussões e reflexões, possibilitando que pessoas das mais diversas localidades do país pudessem participar.

Dentre essas palestras, chamou-nos a atenção a que foi proferida pelas professoras Rosane Rocha Pessoa (UFG) e Sandra Gattolin (UFSCar), intitulada: “Universidade e sociedade: educação crítica e cidadania em tempos de pandemia”<sup>6</sup> que motivou as duas autoras deste texto a revisitar memórias docentes do período pandêmico, analisando seus contextos de atuação, quais sejam, a educação remota na educação básica no estado do Paraná e o ensino superior remoto em uma Universidade Federal no Alto Sertão Paraibano. Dentre as memórias suscitadas, na educação básica paranaense, foram contrastadas as reflexões sobre cidadania e educação linguística crítica e as vivências dos sujeitos no processo educacional frente às políticas públicas. No contexto de ensino superior paraibano, as reflexões foram ligadas sobretudo às implicações que o contexto pandêmico teve (e está tendo) na formação de professores de línguas e na educação linguística.

Assim, nosso objetivo é discutir os conceitos de sociedade, cidadania e educação crítica nos tempos pandêmicos, tomando por base nossos *loci* de enunciação, a palestra acima referida e outras leituras realizadas (SANTOS, 2020; GIROUX, 1989; FREIRE, 2014 entre outros). Para darmos conta de tratarmos de temas tão relevantes e atuais a partir de nossas perspectivas de docência e vivências, optamos por uma escritura de cunho autoetnográfico (BOCHNER, 2012).

## INSEGURANÇAS, APRENDIZADOS E MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR

Estando no ensino superior como professora de língua inglesa há mais de 8 anos, já me deparei com diversos desafios, tais como a necessidade de atualização por meio de publicações e de

formação continuada; a busca por diferentes práticas pedagógicas que estimulem a criticidade e o desenvolvimento dos estudantes, levando em conta suas limitações e seus interesses; além do constante processo de reflexão sobre a minha prática e sobre quem estou me tornando enquanto docente e cidadã. Contudo, com a pandemia, assim como todos aqueles envolvidos com a educação, me vi em uma situação permeada por dúvidas, inseguranças e necessidades. Conforme a fala da profa. Sandra na palestra referenciada:

pra poder prover uma educação, continuarmos provendo essa educação, as universidades tiveram que se reinventar, não é? Tiveram que buscar recursos para poder possibilitar que nós professores, não é? Continuássemos a nossa, a nossa tarefa, não é? Junto aos alunos (GATTOLIN, 2020).

Eu penso que muito dessa reinvenção veio dos próprios docentes, visto que, no meu contexto, pelo menos, foram poucos os recursos que a universidade pôde oferecer. Professores e estudantes tiveram que utilizar os recursos que tinham disponíveis em seus domicílios, internet muitas vezes lenta, além de utilizarem o ambiente de casa como espaço de estudo e trabalho que, como sabemos, na maioria dos casos é algo desafiador.

Esses desafios me fizeram refletir sobre o que é ser cidadão nesse contexto. Há tecnologias incríveis, há recursos, mas onde? Para quem? Ferraz e Mizan (2021) denunciam o fato de que o vírus da Covid-19, ao contrário do que alguns defendem, não é democrático. Apoiados em Sousa Santos (2020), os autores argumentam que, apesar do alcance global da doença, as classes sociais mais baixas são as que mais sofreram com a pandemia, devido à falta de recursos para a higiene, à necessidade de trabalhar presencialmente, à falta de acesso a serviços de saúde de qualidade, dentre tantas outras faltas. O mesmo ocorre na educação, contexto no qual a situação socioeconômica familiar permite que alguns tenham recursos tecnológicos e ambiente físico propícios aos estudos, enquanto outros não. Vivenciei isso de perto com meus alunos de graduação, pois muitos

deles não tinham sequer acesso à internet em casa, alguns viviam na zona rural e tinham que se dirigir à cidade mais próxima para terem acesso à internet, mesmo que fosse para realizar atividades de modo assíncrono, colocando suas vidas em risco para tanto, já que tinham que frequentar ambientes com outras pessoas. Poderia citar dezenas de exemplos, mas meu intuito é apenas deixar claro que essas linhas abissais (SANTOS, 2007), essa “*digital divide*” (PERINE; ROWSELL, 2020) não é algo pontual, mas que atingiu grande parte dos estudantes brasileiros, de norte ao sul, do ensino básico ao superior, conforme podemos ver nos relatos presentes neste texto e em tantos outros que têm sido frequentes em publicações desde 2020 (FERRAZ; MIZAN, 2020; PINHEIRO, 2020).

Diante desse quadro, também passei a refletir sobre a qualidade da formação de professores no meu contexto durante esse período, especialmente considerando que muitos deles cursaram a primeira metade da graduação de modo remoto, sem conhecerem o ambiente da universidade, tampouco seus professores e colegas pessoalmente. A professora Sandra Gattolin segue a mesma linha de pensamento:

se eu penso na formação de professores, se eu penso no meu papel enquanto formadora de professores [...] que professora, que professor é esse que eu vou formar então? [...] Nós pensamos no professor para atuar em um determinado contexto, a pandemia nos mostrou que esses contextos agora são dos mais diversos, não é?

Assim, além dos desafios e inseguranças aos quais me referi antes, incluindo aí a responsabilidade de formar professores para contextos específicos de ensino (básico, público etc.), agora nos deparamos com a tarefa de formar professores para atuarem em contextos com uma necessidade cada vez maior de tecnologias digitais, no entanto, com escassez desses recursos; necessidade também de pensarmos não apenas em quem são, mas em como estão esses alunos da escola pública com os quais esses professores em formação

atuarão, enfim, os novos desafios são imensos. No meu contexto, ensinando na graduação, me surpreendi com a quantidade de estudantes com problemas psicológicos e emocionais, que trancaram o curso ou até mesmo desistiram de vez. Reitero, são problemas que já existiam, mas que escalaram de maneira assustadora durante a pandemia. Será que há esperança de que essa situação seja passageira?

Sandra Gattolin também traz em sua fala uma afirmação feita por Boaventura de Sousa Santos (2020) acerca da pandemia: “essa pandemia não terminará, o que nós estamos por enfrentar é uma série de outras pandemias”. Nesse texto de 2020, o autor chama nossa atenção para as metáforas que ele identificou no primeiro ano do contexto pandêmico, sendo uma delas a metáfora da guerra, tendo como inimigo o vírus. Ele aponta que, assim como a guerra contra o HIV-AIDS, as drogas ou a corrupção, a guerra contra a Covid-19 é, provavelmente, uma guerra interminável, a qual a sociedade apenas tentará contornar com vacinas (que ainda não estavam disponíveis para a população geral), dentre outras medidas de segurança e mudanças nas vidas das pessoas. Hoje, após a consolidação das vacinas no Brasil, já apresentamos uma melhora significativa desse quadro<sup>7</sup>, mas ainda assim não podemos falar em vitória, já que o vírus continuará existindo e o risco de fatalidades decorrentes dele também, sobretudo considerando o grande número de pessoas que por ideologia política ou *fake news* não aderiu à vacinação.

E quais as implicações de tudo isso para a educação? Podemos acreditar que estamos em um período pós-pandêmico de fato? O ensino presencial retornou às escolas e universidades exatamente como era antes? Ainda há contextos híbridos? Será que ainda há o risco de termos que retornar completamente ao modo remoto? Novamente tomando meu contexto como ponto de partida, vejo que muitos hábitos se modificaram, como o uso de máscaras e álcool em gel. Além disso, algumas atividades se mantiveram

7

Conforme dados do site <https://covid.saude.gov.br/>.

remotas, tais como encontros de grupos de estudos, eventos e reuniões de orientação, para citar alguns. Outra coisa que permaneceu na prática pedagógica de muitos professores, inclusive na minha, foi o uso de plataformas online para disponibilização de materiais e muitas outras ferramentas e atividades desenvolvidas desse modo. No entanto, os problemas socioeconômicos dos estudantes se mantêm. Como contorná-los? Deveríamos abandonar todas as “novas” práticas adquiridas na pandemia e voltar a fazer tudo como era antes? Deixar os textos “na xerox”, ter aulas e avaliações todas presenciais, fazer provas escritas à mão? Esses questionamentos me fazem pensar o quanto dessas mudanças se devem à pandemia ou a outras questões educacionais, isto é, são coisas que já deveríamos ter mudado, no entanto gradualmente e de forma a incluir todos os sujeitos envolvidos, professores, estudantes e comunidade geral. Acredito que meu pensamento em relação a isso vai ao encontro do que a professora Rosane Pessoa pontuou, ao responder à pergunta: “como vocês veem os papéis da educação crítica ou da educação linguística no Brasil de 2020”.

para mim a decolonialidade está muito ligada às perspectivas críticas [...]. Eu acho que ela amplia essa visão de educação linguística crítica que a gente, que a gente tem [...] então eu penso que, eh, a gente deve entender cada vez melhor que o sistema educacional brasileiro é uma herança do modelo educativo colonial, eu acho que é muito importante que a gente perceba isso e isso está presente na instituição escola e a sua organização nas salas de aula, nas carteiras em fila, no quadro negro, ah, nos papéis das professoras e das alunas, na concepção de ensino-aprendizagem, no currículo, no material didático, na avaliação etc. e como a Sandra estava dizendo assim, eu penso que esse, nesse momento de pandemia, eu acho que é um momento muito importante pra gente, eh, pensar nas desigualdades que já, já existiam, passaram, pensar nas colonialidades que já existiam e rever, né? Eu sei que assim o mundo talvez não seja diferente, né o liberalismo infelizmente eu acho que deve continuar firme e forte, mas eu penso que a gente tem que[olhar] nossas

práticas, nossas praxeologias a gente tem que olhar para essas coisas, olhar assim, como é que a gente pode fazer diferente? Então o problema desse sistema é que se trata de um modelo único e para que as colonialidades sejam contestadas a educação deveria ser plural (grifos nossos).

Retomando, as implicações dessas transformações para a formação de professores de línguas, bem como para a educação linguística de um modo geral, acredito que uma educação crítica nunca foi tão vital. Precisamos pensar cada vez mais nos nossos objetos de estudo e no porquê estudamos, para que estudamos, quem nós somos enquanto docentes, quem são nossos estudantes, quem serão os estudantes de nossos estudantes... O tipo de educação que os documentos educacionais e as secretarias de educação preconizam condiz com nossas realidades específicas? Nossos professores em formação têm consciência de que podem fazer esse tipo de questionamento? Eles estão sendo estimulados a isso? Faz sentido continuar com o mesmo tipo de educação linguística e formação de professores de línguas que vínhamos realizando, que mesmo antes da pandemia já escancaravam suas incoerências? Eu sei, são questionamentos demais e, entretanto, parecem inesgotáveis. Para não cansar vocês, leitores e leitoras, tentarei dar uma resposta ou reação geral a todas elas dizendo que, conforme foi bastante discutido na palestra das professoras Rosane e Sandra, a pandemia apenas completou o processo de desmascaramento desses problemas, pois nos vimos em uma situação de fato emergencial, em muitos sentidos.

Pinheiro (2020) refletia, no início da pandemia, sobre os desafios do ensino remoto, as dificuldades dos estudantes em ter acesso à internet, se deveríamos ter aulas e o que deveríamos estar ensinando. Segundo o autor:

o que é importante ensinar e aprender neste momento de pandemia? Indubitavelmente, mais importante do que ensinar o que é uma oração reduzida de infinitivo ou relações métricas no triângulo retângulo, é ensinar valores éticos e respeito à diversidade (em diferentes esferas).

Isso poderia inclusive ser feito por meio do trabalho com gêneros jornalísticos e da vida cotidiana, mais comuns aos alunos, explorando, menos questões formais linguísticas e mais as competências de leitura e produção multimodal (PINHEIRO, 2020, p. 360).

Corroboro o autor, pois penso que as interações entre professores e alunos nesse período, apesar de difíceis, foram essenciais para mantermos um senso de propósito, comunidade, agência. No entanto, como Pinheiro (2020) aponta ainda em seu texto, havia necessidade de fazer a chamada? De avaliações tradicionais? De correr contra o tempo para ministrar todos os conteúdos previstos? Para que, de fato, deveríamos estar utilizando nosso tempo durante esse período? Uma das sugestões que o autor dá é a de trabalhar com gêneros jornalísticos e de mídias sociais e discutir a importância da verificação das fontes de informações que chegam até nós o tempo todo, pois isso é algo sério, bastante presente em nosso cotidiano e que tem sérias implicações quando se fala em *fake news*. Atividades desse tipo não seriam mais relevantes para a sociedade?

Com esse tipo de pensamento em mente, busquei trabalhar nas minhas aulas remotas das disciplinas de Língua Inglesa, Estágio e Leitura e Produção de Textos em Inglês, gêneros diversos, que trouxessem relevância para a vida dos meus alunos e que abrissem espaço para uma educação crítica. Trabalhamos com podcasts, com *fanfiction*, notícias, redes sociais, dentre outros recursos e gêneros. Também tivemos diversos momentos de conversas sobre a pandemia, nossas vidas, nossas dificuldades e modos de resistir. Percebi alguns estudantes se distanciando cada vez mais e até trancando o curso, enquanto outros, de algum modo, se conectaram comigo e com os colegas mais do que antes da pandemia. Essa não é uma tentativa de contabilizar perdas e ganhos nesse contexto, mas de refletir e perceber as mudanças, as transposições, as incertezas e as limitações desse período e tentar enxergar se estamos contribuindo, criando espaços para a expressão da criticidade dos estudantes. Como disse a professora Sandra Gattolin:



acho que o nosso papel enquanto formadores e professores numa educação linguística crítica é de romper com esse círculo interpretativo. Como diz a Monte Mor [...] é isso que se espera de nós professores e da educação linguística crítica que nós possibilitemos [...] que esses alunos enxerguem diferente, que eles, eh, leiam o mundo de uma forma, de uma perspectiva diferente daquela com a qual eles vêm para a escola, eles vêm para a universidade (grifo nosso).

E acredito que esse possibilitar enxergar diferente, ao qual ambas as palestrantes também se referiram como ouvir a voz dos estudantes, em oposição ao conceito de “dar voz”, é uma das coisas mais importantes que podemos fazer enquanto docentes para que nossos estudantes desenvolvam sua criticidade.

## POLÍTICA E EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE EM TEMPOS DE PANDEMIA

As palavras enunciadas pelas professoras Rosane Rocha Pessoa e Sandra Gattolin (2020), nesta palestra que motiva este texto, me transportaram para o período pandêmico entre 2020 e 2021, no qual o meu contexto de atuação profissional era o de professora da rede estadual do Paraná, atuando na Escola Estadual Imaculada Conceição, no município de Jacarezinho.

Nesse contexto, as palavras da professora Sandra Gattolin (2020) fizeram-se verdadeiras, pois vivenciamos verdadeiro entrelaçamento do político, do educacional e do pedagógico. Logo que a pandemia se tornou mais concreta e nós professores, em 2020, fomos enviados para casa, passamos um mês em incertezas, mas logo a secretaria estadual de educação paranaense tinha um plano estruturado e organizado para dar continuidade à “gloriosa” educação paranaense.

Videoaulas e materiais seriam produzidos em Curitiba e disseminados por todo o estado pelas redes televisivas locais e pelo YouTube, os professores gerenciariam salas virtuais pela *Google Classroom* e dariam atividades para os alunos de forma remota. Parecia um bom plano, não é mesmo? Um bom plano de uma secretaria de educação que não conhece os sujeitos da escola, porque a primeira demanda era a de acesso e não só à tecnologia, como o acesso à informação. Os próprios professores não sabiam utilizar as ferramentas tecnológicas e, de forma mais gritante, os alunos não tinham acesso a recursos adequados para realizar as atividades, pois muitos daqueles que possuíam celulares, possuíam modelos antigos, que estavam com problemas e ainda, mesmo se tivessem bons celulares, quem de nós consegue estudar, escrever, ler o tempo todo pelo celular?

O sucesso da proposta só foi possível por causa dos educadores da escola, pois foram eles que organizaram grupos de *WhatsApp*, atenderam as famílias em todos os horários possíveis, fizeram visitas às casas e atenderam nas escolas para ensinar o uso dos dispositivos tecnológicos, formaram e ajudaram uns aos outros tecnologicamente.

Nas reuniões da escola, havia uma pressão tácita, os alunos, mesmo aqueles que apenas os pais ou responsáveis possuíam celular, eram obrigados a fazer atividades digitais. As atividades realizadas em 2020 e 2021, sim, foram obrigatórias, avaliadas, receberam notas e os alunos passaram por Conselho de Classe. Havia a opção de fazer atividades impressas, mas, evidentemente, que não havia como mensurar qual das situações eram mais precárias - o aluno fazer atividades de forma digital sem ter o conhecimento digital, porém esse ainda podia tirar dúvidas de forma digital com o professor, ou o aluno fazer atividade impressa, sem nenhum respaldo, tendo que ler e aprender, muitas vezes sozinho, e resolver a atividade, que não tinha atrativo nenhum, pois nem na impressão o governo investiu. Havia um limite de páginas e a impressora continuava o mesmo modelo antigo, assim como tudo na escola, às vezes as atividades vinham com as respostas "Não consegui ler", "não deu para enxergar".

Figura 1 - Atividade Impressa - Modelo Secretaria da Educação

The comic strip consists of three panels:

- Panel 1: Jon says, "HI THERE, I'M JON ARNECKLE. I'M A CARTOONIST AND THIS IS MY CAT GARFIELD." Garfield replies, "HI, JON." Jon says, "THIS IS MY CARTOONIST, JON." Garfield replies, "FEED ME, JON."
- Panel 2: Jon says, "HI THERE, I'M GARFIELD. I'M A CAT AND THIS IS MY CARTOONIST, JON." Garfield replies, "FEED ME, JON."
- Panel 3: Jon says, "OUR ONLY THOUGHT IS TO ENTERTAIN YOU." Garfield replies, "FEED ME, JON."

The worksheet includes the following exercise:

14/04/2020 Aula Paraná - Exercícios

5. Em qual quadrinho acontece cada ação descrita abaixo?  
 Marcar apenas uma oval por linha.

	Quadrinho 1	Quadrinho 2	Quadrinho 3
Garfield apresenta-se e apresenta seu dono.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jon apresenta-se e apresenta seu animal de estimação aos leitores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jon diz que o objetivo dos personagens da tirinha é entreter os leitores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Garfield pensa apenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Página 2 / 4

Fonte: Atividade dos subsídios do Aula Paraná.

A figura acima mostra a primeira atividade que a secretaria designou para o 6º ano, turma essa que estudaria a língua inglesa formalmente pela primeira vez. Então, fora o agravante de muitos estudantes estarem nas suas casas, passando dificuldades de ordem financeira, material, como falta de recursos e alimentos, muitos terem que ajudar em casa, trabalhando, nos serviços domésticos, cuidando de irmãos e primos, sem recursos digitais, sem espaço adequado para estudar, precisavam compreender e avançar em todas as disciplinas sozinhos, inclusive em inglês, que não tinham conhecimento prévio, correndo o risco de reprovar.

Não me esqueço de um depoimento de uma professora de uma escola mais periférica do que a minha, no mesmo município, contando que, na entrega das atividades impressas, ela se dirigiu a uma mãe, perguntando se estava tudo bem e a mãe apenas respondeu que não estava tudo bem e que ela estava com fome, pois fazia três dias que não se alimentava. Parece que tudo estava invertido, pois, nesse momento, o que o estado deveria estar fazendo senão

dando causas e condições para que os estudantes e as famílias conseguissem viver dignamente durante a pandemia?

A enorme quantia de dinheiro investida em aulas online, que os alunos não assistiram e materiais padronizados, além de recursos como programas para fiscalizar presença, acesso, tempo gasto, realização das atividades por professores e alunos poderia ter sido redirecionada para políticas de alimentação e arrecadação de mantimentos e poderíamos ter desenvolvido atividades pedagógicas, sim, mas que não visassem progressão de série e ensino conteudista, mas sim o acolhimento e a conexão por meio dos recursos que dispúnhamos para estabelecermos pontes entre a escola e a comunidade.

Não foi isso que aconteceu, obviamente, o panóptico foucaultiano (FOUCAULT, 1987), o sistema de vigilância em que todos se vigiam, funcionou muito bem no estado do Paraná durante o mandato do secretário da educação, Renato Feder. O sistema B.I. monitorava a hora da postagem no mural do professor, a entrada no *Google Meet* e a duração da chamada, se os sujeitos estavam de câmera aberta, se o aluno participava, se acessava as atividades obrigatórias. E o núcleo regional de educação intimava os diretores, caso os índices estivessem baixos, gráficos que vinham diariamente para a escola. Estudávamos índices e os alunos realizaram até a Prova Paraná, que mede os níveis da educação paranaense, nesse período.

Quando a professora Rosane Rocha Pessoa (2020) fala de educação linguística crítica e lembro da política da educação paranaense, parece um abismo de um conceito que está muito distante. Pois se a educação linguística crítica é entender a vida social e a linguagem, partindo dos contextos, dos sujeitos, para que os próprios sujeitos possam conhecer criticamente suas próprias vidas e as problematizações que delas submergem, questiono-me se, em algum momento, houve algum movimento da escola para tocar, mesmo que periféricamente, a vida do aluno. Daquele que passava por inúmeras provações, de todos que adoeceram, de todos que partiram,

de todos que vivenciaram lutos de várias naturezas. Foram ouvidos? Vínculos afetivos foram trabalhados? Que leituras de mundo foram realizadas (IBERÊ *apud* PESSOA, 2020)?

## EDUCAR PARA QUAL CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PARANAENSE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Retornando para o cerne das reflexões da palestra, debruçamo-nos sobre a polissemia dos conceitos “cidadão” e “cidadania”, visto que são fluidos, de acordo com a professora Rosane Rocha Pessoa (2020), em seus contextos de enunciação. Um dos sentidos mais hegemônicos desses termos que temos no nosso contexto de sociedade brasileira é aquele calcado nas construções de colonialidade/modernidade ocidental, que cria discrepâncias e desigualdades, discriminando sujeitos e desumanizando-os sob a ótica de gênero, sexualidade, raça, classe social, corpo etc. A professora advoga por uma cidadania que é abrangente e não redutora dentro de princípios e padrões e que trabalha a serviço dos sujeitos.

A professora Sandra Gattolin (2020) aponta, a partir de Sousa Santos (2020) que a própria universidade, que teria por propósito democratizar relações e conhecimentos, concebe os estudantes como cascas vazias, desprovidos de conhecimento, em que os professores precisam preenchê-los com os saberes. Isso está intrinsecamente ligado ao projeto de educação linguística crítica que, por sua vez, está intimamente relacionado à vida social, especialmente aquela que dialoga com o educando (FREIRE, 2014).

Se traçarmos um paralelo com o meu contexto de atuação durante a pandemia, os sujeitos envolvidos no processo educativo eram vistos como cidadãos? De que forma faziam parte do projeto

de cidadania? Não havia diálogo com a vida social do aluno, a concepção de ensino e aprendizagem diz muito sobre a política do ato pedagógico (MORENO, 2018) - Entender que, a partir de uma folha com informações ou de atividades digitais com resolução de questões de assinalar, está sendo promovido um processo de ensino e aprendizagem não é o mesmo que achar que o aluno é um sujeito vazio que precisa ser preenchido pelo conhecimento?

Disso decorrem questões muito mais profundas, como: que aluno o projeto político pedagógico deseja formar? É um aluno crítico, criativo, pensante, sensível, reflexivo ou aluno executor, passivo que precisa ser moldado pelo conhecimento escolar e científico? Que tipo de cidadania esse sujeito vai exercer ou ainda ele é considerado cidadão? Seus direitos sequer são respeitados e não são dadas condições nem espaços para que verdadeiramente possa atuar no mundo social.

Por outro lado, o professor, então, é visto como um cidadão? Mais e mais, percebíamos o quanto a educação paranaense, enquanto política pública, estava muito mais interessada num professor executor do que um professor intelectual, na concepção de Giroux (1989). Eu sempre tive prazer e necessidade de criar e desenvolver minhas metodologias, processos pedagógicos e materiais. Durante esse período e após, fui pressionada e, inclusive, questionada sobre eu não estar trabalhando com as atividades prontas; sobre os conteúdos e avaliações serem diferentes em turmas de mesma série e sobre não serem minhas atividades de assinalar.

Portanto, além da desumanização do trabalho docente descrita no tópico anterior decorrente do apagamento das fronteiras das horas de trabalho e das cobranças do cumprimento de metas como se a escola fosse uma fábrica, essa necessidade ideológica de padronização e homogeneização ainda são parte dessa concepção de cidadania neoliberal (PESSOA, 2020; GATTOLIN, 2020), uma vez que não é interessante que o professor crie, critique, transforme, sensibilize, desenvolvendo processos de ensino e aprendizagem que também promovam humanização.

Ao exonerar meus oito anos trabalhados no estado do Paraná, no início de 2022, o projeto para inglês era um curso de *Business English* da English Life para todas as séries, em que os alunos utilizariam dispositivos tecnológicos e as aulas de inglês consistiriam basicamente de alunos seguindo os módulos de um curso online. Essa implantação não se dava de forma opcional, mas compulsória, além de também ser monitorada pelos acessos e realizações pelo núcleo regional de educação. Isso é tão problemático que daria outra análise inteira sobre o quanto um curso de *Business English* representa um aluno da escola pública, autonomia docente, neoliberalismo na educação, formação do aluno para o mercado de trabalho etc., mas é apenas para ilustrar o quanto essa ideologia e esse projeto de cidadania adentra cada vez mais a educação paranaense.

É preciso, afinal, fazer a minha autoavaliação crítica sobre os processos percorridos - apesar de todas as dificuldades ou por causa delas, houve aprendizado na pandemia e esse aprendizado também se deu sobre o meu agir docente. E da mesma forma que eu construí um trabalho e uma metodologia ao longo dos anos enquanto professora, aprendendo com meus erros e tentando construir caminhos possíveis, parece que no ensino remoto, voltei à estaca zero, de professora iniciante.

Desenvolvi muitas atividades, como tinha um pouco mais de facilidade tecnológica, utilizei diversas plataformas e aplicativos - produzi sites, vídeos, murais virtuais, jogos etc., mas me faltou o olhar para a dificuldade de acesso da maioria dos meus alunos que eram iletrados digitalmente e de crianças e jovens que não conseguiriam estudar, organizar-se de forma autônoma para a realização das atividades. Isso melhorou no segundo ano pandêmico - o ano de 2021 -, no qual entendemos que aulas síncronas, respeitando o horário de aulas da escola era a melhor solução, pois de todas as ferramentas tecnológicas, a mais apropriada era o *Google Meet*, que permitia conversar, tirar dúvidas, mostrar os registros, exemplificar em tempo real, frisando a importância da conexão no processo de ensino e aprendizagem.

Então, a minha ignorância de 2020 sobre como ensinar e aprender na escola em tempos de pandemia foi se transformando em saberes e aulas como fazer uma salada de frutas em casa, apresentar a família, compartilhar o que tem na despensa foram as mais significativas. Isso porque a minha prática em 2020 não foi pautada na educação linguística crítica revestida de uma cidadania mais plural, que respeitasse as formas diversas de pertencimento e produção do conhecimento (MIGNOLO *apud* PESSOA, 2020), mas, aos poucos, foi (re)tomando consciência de que o processo de ensinar e aprender é dialógico e recíproco (SOUSA SANTOS, 2020 *apud* GATTOLIN, 2020).

Ao fim deste pequeno relato reflexivo, que entrecruza as minhas memórias de docente no estado do Paraná em período pandêmico e a palestra das professoras em 2020, o que me faz esperar (FREIRE, 2014) é a humildade dessas grandes mestras, as quais descrevem, que, mesmo após tantos anos em sala de aula, se preocupam, pois não há como prever as reverberações das nossas práticas na vida dos alunos (GATTOLIN, 2020).

Pois como bem coloca a professora Rosane Rocha Pessoa (2020) com base nas palavras de Alice Lopes, tais construções são imprevisíveis e impossíveis de controlar pelas nossas próprias limitações e pelas limitações dos contextos produtores de desigualdade nos quais atuamos e que o nosso trabalho

é uma poça na formação docente que possa, quem sabe, produzir outras significações de mundos mais abertos, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar para criar um mundo com um sentido de igualdade e democracia (LOPES *apud* PESSOA, 2001).

Ou seja, esses pingos e respingos que produzimos (e nem todos eles são formativos e humanos, mas aqueles que o são) podem tocar os sujeitos na busca desses mundos mais humanizados, sensíveis, que os seres humanos se olhem, se acolham e se respeitem. E se para as professoras Rosane Rocha Pessoa e Sandra Gattolin, restam muitos questionamentos sobre suas práticas, nas nossas



incertezas nós também, docentes em construção, vamos aprendendo a ser cidadãos, a lutar e educar de forma cidadã nas perspectivas da educação linguística crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos discutir os conceitos de sociedade, cidadania e educação crítica (básica e superior) nos tempos pandêmicos, tomando como base a palestra proferida pelas professoras Rosane Pessoa e Sandra Gattolin, que foi o ponto de partida dessas reflexões, e partindo também de nossos contextos regionais, docentes e pessoais. Em nossas discussões, percebemos que os temas sociedade, cidadania, educação (lingüística crítica), formação de professores, dentre outros, se interseccionam, de modo que não há como falarmos em educação linguística, por exemplo, sem levarmos em conta os sujeitos, cidadãos, envolvidos nesse contexto, assim como não podemos tratar de sociedade, excluindo das reflexões a sociedade como está atualmente, nesses tempos (pós?) pandêmicos.

Assim, compreendemos como incoerente falarmos em educação linguística crítica em meio à pandemia, ignorando os problemas que apontamos em nossa escrita acerca das dificuldades enfrentadas nas escolas e universidades para que pudéssemos ao menos conseguirmos nos comunicar com nossos estudantes de modo remoto, e para que pudéssemos ter autonomia em nossas práticas pedagógicas. Daí a relevância da escrita deste trabalho com um cunho autoetnográfico, pessoal, para que possamos expor nossas realidades específicas e mostrarmos ao leitor de onde vem nossas inquietações. Com isso não queremos dizer que precisamos tratar dessas questões (pedagógicas e sociais) em momentos diferentes e de modos distintos, mas justamente que necessitamos interseccionar todos esses aspectos, pois fazem parte de um todo complexo e concreto.

## REFERÊNCIAS

BOCHNER, A. P. On first-person narrative scholarship: autoethnography as acts of meaning. *Narrative Inquiry* 22:1 (2012), 155–164. doi 10.1075/ni.22.1.10boc issn 1387–6740 / e-issn 1569–9935 © John Benjamins Publishing Company.

FERRAZ; D. de M.; MIZAN, S. Educando em tempos de pandemia: imagens como micropolíticas de desobediência epistêmica às epistemologias modernas e humanistas do Norte Global. *Olhares & Trilhas*. Uberlândia. vol.23, n. 2. abril-jun./2021.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade. *O político pode ser pedagógico em língua inglesa para crianças?* Representações do Agir Político de Professores do Ensino Fundamental I na Escola Pública. 462 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, 2018.

PERINE, C. M.; ROWSELL, J. Making it work in the global south: stories of digital divides in a Brazilian context. In: MORRELL, E.; ROWSELL, J. (Eds.). *Stories from inequity to justice in literacy education: confronting digital divides*. New York: Routledge, 2020.

PINHEIRO, Petrilson. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.2, 2020. p. 355 - 369. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 2007: 3-46.

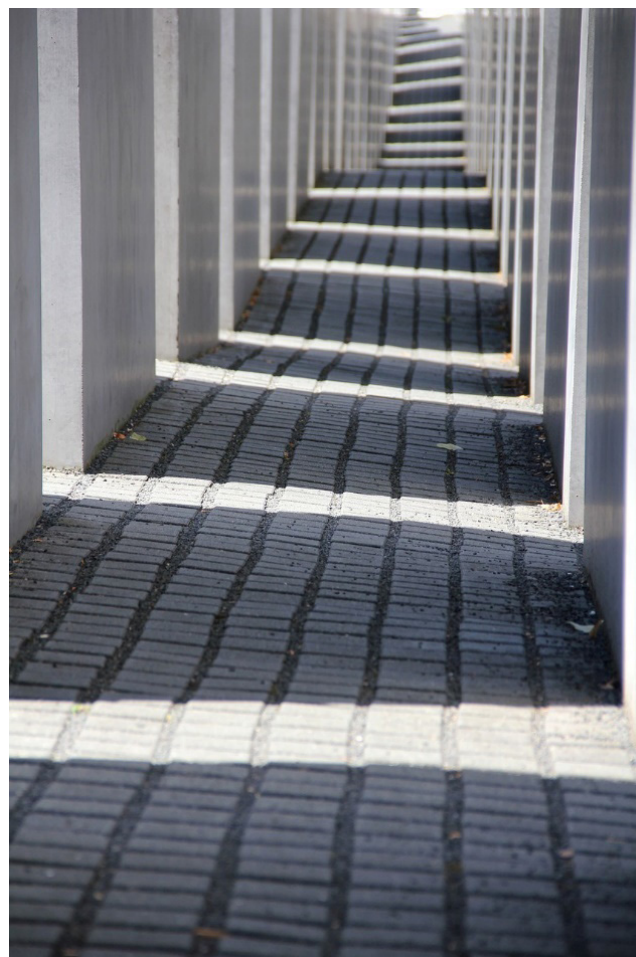
SANTOS, Boaventura de Sousa. Metaphors in progress. SEMINAR 733, 2020.

# 3

*João Paulo de Souza Araújo  
Samara Braga Jorge*

## **EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, PÓS-MEMÓRIA E MUDANÇA:**

**REPENSANDO AULAS DE LÍNGUA INGLESA  
NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DOCENTE**



*Imagem: Pixabay*

## PRIMEIRAS PALAVRAS

*"Aqueles que não conseguem  
lembrar o passado estão con-  
denados a repeti-lo."  
George Santayana*

Este trabalho propõe relacionar as perspectivas de educação linguística e de pós-memória com vistas à mudança, ou seja, à transformação de nossas práticas como docentes de língua inglesa. Tomamos como inspiração para o tema deste artigo a fala da Profa. Andréa Mattos (FALE/UFMG) em *live* promovida pelo Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE), da Universidade de São Paulo (USP), cujo título foi "Formação de educadores linguísticos: pós-memória como resistência"<sup>8</sup>. No evento, a professora e pesquisadora, sob a mediação do Prof. Daniel Ferraz (USP), compartilhou conceitos importantes, bem como semeou novas reflexões em torno de nossas próprias práticas como docentes. A professora atua na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em específico na área de Linguística Aplicada, com foco na formação de professores e professoras de línguas. Na pós-graduação da mesma instituição, tem desenvolvido desde 2018 um projeto de pesquisa relacionado aos estudos da pós-memória, cujas publicações se estendem em periódicos e livros, sendo um de seus artigos mais recentes *História, Memória e Pós-Memória: Presente, Passado e Futuro na Formação Crítica de Professores de Inglês* (MATTOS; COURA, 2021), escrito em parceria com Mariana Adriele Coura (UFMG).

Mesmo sendo o autor e a autora deste artigo professor e professora de língua inglesa com diferentes formações e contextos de atuação<sup>9</sup>, compactuamos com a necessidade proposta pela Profa. Andréa Mattos de expandirmos o que entendíamos por um processo de ensino e aprendizagem, abrindo espaço para uma perspectiva de educação linguística. Nesse sentido, Daniel Ferraz (2018, p. 73) a compreende como uma possibilidade de “realizar um ensino linguístico ao mesmo tempo em que se formam cidadãos críticos por meio desse ensino”. Em outros termos, Lynn Mario Menezes de Souza (2019) convoca nossa atenção para uma das palavras que se destaca nessa proposta: “educação”. Ainda, o autor nos convida a repensarmos o próprio conceito de língua e linguagem, bem como a reafirmarmos à qual concepção de educação estamos filiados e filiadas.

Andréa Mattos, no início do evento do GEELLE, ressalta a importância do que ela chama de *Affective Turn*,<sup>10</sup> tendo em vista que a Linguística Aplicada<sup>11</sup> tem se interessado pelas questões de identidade, das emoções, da afetividade em sala de aula: os estudos da memória, por esse ângulo, se posicionam dentro desses novos interesses. Em sua explanação inicial, a professora, parafraseando Ferreira, diz que: “Poucas coisas são tão afetivas quanto as memórias de um indivíduo, de um povo, de um grupo. Dessa forma, memória e língua fazem parte, por assim dizer, de um bem imaterial imensurável” (MATTOS; FERRAZ, 2022). E nas letras de Milan Kundera (2008) em *O livro do riso e do esquecimento*, acrescenta que “o povo começa a esquecer lentamente aquilo que foi e o mundo ao seu redor esquece ainda mais rápido”. Caminhamos, dessa forma, para a discussão sobre pós-memória.

9 João é professor e educador linguístico de língua inglesa em uma universidade pública federal na cidade de Serra Talhada-PE e Samara é professora e educadora linguística de língua inglesa em uma escola bilíngue da rede privada, em São José dos Campos - SP.

10 Ou Virada Afetiva, em português.

11 Os estudos relacionados à educação linguística estão englobados neste campo da linguística.

Nesse percurso, em relação ao conceito de pós-memória, também nos apoiamos em Andréa Mattos e Mariana Coura (2021) e Marianne Hirsch (2008); e no que diz respeito à intersecção entre memória coletiva e memória individual, recorremos junto com as autoras a Maurice Halbwachs (1990) e Susan Suleiman (2019). Para Mattos e Coura (2021), cuja primeira referência em seu estudo é a autora romena Marianne Hirsch, tal conceito foi pensado pela primeira vez nos anos de 1990 e está vinculado sobretudo à nefasta herança deixada pelo Holocausto. Para Hirsch (2008, p. 106 - tradução nossa), então, a pós-memória segue uma esteira de outros conceitos com o prefixo “pós”, como “pós-humano”, “pós-colonial”, “pós-secular”; a pós-memória, segundo a autora, assim como os outros, compartilha e reflete “uma difícil oscilação entre continuidade e ruptura”<sup>12</sup> Pós-memória significa, então, “uma *estrutura* de transmissão inter- e transgeracional de conhecimento e experiência traumática. É uma *consequência* da recordação traumática, mas (ao contrário do transtorno de estresse pós-traumático) em um afastamento geracional”<sup>13</sup> (HIRSCH, 2008, p. 106 - grifos da autora).

Uma possível aproximação com a nossa realidade ou contexto histórico, ao incorporar um trabalho com a pós-memória e uma prática de educação linguística, pode ocorrer quando levamos para a sala de aula assuntos relacionados, por exemplo, à Ditadura Militar no Brasil, um de *nossos*<sup>14</sup> traumas mais recentes. Mattos e Coura (2021), ao questionarem como conectaríamos o conceito com

12 Original: “*an uneasy oscillation between continuity and rupture*” (HIRSCH, 2008, p. 106).

13 an uneasy oscillation between continuity and rupture. And yet postmemory is not a movement, method, or idea; I see it, rather, as a structure of inter- and trans-generational transmission of traumatic knowledge and experience. It is a consequence of traumatic recall but (unlike posttraumatic stress disorder) at a generational remove.

14 Destacamos a palavra “nossos” por entendermos que esse trauma pode fazer sentido para parte da população que acredita em um sistema democrático de direito, pois, na contramão, uma outra parcela tem reivindicado aquele modelo ditatorial de sociedade. Ilustramos com imagens tais reivindicações contraditórias no decorrer de nosso texto, como mote para argumentarmos justamente por uma educação libertadora, progressista e democrática, como nos ensinou Freire em sua obra.

a formação docente no Brasil,<sup>15</sup> ressaltam que a própria Marianne Hirsch sinaliza que é possível associar a pós-memória (no nosso caso também como práxis em sala de aula) a outros eventos traumáticos, não exclusivamente com o Holocausto; ou como diz Suleiman (2019), também recomendada pelas autoras, o Holocausto serve como um modelo de memória coletiva em outras partes do mundo que não necessariamente viveram aqueles acontecimentos. Contudo, devemos compreender que a pós-memória não é memória em si, nem história (MATTOS; COURA, 2021), pois tratam em especial de eventos traumáticos que ainda têm efeitos no presente.

Os estudos relacionados à memória e pós-memória, apresentados por Andréa Mattos na *live* do GEELLE e, em seguida, com as leituras que fizemos, nos impulsionaram a elaborarmos um projeto didático que dialogasse a pós-memória com práticas de educação linguística em uma turma de 9º ano em uma escola bilíngue na cidade de São José dos Campos, no estado de São Paulo, onde vive e atua como docente a autora Samara, e atividades sob o mesmo viés com uma turma de licenciatura em Letras - Português/Inglês em uma universidade pública federal no município de Serra Talhada, no Estado de Pernambuco, onde mora e atua como docente o autor João Paulo. As atividades em ambas as instituições coincidiram em alguns momentos, mas dada a proposta de cada curso, foi possível, com os alunos e alunas de graduação, introduzirmos uma discussão teórica sobre o conceito de pós-memória. Propomos, neste artigo, uma metodologia de cunho qualitativo/interpretativista dos resultados das narrativas de nossos(as) estudantes.

Notamos, enfim, que propor atividades que fujam porventura do que está prescrito no currículo desponta como brechas em sala de aula de línguas (DUBOC, 2015), descortinando um ambiente possível para a tal mudança com a qual sonhamos em nosso sistema

15

Ampliamos aqui tal relação não somente à formação docente, mas à prática de professores e professoras que já estão atuando em sala de aula.



educacional. Essa mudança, então, nos parece intimamente ligada à esperança, à transformação. Em coro com Paulo Freire (2018, p. 113), em sua proposta dialógica de educação, concordamos que: não há diálogo sem esperança. Mudar como esperança, então, é diálogo, movimento, processo, no qual olhar para o passado criticamente pode significar a esperança de transformar o futuro. Sem esperança, como alerta Freire, caímos no desespero; com esperança, sonhamos com a mudança. As aulas de línguas, e aqui em específico de língua inglesa, podem ser um espaço de retomada de narrativas muitas vezes engolidas pela História e, também, podem se tornar terreno fértil para nascerem novas histórias.

Portanto, dividimos nosso texto em algumas seções: na primeira, explanamos o conceito de educação linguística e de criticidade e suas relevâncias para o ensino de inglês; na segunda, retomamos e dialogamos com estudos ligados à pós-memória; depois, na terceira seção, apresentamos o nosso projeto didático e alguns dos resultados alcançados; e, por fim, apontamos algumas considerações finais ou provocações/inquietações para o futuro.

## EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E CRITICIDADE

*"As teorias, quando vistas e ensinadas como verdades absolutas inquestionáveis, engessam as visões dos docentes e aos alunos resta concordar" (FERRAZ, 2018, p. 54).*

Podemos considerar que há várias perspectivas de educação linguística, como afirma o professor Lynn Mario Menezes de Souza (2022), em palestra proferida em um evento do Projeto

Nacional de Letramentos.<sup>16</sup> Há, segundo o teórico, a educação linguística que visa o “bom uso da Língua Materna: [com] foco na norma e em sintaxe (Bechara, 1967; 1969)”; há também uma com “foco em gêneros textuais/letramentos (Rojo, 2001); [...] [outra com] foco sociolinguístico e no politicamente correto (Bagno, 2005); [com] foco sociolinguístico, educação bi-dialetal (Bortoni, 2005)” e, por fim, uma educação linguística que pretende “promover uma reflexão crítica sobre as línguas (L1, L2, etc.) e a linguagem (Monte Mor/Souza OCEMs, 2006)” (MENEZES DE SOUZA, 2022). Esses entendimentos de educação linguística não estão necessariamente em uma relação cronológica, mas coexistem e estão, muitas vezes, em disputa. Neste trabalho, nos apegamos à última concepção elencada, com vistas à formação crítica dos e das estudantes, a partir da qual pretendemos traçar um diálogo com as questões de pós-memória.

No entanto, é válido discutirmos um pouco mais sobre a ideia de educação linguística que defendemos. Por se tratar de uma compreensão que envolve questões de língua/linguagem e de educação ao mesmo tempo, não podemos fugir de discorrermos sobre isso. Menezes de Souza (2019, p. 245) em outro momento, considera que “o conceito de língua como um sistema abstrato já não faz mais sentido”, diante da interconectividade em que vivemos; “estamos falando agora de práticas diversas de usos de língua por usuários em contextos diferentes”. Se compreendemos a linguagem como um sistema abstrato que flutua sobre os usuários, em um movimento de cima para baixo, continuamos a repercutir um modelo de educação que entende que o conhecimento é repassado para os/as estudantes e que deve ser aplicado por eles/elas, como nos depósitos preconizados por Freire (2018),<sup>17</sup> quando discorre sobre a educação bancária na *Pedagogia do Oprimido*. Menezes de Souza (2019, p. 246) apregoa

16 O Projeto Nacional dos Letramentos congrega uma rede de pesquisadores dos estudos dos letramentos em níveis nacional e internacional. Mais informações estão disponíveis em: <https://letramentos.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 mar. 2023.

17 No qual o professor ou a professora transfere o conhecimento para o ou a estudante.

que o que temos hoje são “várias práticas diferentes, por usuários diferentes espalhados pelo mundo.” Em nossos espaços de atuação como professor e professora de língua inglesa, percebemos essa distinção entre os contextos de nossos alunos: em Serra Talhada-PE, trata-se de estudantes com necessidades outras dos(as) estudantes de São José dos Campos-SP, desde suas formações acadêmicas e conhecimento linguístico a seus contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e regionais.

No que tange o campo do ensino de línguas<sup>18</sup> ou a educação no Brasil, precisamos levar em consideração as marcas da herança colonial que tivemos em nossa história, marcada pelo silenciamento e pela violência às diversidades (racial, de gênero, sexualidade, etc.). Na contramão disso, seguimos o que defende Kanavillil Rajagopalan (2011), de que para toda narrativa pode haver uma contranarrativa. O português brasileiro é um exemplo de como a língua não faz parte de um processo neutro e passivo diante das interações e repertórios de ordem cultural, social, linguística e semiótica (ou multisemiótica). Seguindo essa esteira, não é diferente com a língua inglesa, cujas variações aconteceram (e ainda acontecem) a despeito do processo expansivo e colonial do Império Britânico e, em uma outra, com a ascensão pós Segunda Guerra Mundial dos Estados Unidos da América como grande força econômica, militar e cultural. Nesse cenário, a língua inglesa se expande como uma língua global, se espalhando pelos quatro continentes ou até mesmo pelo universo, como provoca Pennycook (1994).<sup>19</sup>

Por outra via, Menezes de Souza (2019), com base em relatório de Graddol de 2000, aponta para um outro lado dessa leitura:

18 Compreendendo também o nosso país como uma nação multilíngue, como atestam os estudos da obra *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*, editada por Marilda C. Cavalcanti e Terezinha M. Maher (2018).

19 O autor se refere à missão Voyager da NASA, de 1977, na qual a principal mensagem gravada para ecoar no espaço foi em inglês, representando os cinco bilhões de terrestres na época.

na verdade, a língua inglesa não é só uma. “Não é que a língua inglesa não foi globalizada, e sim, que ela é de todo mundo. Não existe mais o conceito de língua como substância” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 246). Dessa maneira, devemos nos perguntar: Para quem estamos ensinando? Quais as necessidades desses ou dessas estudantes? Quem está ensinando? O foco, então, repousa sobre a prática dos usuários, não se rendendo somente ao sistema da língua: “O que nós queremos para o ensino de língua estrangeira no nosso contexto é o aluno brasileiro, é o professor brasileiro, é o usuário dessa língua, que não existe mais no singular” (MENEZES DE SOUZA, p. 247). A educação linguística que defendemos deve levar em conta o conjunto de repertórios e práticas desses estudantes, os quais variam dependendo do lugar ou do contexto. O autor (2019, p. 250) amplia o conceito de educação linguística partindo da perspectiva que temos de “educação”, questionando:

O que é que nós estamos fazendo na educação? Estamos preparando um modelo com determinados conceitos para criar um aprendiz-cidadão conforme o modelo que a gente quer? Ou nós estamos abrindo uma caixa de Pandora, que é aqui aquilo que a gente não pode controlar aonde vamos chegar (o ponto de chegada e partida), e vamos criar um cidadão digno, crítico, que vai questionar? Esse cidadão crítico não é alguém que vai reproduzir um modelo que nós vamos dar, mas é alguém que vai questionar. Isso significa dois tipos de escola radicalmente diferentes. Nós não temos essa escola.

Embora ainda não tenhamos essa escola que menciona Menezes de Souza (2019), o que podemos fazer para expandirmos nossas perspectivas (MONTE MÓR, 2009) mesmo que regrados por um determinado modelo tradicional de escola? Ana Paula Duboc (2015) nos convida a agir diante das brechas que surgem nas salas de aula (ou fora delas, por que não?). Essa atitude, nos termos de Duboc (2015), envolve a agência dos sujeitos diante de situações que ocorrem no dia a dia escolar ou mesmo de discussões que possam ter conexão com algo circundante à sua própria realidade. Vimos como

uma brecha possível o trabalho com a temática do Holocausto e, em uma aproximação mais recente, com o tema da ditadura militar brasileira. Aproveitando o calor das discussões políticas em ano eleitoral (2022), uma estudante do curso de licenciatura em Letras levou uma imagem de uma notícia que ela lera recentemente — circularam na mídia jornalística vídeos e fotos de pessoas no Estado de Santa Catarina fazendo apologia ao nazismo, gesto de saudação com um dos braços erguidos (Figura 1).

**Figura 1:** Imagens e notícia sobre o “gesto suspeito” feito em Santa Catarina.



Fonte: Portal G1.

Ver tal notícia nos causou imenso choque, pois: Como poderíamos conceber algo assim acontecendo após todo o terror do Holocausto na Segunda Guerra Mundial? Como que algo desse nível poderia ser testemunhado no Brasil, diante da distância espacial e temporal daquele momento histórico? Estão essas pessoas preenchidas por um saudosismo autoritário ou imersas no vácuo do esquecimento? Com esses questionamentos, decidimos juntos que precisávamos mudar o programa da disciplina e incluímos uma nova leitura. Como uma das sugestões de obras da Profa. Andréa Mattos na *live* do GEELLE, iniciamos a leitura de *Maus*, de Art Spiegelman (em momento oportuno, no tópico sobre o projeto didático, traremos mais detalhes).

Em um texto mais recente, Duboc (2020) sinaliza para uma atualização da sua teoria sobre a *atitude curricular*, ao propor uma *atitude decolonial*. Contudo, nos detenhemos por enquanto à ideia de agir nas brechas, proposta que a autora tem atualizado.

Em termos práticos, a proposta de agir nas brechas do currículo lança mão do exercício de letramento crítico em que verdades são enfraquecidas, a escola é tomada como instância imperfeita – porque é marcada por tensões e contradições, não devendo as mesmas serem apagadas, mas encaradas nos termos de Todd (2009) – e os sujeitos devem ser eticamente responsáveis por suas respostas ao que é o outro, de modo que quaisquer vestígios de comportamento discriminatório sejam interrompidos (BIESTA, 2005, 2006) (DUBOC, 2020, p. 161).

Encontramos na Linguística Aplicada a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade do estudo das línguas. A Professora Andréa Mattos cita que existe uma “intrínseca relação entre linguagem, discurso, conhecimento e poder” (KRAMSCH, 2017, p. 215) no estudo da Linguística Aplicada. Entretanto, o professor Daniel Ferraz (2018), em seu artigo intitulado *Os sentidos de ‘crítico’ na educação linguística*, expõe a necessidade (levantada por diversos autores, tal qual Borelli e Pessoa) de um encaminhamento mais crítico à Linguística Aplicada. Ferraz (2018) diz que, embora Freire, Bourdieu, entre outros, tenham defendido e enfatizado que a criticidade é fator essencial para as relações sociais bem como para a filosofia da educação, ele traz uma reflexão sobre o demasiado uso da palavra “crítica”, que chegou ao nível de saturação. Para Rancière (2012), por exemplo, os conceitos críticos não estão, na verdade, saturados, mas seu uso tem se dado de maneira equivocada; portanto, é preciso reverter a interpretação da crítica “se quisermos uma verdadeira crítica da crítica.” (RANCIÈRE, 2012, p. 27). De que criticidade estamos falando, afinal? O que significa ser crítico nos dias atuais? O convite aqui presente é que, embora o termo crítico tenha sido excessivamente utilizado, devemos, ainda, problematizar a indispensabilidade da criticidade para a educação.

A primeira ideia de crítico (ser crítico, pensar criticamente, criticar) diz respeito à suspensão das verdades” (FERRAZ, 2018, p. 39). Sob outra perspectiva, Jan Masschelein (2000) questiona a possibilidade de ainda ser praticável uma educação crítica, uma vez que

o aumento da inserção da ciência e da tecnologia em todos os domínios da vida humana nos coloca na posição de aceitar a ciência e o positivismo como absolutos. O autor propõe que essa implicação da sujeição da educação à ciência como categórica coloca em risco o exercício da criticidade. Ou seja, para que exista educação linguística genuinamente crítica, é preciso que os próprios professores estejam na posição de se deixar questionar e serem questionados.

Embora existam ressalvas quanto ao uso da palavra 'crítica' em relação à educação, é preciso lembrar que a crítica sucede quando desconfiarmos dos significados e verdades impostas a nós. Sendo assim, abrir espaço para a dúvida e para a indagação na sala de aula é a oportunidade da crítica. Para Ricoeur, esses mesmos significados e verdades são, pois, "interpretações contextuais sobre tais objetos ou situações e não verdades eternas" (FERRAZ, 2018, p. 39), enquanto para Paulo Freire (2022), a educação deverá transpor a transferência de valores e conhecimentos, e acontecer de maneira horizontal, uma vez que a educação "bancária" impede o desenvolvimento da consciência crítica, a mesma que possibilita a transformação do mundo.

## PÓS-MEMÓRIA

*"Poucas coisas são tão particularmente afetivas quanto as memórias de um indivíduo, de um povo, ou de um grupo. Dessa forma, memória e língua fazem parte, por assim dizer, de um bem imaterial imensurável."*  
Ferreira (1998)

Pesquisas relacionadas à pós-memória são bem recentes, como abordam Mattos e Coura (2021), no entanto, já acumulam uma literatura interessante. Em seu texto, as autoras destacam a obra de Marianne Hirsch (1997, 2008, 2012), em diálogo com autores(as)

que tratam da memória em seus estudos, como Maurice Halbwachs (1990) e Susan Suleiman (2019). Nesta seção, objetivamos dialogar com a proposta apresentada por Mattos e Coura (2021), bem como por Mattos em live no GEELLE e pelas outras autoras(es).

A pós-memória, segundo Mattos e Coura (2021), está relacionada a memórias, porventura traumas, carregadas de uma geração para outra, ou seja, para pelo menos uma segunda geração. O Holocausto, por exemplo, serve como parâmetro para pensarmos tal conceito, tendo em vista que as histórias da perseguição aos judeus durante a Segunda Guerra Mundial continuaram no imaginário ou na memória da geração posterior à que sofreu o trauma.

Para Hirsch (2008), a pós-memória se constrói a partir de uma análise da “pós-geração” e é definida como a relação existente entre uma geração anterior e outra posterior, de modo que a última sofre com a influência de eventos traumáticos não vividos ou experienciados por seus integrantes, mas relatados por meio de narrativas, histórias, fotos e objetos da geração anterior (MATTOS; COURA, 2021, p. 180).

Figura 2: Trecho de Maus: a survivor's tale, de Art Spiegelman.



Fonte: Livro Maus.



Em um trecho de *Maus: a survivor's tale* (Figura 2), uma *comic novel* de Art Spiegelman, uma das personagens nos ajuda a compreender essa relação traumática com as histórias que cresceu ouvindo. O romance em quadrinhos conta a história de Vladek, sobrevivente do Holocausto, com fortes referências aos momentos de violência nos guetos e no campo de concentração de Auschwitz. *Maus* surge, como veremos posteriormente, como uma janela de oportunidades para trabalharmos tanto questões linguísticas, a partir das imagens retratadas em formato de quadrinhos, como da retomada de memórias vividas por uma outra geração. Para ilustrar o que afirma Mattos e Coura (2021) e Hirsch (2008), separamos um trecho da obra em que o autor, em um movimento autorreflexivo, se coloca como personagem e se aflige com os sofrimentos do pai diante dos seus próprios.

No Brasil, a Ditadura Cívico-Militar<sup>20</sup> é tida como um dos traumas de nossa história mais recente e pode ser tomada como referência para um trabalho envolvendo conceitos de pós-memória e com vistas para a educação linguística. Mesmo sob a sombra de tantas histórias de terror da ditadura brasileira, vimos retrocessos nos últimos anos que ameaçaram o sistema democrático de direito. A eleição de Bolsonaro em 2018 corroborou a retomada de um lado dormente, mas não morto, de nossa sociedade: elitista, racista, fascista, colonial e violento contra os direitos de diversas minorias.

O alerta do compositor e músico brasileiro Cazusa, de ver “o futuro repetir o passado”, nunca nos pareceu mais evidente, pois testemunhamos alusões ao período ditatorial à luz do dia, em pedidos de retorno dos militares ao poder (Figura 3) ou na invasão ao Congresso Nacional em 08 de janeiro de 2023 (Figura 4). Tais cenas nos fazem refletir se a educação, em especial um trabalho no campo das linguagens, pode contribuir para a promoção do oposto à barbárie e à violência testemunhadas nas figuras a seguir. Trata-se de esquecimento ou de vontade de não lembrar?

20

Mattos e Coura (2021) ressaltam que muitos historiadores têm identificado a ditadura brasileira nesses termos por ter ocorrido com o auxílio de membros da sociedade civil, e não somente engendrada pelos militares.

**Figura 3:** Faixa em meio à multidão pedindo intervenção militar.



*Fonte: Portal do Guia do*

**Figura 4:** Registro da invasão ao Congresso Nacional, em Brasília-DF, em Janeiro de 2023. Estudante.



*Fonte: Estadão.*

Recentemente, uma pesquisa com título interessante foi publicada na mídia: a ciência do esquecimento. Em matéria de Richard Sima publicada no Estadão,<sup>21</sup> em março de 2023, o autor aponta para um estudo intrigante e bem recente, sobre termos tão rapidamente esquecidos nossas memórias da Covid-19. Segundo o texto, o esquecimento está intimamente ligado à memória, uma vez que o padrão é se esquecer. Embora a pandemia, em seu auge, nos parecesse inesquecível, aquele (ou ainda esse) foi um período de um turbilhão de acontecimentos e sobrecarga de informações que, devido às limitações de nosso cérebro, facilmente foram esquecidos. Ainda nesta matéria do Estadão, Suparna Rajaram, professora de psicologia, afirma que quanto maior a recorrência de determinados acontecimentos, maiores as chances de os mesmos serem esquecidos (como foi o caso da monotonia da pandemia: apesar de traumática, se fez diária, presente e repetitiva). Além disso, todo o estresse gerado durante a pandemia também é fator que interfere na memória. Afinal, quais são os eventos traumáticos que iríamos querer lembrar?

Recordamos, paralelamente, do crítico literário alemão Walter Benjamin (1998) quando se remete aos soldados, os quais ao retornar da I Guerra Mundial, voltavam mudos, pobres de experiências, nas palavras do autor. “A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narrados” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Falar, por exemplo, sobre o esquecimento de um acontecimento tão recente, e ainda, tão presente, como a pandemia do Covid 19 é apenas uma analogia ao que queremos informar sobre a relevância de um trabalho a partir da perspectiva da pós-memória.

21

Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/ciencia/ciencia-do-esquecimento-por-que-ja-estamos-perdendo-nossas-memorias-da-pandemia-de-covid-19/>>. Acesso em: 16 mar. 2023.

## PROPOSTA PEDAGÓGICA

*"Para liquidar os povos, se começa a privá-los da memória. Se destroem os seus livros, a sua cultura, a sua história. E, algum outro escreve outros livros, lhe fornece uma outra cultura, inventa uma nova história: depois disso, o povo começa a, lentamente, esquecer aquilo que é e aquilo que foi. E o mundo ao seu redor se esquece ainda mais rápido."*

*Milan Kundera (O Livro do Riso e do Esquecimento, 2008)*

A sociedade em que nos encontramos, de apologia ao nazismo, neoliberalismo, racismo estrutural, pedidos de intervenção militar, práticas trabalhistas análogas à escravidão, entre inúmeros outros equívocos que reforçam alguns preconceitos enquanto negam e desvalorizam determinadas parcelas da sociedade, faz necessário o exercício da memória. Repetindo a epígrafe deste trabalho, *"Aqueles que não conseguem lembrar o passado estão condenados a repeti-lo"*, argumentamos a relevância de desenvolver este trabalho com estudantes em uma turma da educação básica e em outra na universidade, em diálogo com os preceitos da educação linguística apresentados neste artigo.

Os trabalhos desenvolvidos aconteceram concomitantemente em dois contextos diferentes: o primeiro, em uma escola bilíngue de educação básica de ensino fundamental, localizada na cidade de São José dos Campos, interior de São Paulo, que atende alunos de classe média. O segundo, em uma universidade pública federal, localizada em Serra Talhada, no interior de Pernambuco, com estudantes de licenciatura em Letras - Português/Inglês, de contexto socioeconômico variado.

O cenário de Ensino Fundamental em que se deu este trabalho é de uma turma de 21 alunos e alunas de 9º ano, na disciplina intitulada “World Cultures”, que trabalha História, Geografia e Cultura em língua inglesa, no contexto CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, ou, em português, Ensino Integrado de Conteúdo e Língua). O curso é pautado na BNCC<sup>22</sup>, e no primeiro trimestre do ano letivo, resumidamente, o objetivo da disciplina é analisar a hegemonia europeia na política e na cultura, bem como manifestações culturais na formação populacional. Nesse sentido, busca-se compreender as divisões do mundo entre Oriente e Ocidente, globalização e mundialização, bem como associar esse critério de divisão do mundo com o Sistema Colonial. Embora devamos seguir o currículo programado, como professores e professoras, temos liberdade para incluir assuntos que consideramos relevantes, interessantes e que poderão, de alguma forma, contribuir para a formação dos estudantes. Por esse motivo, trabalhar com a pós-memória foi, não só possível, como também enriquecedor no que tange os assuntos abordados no primeiro trimestre.

É importante mencionar que os alunos dessa turma estão num contexto de educação privilegiado, em que o ensino da língua pela língua, conforme criticado por Menezes de Souza (2019) não é, necessariamente, uma preocupação nesta disciplina. Portanto, o maior interesse no seguimento da proposta aqui apresentada é que os discentes tenham consciência da pós-memória e suas implicações na sociedade. Mais adiante, entraremos em detalhes quanto ao trabalho desenvolvido e sua relevância nessas circunstâncias.

No caso do contexto universitário mencionado, o trabalho foi desenvolvido na disciplina de Língua Inglesa IV, com um total de 28 estudantes. Além disso, a disciplina possui um total de 90 horas de carga-horária, distribuídas entre 60 horas de carga-horária teórica

22

Base Nacional Comum Curricular, disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 abr. 2023.

e 30 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), no qual estão previstas atividades voltadas para a prática docente, por se tratar de uma licenciatura. Em sua ementa, o curso objetiva o:

Desenvolvimento de habilidades comunicativas integradas ao uso das quatro habilidades linguísticas (falar, ler, ouvir e escrever) em uma abordagem crítica e culturalmente situada, em nível pré-intermediário, por meio da reflexão sobre a gramática da língua inglesa em seu sentido amplo e da introdução aos estudos de discursos que se materializam no uso da língua, bem como os posicionamentos que são expressos e sua relevância para comunicação intercultural (BRASIL, 2019, p. 67).

Apesar de ter uma ementa bem determinada, é possível uma flexibilidade em relação ao plano de ensino do componente curricular. Mais uma vez, acreditamos que a construção do conteúdo programático deve ser dialogada com os(as) estudantes desde o início do semestre, para complementos ou modificações; cabe também, como docentes, estarmos disponíveis para modificarmos o plano de ensino no decorrer do semestre, como no agir nas brechas proposto por Duboc (2015, 2020). Lynn Mario Menezes de Souza (2019), nesse sentido, nos lembra do que fala o sociolinguista Louis-Jean Calvet quanto à existência de um currículo *in vitro*, prescrito, e o currículo *in vivo*, aberto à dinâmica dos contextos de sala de aula. O tema que envolvia a pós-memória acabou tomando conta da disciplina, incentivado pela notícia trazida por uma das estudantes sobre a apologia ao nazismo em SC (Figura 1) e também por estarmos tomados pela discussão da profa. Andréa Mattos – mudamos o curso de nossos passos e repensamos a ementa. O currículo *in vivo* se fez e se expandiu em um trabalho que propusesse a temática para uma turma do segundo ciclo do Ensino Fundamental e a do curso de Letras - Português/Inglês.

Vale ressaltar que a turma de estudantes universitários com a qual trabalhamos é bastante heterogênea em relação ao nível linguístico em língua inglesa, e, também, por se tratar de uma licenciatura,

fez-se necessário um constante exercício metalingüístico, tendo em vista que esses e essas estudantes são futuros(as) professores(as) de línguas. O professor, então, em alguns momentos, discutiu alguns aspectos lingüísticos evidentes nos textos compartilhados em sala, como, por exemplo, o *Simple Past* e *Present Perfect*: em *Maus: a survivor's tale*, por ser uma narrativa perfilada por memórias, vimos uma oportunidade de trabalharmos esses conteúdos gramaticais. No entanto, o foco central de nosso projeto foi a reflexão crítica das(os) estudantes, mesmo que tangenciando conteúdos lingüísticos específicos, em virtude das necessidades da turma ou, por ora, do que pode prever o próprio currículo (no caso também da escola).

Ao considerarmos a importância da permanência da memória, como temos discutido em nosso texto, e seus efeitos sobre as experiências do presente, e suas implicações para a nossa própria constituição enquanto sociedade, propusemos, primeiramente, discussões na sala de aula com base no questionamento do que foi o antissemitismo e o holocausto, pensando, a princípio, em trabalhar os efeitos da II Guerra Mundial, juntamente dos alunos. Em ambos os contextos mencionados, as aulas iniciaram com discussões que evidenciavam o conhecimento prévio dos alunos e alunas a respeito do tema, e como imaginariam que seria o mundo sem memória. Então, foram apresentados os seguintes materiais: trechos de *O Diário de Anne Frank*<sup>23</sup>, no qual a autora, uma adolescente judia na época da II Guerra Mundial, vive um dia comum da sua vida de estudante e, logo em seguida, se encontra em um esconderijo junto com a família, em busca de abrigo contra a perseguição antissemita nazista; um segundo material utilizado contou com a leitura da *comic novel* *Maus: a survivor's tale*, de Art Siegelman, no qual é contada a história

23

Vale destacar que O Diário de Anne Frank, em aula de língua inglesa, foi objeto de controvérsia de um grupo de pais de uma escola particular em São Paulo, os quais viam suposta "erotização" na obra. Ver a coluna de Mônica Bergamo de 2 de junho de 2021, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2021/06/pais-de-escola-particular-em-sp-veem-erotizacao-de-anne-frank-em-livro-usado-em-aula-de-ingles.shtml>

de um sobrevivente do Holocausto sob a ótica de suas lembranças, registrada em um gravador e em seguida grafada em quadrinhos.

Também utilizamos como parte de nosso material, dois trechos do filme alemão *"Im Westen nichts"*, em português *Nada de Novo no Fronte*.<sup>24</sup> no primeiro trecho,<sup>25</sup> jovens meninos se alistam felizes para irem à guerra (1914), orgulhosos de defenderem seu país; já no segundo trecho,<sup>26</sup> um dos protagonistas encontra seu melhor amigo morto pela guerra, uma imagem que talvez ele não imaginasse possível quando se alistou. O potencial choque trazido pelos dois momentos do filme corresponde ao uso crítico de imagens em aulas de línguas, podendo promover práticas de letramento visual (FERRAZ, 2012) e de reflexão crítica de estudantes. Da mesma maneira, acreditamos que tal escolha corresponde ao que indica Hirsch (2008) quanto ao uso de imagens que tragam à tona histórias de uma outra geração, como registros possíveis.

Em seguida, apresentamos para as(os) estudantes, em ambos os contextos, um texto<sup>27</sup> publicado pela BBC intitulado sobre a história da fotógrafa suíça Claudia Andujar, a qual sobreviveu à perseguição antissemita e que, há mais de 50 anos, tem se sensibilizado com o caso dos Yanomami no Brasil. Dessa forma, após serem expostos aos trechos de livros, filme e matéria, os alunos foram convidados a refletir sobre o período retratado em cada material, o que havia, de fato, acontecido, as possibilidades por trás de cada narrativa e o que aquilo implica na Alemanha e no Brasil hoje, e também em outras partes do mundo. Puderam, enfim, refletir sobre a necessidade de se estudar história, para além da História canônica, e como o passado influencia o futuro.

24 Disponível na plataforma de streaming Netflix, transmitida nos dias 31/01 e 06/02 de 2023

25 min 13:00-14:00

26 min 30:00-31:00

27 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46484067>. Acesso em: 08 fev. 2023.



Os alunos de Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que exploravam o assunto da pós-memória, estavam estudando a história da colonização na África e nas Américas, conforme previsto pela BNCC. Assim, trabalhar a pós-memória e relacioná-la aos efeitos da colonização no Brasil de hoje foi o que viabilizou uma extensão da proposta: os alunos foram convidados a fazer um paralelo entre colonização do Brasil, Brasil atual e pós-memória. Foram, então, questionados sobre a sociedade brasileira em termos de igualdade social, cultura e línguas. O que consideramos cultura hoje e por quê? O que consumimos, majoritariamente, de arte, literatura e entretenimento no geral? Qual a língua falada hoje no Brasil e por que não falamos as línguas dos povos originários ou até mesmo a língua dos Africanos trazidos de seu continente durante a colonização? Essas perguntas foram as formas encontradas para instigar o pensamento dos alunos para além do que nos é imposto. A partir desses questionamentos, os mesmos foram ligando o fato da colonização com o formato do Brasil atual e tiraram algumas conclusões, que serão expostas a seguir.

No caso dos estudantes universitários, foi possível ler o texto de Mattos e Coura (2021) e trechos de Hirsch (2008), a fim de fomentar uma discussão teórica sobre pós-memória e suas implicações ou contribuições para aulas de língua inglesa; além disso, com o intuito de dialogar com os contextos dos(as) estudantes, solicitamos que fizessem uma entrevista com pessoas conhecidas (parentes, amigos, vizinhos, etc.) acerca das lembranças que tinham do período da ditadura militar no Brasil. No próximo tópico, apresentamos alguns dos resultados dessas atividades.

## RESULTADOS ALCANÇADOS

Como uma das primeiras atividades e com a intenção de dialogar com os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, tanto da

escola quanto da universidade, pedimos que eles respondessem a duas questões: 1. *Would you say it is important to learn about the past?*; 2. *How do you think the future would be without knowing about the past? How would the world be today without memory?*

As respostas foram escritas em *sticky notes* e coladas no quadro, a partir das quais todos e todas puderam ler o que escreveram os(as) colegas. Na universidade, os(as) licenciandos(as) comentaram em português e em inglês as notas escritas: dentre o que foi dito, percorremos a importância do passado e de seus estudos para que erros não se repetissem no futuro, destacando pontos e referências históricas da ascensão autoritária na Alemanha. A partir da discussão instalada em sala, as(os) estudantes também comentaram a problemática em torno da construção social de ídolos políticos, quando lembraram dos atos que pediam a intervenção militar no Brasil, incentivada pelo poder executivo vigente no país. Já no Ensino Fundamental, não muito diferente, os alunos trouxeram que a importância de estudar o passado se dá no desenvolvimento das sociedades, na possibilidade de evitar erros no passado e a partir de tais erros, evoluir. “Learn from past mistakes” ou, em português, “aprender com os erros do passado” foi bastante comentado pelos alunos.

Tais leituras nos parecem iniciais, um ponto de partida para a expansão de repertórios que foi possível com as atividades da leitura de *Maus*, quando também ocorreram paralelos com acontecimentos recentes no Brasil, bem como com o contato feito por meio de cenas de filmes e documentários que traziam histórias de sobreviventes.<sup>28</sup> Relacionamos os vídeos, então, com a leitura de *Maus*, de Art Spiegelman, questionando às/aos estudantes sobre o que tratava a história, ou sobre a dificuldade de narrar um trauma, encontrada tanto nas histórias assistidas, quanto na lida na *comic novel*.

28

Recomendamos *The Holocaust survivor sharing her story on TikTok - BBC Newsnight*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9A3vYk7WvE>. Acesso em: 02 fev. 2023.

As respostas das(os) estudantes giraram em torno dessa dificuldade e entenderam que escrever ou relembrar um evento traumático pode ser dolorido. Esse silêncio ou dor ao relembrar traumas nos remete novamente ao que Benjamin (1994) discute em relação ao narrador literário e ao silêncio dos soldados no pós-guerra, podendo, em nosso entendimento, ser feita uma ponte com a escrita autobiográfica e/ou histórica, como no caso de diários (aqui uma referência ao de Anne Frank, que utilizamos) ou de entrevistas com membros da comunidade dos alunos.

Nesse sentido, percebemos que a nossa discussão sob as lentes da pós-memória em sala de aula, não poderia se esgotar com um trabalho ligado à recordação do Holocausto, mas que poderia compreender discussões próximas à realidade dos estudantes. Na escola, foi possível abordar o tema da colonização e de seus efeitos sobre o presente; na universidade, pedimos que estudantes fizessem entrevistas com membros de sua comunidade ou com pessoas próximas acerca do que lembravam do período da ditadura militar.

Em se tratando de Brasil colônia e Brasil atual, na disciplina de World Cultures,<sup>29</sup> os alunos estudaram o processo de colonização da África e das Américas, em si, como também analisaram os efeitos da colonização no Brasil atual. Pensando em trazer uma aproximação do tema da pós-memória com a realidade dos alunos, ainda que eles tivessem sido bem-sucedidos nas discussões sobre holocausto e pós-memória, a proposta seguiu esse novo caminho. As considerações dos alunos foram diversas. Algumas das produções foram as seguintes:

*"Rests of Colonialism, E1, year 9*

*Our country is underdeveloped because of our past conditions. Portugal exploited Brazil for a long time (...) and we just speak Portuguese because of colonization. Our culture*

*was also affected, we're a very diverse country because of colonizers, immigrants and slaves who came and added something to our culture. Feijoada, capoeira are examples of things that entered our lives because of it."*

Neste primeiro exemplo de produção textual, é possível ver que a Estudante 1 justifica a diversidade cultural de hoje através da colonização. Ela traz diferentes aspectos positivos do Brasil como resultado da mistura de culturas causada pela miscigenação dos povos brancos, negros e indígenas, embora tenha consciência de que o Brasil ainda é um país em desenvolvimento graças a essa herança histórica de Portugal. Ademais, a aluna demonstra ter consciência de que hoje falamos português no Brasil devido ao processo de colonização. Nesse sentido, se não fosse a imposição do português, falaríamos outra(s) língua(s).

*"Colonization and how it affected other generations, E2, year 9.*

*During the colonial period in Brazil, a lot of people were enslaved to work in farms or other places. (...) When they were free and able to construct their families, the "ex-slaves" passed to the next generations the feeling of insecurity to live in a society. (...) When a country like Portugal, explores a country like Brazil, it creates social and economic instability that keeps in the society for many years."*

Já o Estudante 2 trouxe pontos de insegurança e instabilidade econômica hoje presentes no Brasil como resultado não apenas da colonização como um processo de exploração, mas também como fator contribuinte para impedir o desenvolvimento econômico logo no fim da escravidão, das próprias pessoas que foram escravizadas e em seguida libertas, além do medo de estar junto daqueles que escravizaram, vivendo em sociedade. Ou seja, esse resultado de insegurança se dá pela exploração, da forma que aconteceu, de Portugal para com o Brasil, sendo esse o fator responsável pela desigualdade.

*"Are we affected by the past?, E3, year 9.*

*Are we still affected by colonization? (...) Brazil was colonized in 1500 and it impacts us a lot. For example, what language do we speak? Portuguese. And why do we see few black people in private schools? Because of the prejudice that creates a cycle: the parents of these people didn't study, so they didn't have good jobs and their children couldn't go to schools then that resulted in poverty. (...)"*

Neste ponto da sua produção, embora tenha um embasamento superficial (o que é aceitável e até mesmo esperado considerando a idade e, conseqüentemente, imaturidade da aluna), a Estudante 3 traz o questionamento a respeito do acesso que pessoas negras no Brasil têm hoje à educação privada, sendo esse um exemplo, apenas, das muitas outras restrições que pessoas negras no Brasil sofrem, devido à desigualdade social causada pelos efeitos da colonização, conforme explicado resumidamente neste trecho da redação da aluna.

*"The influence of other cultures, E4, year 9*

*We need to think about the origin of the things we consume. For example: every year we celebrate Halloween. But this is a celebration from the USA. (...) Catholicism is a part of European culture, and Brazil has this as its main religion."*  
A Estudante 4 fez uma conexão entre a colonização e o que consumimos hoje, e trouxe influências externas na nossa cultura e nas nossas tradições. Questionar os motivos e origens do que consumimos é um outro exemplo de exercício de consciência crítica, uma vez que nos coloca em posição de enxergar a nossa cultura e as outras culturas que nos rodeiam com novos olhos para, então, compreendê-las.

No que tange às produções dos estudantes da universidade a partir das entrevistas sobre a ditadura militar, obtivemos algumas respostas pertinentes à nossa temática, sobre a qual pedimos que os alunos escrevessem em um *Google Forms* um resumo com os pontos que considerassem mais relevantes de sua atividade.

Também, no mesmo formulário online, foi possível anexar as entrevistas por meio de imagens de manuscritos ou arquivos em PDF os dados levantados. Destacamos pelo menos dois trechos, os quais apresentam duas perspectivas diferentes, comuns aos outros registros coletados pela turma.

*I did the interview with my uncle, he doesn't remember much. He said he was 24 years old. He didn't study at the time, so he said he doesn't remember much about schools at the time. He doesn't remember radio news. He worked in trade. At Fanta, he sold watch parts. "The army took over the power, Castelo Branco was president". He didn't have a cell phone, he didn't have a TV at the time, so he didn't have much news at the time either. He remembers that in the newspapers many people were arrested and disappeared, "they were killed". The people who defied the government. "The government knew they were against them and they disappeared with people" (E5).*

A estudante, nesse trecho, chama a atenção para a pouca recordação que o seu tio tinha do período ditatorial brasileiro e o pouco acesso à informação, em contrapartida ao acesso que temos atualmente por meio de diversas mídias. Outra estudante relata:

*"I interviewed my grandmother. She's 73 years old and used to live in the countryside of Paraíba during the Brazilian Dictatorship. She didn't remember much about that time and knew nothing about the Brazilian Dictatorship or what it was." (E6).*

Mattos e Coura (2021) destacam que durante esse momento de nossa história, houve um esforço por parte das autoridades de silenciar as vozes da sociedade, regulando as mídias da época, por meio da censura, estratégia que reflete justamente as poucas lembranças que algumas pessoas possuem desse tempo.

Em outro trecho do texto enviado pela estudante, o entrevistado destaca:

*"There was a greater respect for teachers. The students were obedient to the teachers. There was a lot of peace in the schools, the environment was safe, more so than today" (E5).*

Outra estudante também marcou:

*The dictatorship was a massive oppressive movement, and those who fought for democracy were tortured and many disappeared. Unfortunately, there was misinformation, even in schools. Students weren't taught to think because those who think, change the world, and that's not what the dictators wanted (E6).*

A partir dessa discussão sobre como eram as escolas, pudemos expandir nossa temática para a estrutura das escolas, relacionando com a própria experiência das estudantes. Pedimos que os alunos lembrassem em uma das aulas e narrassem como eram a própria estrutura das instituições em que foram alunos e também que pensassem nas estruturas das escolas atualmente, se haviam mudado ou não. Muitos comentaram que a estrutura da escola é cheia de muros, grades, carteiras enfileiradas, como nos mostrou Andréa Mattos em sua fala no GEELLE. Aproveitamos também para relacionar com as narrativas trazidas por Mattos e Coura (2021) em seu texto, nos quais também foi possível constatar essa estrutura que ainda carrega muito do formato da época ditatorial.

Nós, autor e autora, após a realização das atividades com os alunos de educação básica, apresentamos a proposta pedagógica aos alunos da licenciatura em Letras - Português/Inglês, compartilhando os resultados das aulas. Neste momento, os alunos da graduação observaram os passos tomados no Ensino Fundamental e, então, foram convidados a refletir sobre a Educação Linguística Crítica bem como maneiras de trabalhar nessa perspectiva na sala de aula. Finalmente, nós, autor e autora, nesse encontro, propusemos que os universitários, em formação para futuros professores, elaborassem uma atividade que envolvesse Educação Linguística Crítica

e Pós-memória. O resultado desse último momento, feito junto dos alunos da graduação, foi bastante rico. Eles questionaram tal qual criticaram a escolha do Holocausto como temática, trouxeram novas ideias de como trabalhar com a pós-memória, e também propuseram trabalhar com a ditadura militar. Além disso, também foram discutidos pontos em relação ao ensino de Inglês - Menezes de Souza (2019) nos convida a refletir sobre o formato “presentation, practice, production”, “apresentação, prática e produção” em português, que pressupõe que ao apresentarmos a norma/regra, o aluno passará a usá-la, naturalmente: desconsideramos que a língua, como colocado pelo autor, é processo, substância, entidade ontológica, enquanto o letramento deixa de ser meramente código. Portanto, propor a criticidade na educação básica deve vir acompanhada do ensino da língua pela língua, o que nos levará a trabalhar de novas formas, com novas propostas, que não as estabelecidas normativamente. Isso pode querer dizer, por exemplo, fazer uso da língua materna em determinados momentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estimamos importante declarar alguns pontos que implicaram a elaboração e realização dessa proposta, pontos esses que levaram os alunos e alunas a caminhar em determinadas direções na execução da mesma. As atividades foram pensadas por nós, autor e autora deste trabalho, motivados pela pesquisa da professora Andrea Mattos em Pós-Memória e Educação Linguística, influenciados pelas sugestões dadas pela mesma na *live* citada anteriormente. O contato com as teorias de Letramento Crítico, Educação Linguística e Pós-memória foi essencial para a elaboração da proposta, uma vez que a abordagem teórica dos termos, em especial da Pós-memória, foi feita juntamente com os alunos nos dois contextos.



Pensando no uso da segunda língua, uma vez que ambos autores atuam como professores de inglês, avaliamos até onde seria possível levar a discussão no idioma, em particular com os alunos da graduação, que ainda estão em processo de desenvolvimento linguístico. Nesse sentido, decidimos que algumas partes das discussões poderiam ser conduzidas em português, levando em conta que o desenvolvimento do idioma seria feito concomitante, acompanhado de outras estratégias desenvolvidas pelo professor.

Ademais, é importante ressaltar que os alunos da graduação também são professores em formação; logo, levar a teoria com mais densidade foi um ponto importante para a construção de sentido dos mesmos, no que diz respeito a relevância da proposta feita sobre a Alemanha e antissemitismo - já que a mesma foi questionada pelos universitários. Quando perceberam a importância da discussão prévia do assunto, os autores discutiram que, para uma próxima aplicação, poderia ser feito, por exemplo, a elaboração da proposta pedagógica juntamente dos alunos(as) da graduação, dado que esses trouxeram muitas ideias posteriormente, quando tivemos a oportunidade de discutir o trabalho realizado, e mesmo com os alunos da educação básica, para juntos pensarmos nessas construções.

Num caráter de autocrítica, voltamos à fala de Menezes de Souza (2019) de que a Educação Linguística deverá ser como uma caixa de Pandora: algo que não podemos controlar, desconhecemos o ponto de chegada e o ponto de partida - no momento do planejamento deste trabalho, nós autora e autor, não consideramos algumas possibilidades, como por exemplo, traçar um paralelo entre pós-memória e colonização. Contudo, na imprevisibilidade da sala de aula, juntamente com as oportunidades que foram surgindo no desenvolvimento da proposta nas aulas, o trabalho tornou-se tão significativo (ou mais) quanto esperávamos de início. Ou seja, ainda que tenhamos um objetivo disparador para aplicação de algumas propostas, precisamos estar abertos às possibilidades outras que deverão desabrochar.

Nas palavras de Pablo Neruda, encerramos este texto:  
“Porém, por que peço silêncio / não creiam que vou morrer: / passa  
comigo o contrário: / sucede que vou viver”

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL, Ministério da Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco. Projeto Pedagógico do Curso - Licenciatura em Letras - Português/Inglês. Serra Talhada: UFRPE, 2019.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. *In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) (De)colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes, 2020. p. 237-264.

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

FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística. *In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) Educação Linguística em Língua Estrangeira*. Campinas: SP: Pontes Editores, 2018.

FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo ao mesmo tempo? *In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; DOS SANTOS, Z. B. (Orgs.) Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, p. 62-87.

FERRAZ, D; MATTOS, A. *Educação Linguística e Pós-Memória*. YouTube, 10 de outubro de 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=b9f\\_MNQR5pY](https://www.youtube.com/watch?v=b9f_MNQR5pY). Acesso em: 10 fev. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRANK, Anne, 1929-1945, FRANK, Otto; and PRESSLER, Mirjam., *The Diary of a Young Girl*. New York, Modern Library, 1993.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HIRSCH, M. The generation of postmemory. *Poetics Today*, v. 29, n. 1, p. 103-128, 2008. Disponível em: <https://doi-org.ez67.periodicos.capes.gov.br/10.1215/03335372-2007-019>. Acesso em: 10 mar. 2023.

KUNDERA, M. *O livro do riso e do esquecimento*. Trad. Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

MATTOS, A. M. A.; COURA, M. A. História, Memória e Pós-Memória: Presente, Passado e Futuro na Formação Crítica de Professores de Inglês In: CAETANO, E. A. (Org.). *Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: As origens do status quo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 179-221.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Educação linguística: repensando conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-258.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Palestra de Encerramento: Linguagem e Opacidade. YouTube, 06 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/y2t3fgCCeDM>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MONTE MÓR, Walkyria. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, Gláucia Renate. et al. (org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres: Longman, 1994.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p.55-65.

SPIEGELMAN, A. *Maus: a Survivor 's Tale*. Nova Iorque: Pantheon Books, 1991.

SULEIMAN, S. *Crises de memória e a Segunda Guerra Mundial*. Trad. Jacques Fux e Alcione Cunha da Silveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

Link de Página sobre Pós-Memória: <https://postmemory.net/sample-page/>

# 4

*Luciana Parnaíba de Castro  
Simone Yukie Kawashima*

## **LETRAMENTOS EM TEMPOS DE (PÓS-)PANDEMIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99086.4



Imagem: Pixabay

## INTRODUÇÃO

A palestra intitulada: "*Literacies in times of pandemic*";<sup>30</sup> proferida pelas/os professoras/es Bill Cope, Mary Kalantzis e Walkyria Monte Mór, mediada pelo prof. Daniel de Mello Ferraz, em 28 de maio de 2021, fez parte de um ciclo de palestras promovidas pelo Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE), e tratou de discussões em torno da temática dos letramentos e da multimodalidade na educação linguística em línguas estrangeiras, no contexto que estávamos vivenciando durante a pandemia, sobretudo com o ensino remoto e seus desafios. As/os palestrantes e o mediador também refletiram sobre as implicações dessas mudanças para o futuro da educação. O fato de os palestrantes serem

de países distintos proporcionou uma visão ainda mais ampla das dificuldades e desafios vivenciados nesses diferentes contextos.<sup>31</sup>

A palestra foi dividida em três grandes blocos e estruturada da seguinte forma: na primeira parte, os pesquisadores Mary Kalantzis e Bill Cope apresentaram uma síntese sobre multimodalidade, as funções dos sentidos, a plataforma *Scholar* e teceram comentários sobre a problemática do ensino remoto na pandemia. Na segunda parte, a pesquisadora Walkyria Monte Mór tratou dos conceitos de sociedade e cidadania ativa em tempos pandêmicos, bem como sobre a necessidade de mudanças educacionais atreladas a esse período. Por último, foram respondidas algumas perguntas e comentários do público que assistia o evento ao vivo. A partir da *live* escolhida, o objetivo deste trabalho é discutir os multiletramentos em contextos de ensino remoto de línguas estrangeiras, com base nas reflexões suscitadas no evento e também com base em outras leituras.

A metodologia adotada é qualitativa, bibliográfica e documental (SEVERINO, 2000). Traremos um breve apanhado das teorias dos (multi)letramentos e das transposições multimodais. Em seguida, discutiremos o ensino remoto emergencial, analisando excertos das falas dos convidados. Esperamos que o presente trabalho possa contribuir para as demais reflexões e discussões que vêm sendo realizadas no âmbito da educação linguística e formação de professores de línguas em contextos remotos e híbridos.

## A TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS

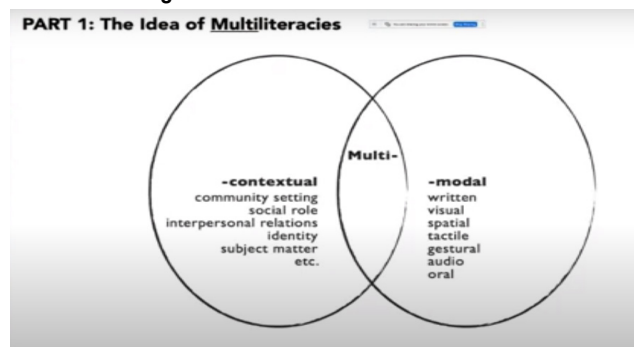
A teoria dos multiletramentos surgiu a partir de um manifesto publicado em 1996 pelo *New London Group* (NLG), um grupo

31

Por esse motivo, a palestra foi proferida em língua inglesa, e alguns trechos serão transcritos do original com tradução das autoras deste texto.

de pesquisadores que investigavam a educação e a pedagogia dos letramentos, levando em consideração a multiplicidade de modos de comunicação e a variedade cultural presentes na sociedade. Cope e Kalantzis preceituam que *"the Multiliteracies notion sets out to address the variability of meaning making in different cultural, social or domain- specific contexts"*<sup>32</sup> (2015, p. 3). Os dois eixos podem ser mais bem visualizados na figura abaixo:

Figura 1 - A ideia dos multiletramentos



Fonte: Projetada por Mary Kalantzis no evento.

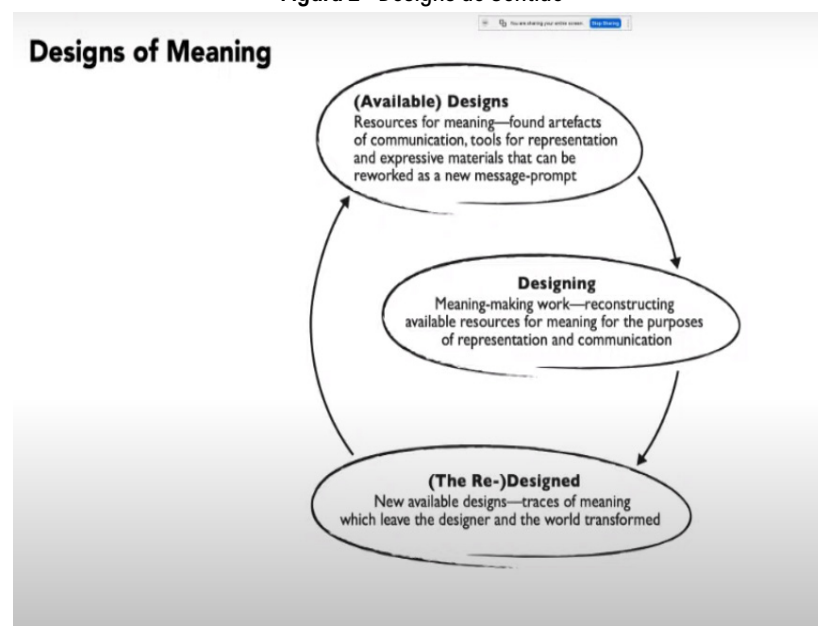
Resta claro que o sentido de multi engloba uma complexidade de fatores que eram desconsiderados, mas que são extremamente importantes, conforme enfatizado por Mary Kalantzis na palestra: *"it's not just that the modes are different. We have different roles, different relationships, different subject matter and we have to understand that meaning is multiple and created in that kind of interface between the mode and the context."*<sup>33</sup>

32 A noção de Multiletramentos se propõe a abordar a variedade da produção de significado em diferentes contextos culturais, sociais ou de domínio específico (Todas as traduções são nossas).

33 "não é apenas porque os modos são diferentes. Temos diferentes papéis, diferentes relações, diferentes sujeitos, e temos que entender que o significado é múltiplo e criado nesse tipo de interface entre o modo e o contexto"

A pedagogia dos multiletramentos se fundamenta sobretudo no conceito de design, que podem ser vistos em três etapas: *available designs*, que é aquilo que é conhecido e disponível, seja pelas formas de representação, os recursos do contexto ou da cultura e das convenções; o *designing*, ação sobre o que conhecemos, ou seja, que se caracteriza pela possibilidade de mudar um conteúdo já conhecido para dele se apoderar; e o *redesigned*, as transformações feitas a partir de novos projetos; é uma nova interpretação de acordo com a nossa experiência, levando a transformação do texto. A figura abaixo demonstra como ocorre esse processo.<sup>34</sup>

Figura 2 - Designs do Sentido



Fonte: Projetada por Mary Kalantzis no evento.

34 The multiliteracies view of design has three aspects: (available) designs (found representational forms); the designing one does (the work you do when you make meaning, how you appropriate and revoice and transform available designs); and the (re-)designed (how, through the act of designing, the world and the person making meanings are transformed)" (COPE, KALANTZIS, 2013, p. 3).



Observa-se que há constante necessidade de repensar práticas escolares e os currículos que provoquem mudanças na formação, considerando as necessidades específicas dos alunos. Assim, os sujeitos estão em frequente processo de replanejar suas práticas ao executá-las, pois olham e valorizam diferentes culturas e identidades dos sujeitos. Esses participantes se tornam ativos no processo e não meros reprodutores de condutas, que muitas vezes não fazem sentido para aqueles alunos.

As falas dos palestrantes ressaltaram a importância de olhar para o contexto dos alunos, a fim de que a criação de sentido no processo educacional seja significativa. De acordo com Mary Kalantzis:

*So we're involved in designing meaning and what we design in the process of designing is a redesign of meaning because it's never the same as what we receive and this is a continuous cycle and we believe it's important to prepare educators to help learners understand that what they bring into the classroom from their background matters, and it's the means on which they build their designs and the creativity in redesigning in meaning in powerful ways.<sup>35</sup>*

A formação de alunos e professores, portanto, deveria ocorrer de forma que se reconheça a existência de outro ser humano, sem julgamento de valor, respeitando a sua individualidade, para que assim contribua para o desenvolvimento de uma consciência crítica e possam exercer a cidadania de uma forma plena.

35 Portanto, estamos envolvidos na concepção de significado e o que projetamos no processo é um redesenho de significado porque nunca é o mesmo que recebemos e este é um ciclo contínuo, e acreditamos que é importante preparar os educadores para ajudar os alunos a entender que o que eles trazem para a sala de aula a partir de seus conhecimentos tem importância, e é o meio sobre o qual eles constroem seus significados e a criatividade no redesenho de significado de formas poderosas.

## TRANSPOSIÇÕES MULTIMODAIS

Muito já se discutiu acerca da presença de diferentes modos de construção de sentidos nas interações sociais (MONTE MÓR, 2017; COPE, KALANTZIS, 2020) e, diferentemente do que uma visão rasa desse tema pode indicar, essa multimodalidade não teve início com as tecnologias digitais, nem tampouco se encerra nelas (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021). No entanto, com a inserção cada vez maior dessas tecnologias em nosso dia a dia, a multimodalidade naturalmente se amplia. O que não foi tão discutido assim, contudo, foram as transposições que ocorrem de um modo para outro e para outro, constantemente, nas nossas interações. Conforme Mary Kalantzis, em sua fala na palestra apresentada na introdução:

*we tried to define what those modes were, the modes that make meaning, and more recently we've become more insistent that these modes shift all the time, you know, that there are transpositions between speech and, and, your body, between image, space, between object and text, and that we need to understand that movement and have a language for interpreting it, not just simply describing it, by having a metalanguage to know how the shifts occur in the meaning-making modes. And we call these transpositions.<sup>36</sup>*

Segundo Kalantzis e Cope (2020) os modos de construção de sentidos são: texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala. Conforme os autores, as transposições têm relação com as diferentes interpretações que realizamos de cada um desses modos, de acordo com nossos contextos específicos. Kalantzis dá um exemplo disso,

36 tentamos definir o que eram esses modos, os modos que fazem sentido, e mais recentemente nos tornamos mais insistentes para que esses modos mudem o tempo todo, você sabe, que há transposições entre o discurso e seu corpo, entre imagem, espaço, entre objeto e texto, e que precisamos entender esse movimento e ter uma linguagem para interpretá-lo, e não apenas descrevê-lo, tendo uma metalinguagem para saber como as mudanças ocorrem nos modos de criação de significado. E chamamos isso de transposições.

na referida palestra, com a frase *"the mountains loomed large"*<sup>37</sup>. As transposições ocorrem quando compreendemos que, dependendo de quem lê essa frase, a imagem mental de "montanhas" pode ser bem distinta de pessoa para pessoa. A autora conclui lembrando que *"each mode has its affordances"*<sup>38</sup>, neste caso, uma imagem de montanhas trará a diferentes leitores distintas interpretações: "que montanhas lindas!"; "já estive lá!"; "gostaria, não gostaria de visitar um lugar assim", etc. Enquanto a escrita da palavra "montanhas" permite que o leitor imagine ou relembre tipos bastante distintos de montanhas e, conseqüentemente, construa sentidos diversos. Em ambos os casos, contudo, outros modos estão envolvidos e diferentes sentidos estão sendo construídos.

A partir dessas reflexões e constatações, Kalantzis e Cope passaram a refletir sobre "o que fazer" com os sentidos construídos, ou sobre como interpretá-los. Então eles pensaram na necessidade de buscar uma metalinguagem para lidar com essas questões, conforme a citação de Kalantzis acima, e foi assim que passaram a trabalhar com o conceito de *meaning functions*, que são: referência, agência, estrutura, contexto e interesse. Conforme Kalantzis explicou na palestra (2021)

*So, these are our five questions, the first one whether it's text or image or space or object or a mix is what is this about? You know, what's the reference point, right? Our second question is who or what is involved in doing this, the role of agency? Whether it's space or image or object? The third question is what holds that meaning-making unit together, whatever it is sound or speech or whatever. What's the structure that keeps it going, and, and gives it coherence and the fourth question we ask is what else is this unit of meaning connected to, so what is the context? [...]. Equally important as all the other four and something we used to put aside and call ideology. We call it interest.*

37 As montanhas emergiram no horizonte.

38 Cada modo traz suas possibilidades.

*What is this unit of meaning about? What's it for? What's its purpose? What is it supposed to be? What's the interested nature of it? So, we ask those five questions about reference, agency, structure, context, and interest across all the modes and that way we elevate them in terms of a metadata, a metalanguage for analyzing them in their singularity and in their complexity and in their movements.<sup>39</sup>*

De acordo com Kalantzis, devemos olhar para essas cinco perguntas a fim de compreender como funciona a produção de sentido considerando as diversas modalidades e como melhor interpretá-las, atentando às particularidades de cada contexto. Então, assim como Cope, nos questionamos: qual a relevância de pensarmos nessas questões para os contextos de educação linguística e de letramentos? Sobretudo a partir da pandemia? É o que discutiremos a seguir.

## ENSINO REMOTO EM TEMPOS PANDÊMICOS

Os desafios que temos vivenciado na educação desde o início da pandemia de COVID-19 provavelmente terão muitas implicações as quais ainda não conseguimos vislumbrar. Conforme Kalantzis

39 Então estas são nossas cinco perguntas: a primeira, se é texto ou imagem ou no espaço ou objeto ou uma mistura, *do que se trata?* Você sabe, qual é o ponto de referência, certo? Nossa segunda pergunta é *quem ou o que está envolvido nisso*, o papel da agência? Se é no espaço, ou imagem, ou objeto? A terceira pergunta é *o que mantém essa unidade de criação de significado unida*, o que quer que seja som ou discurso ou o que quer que seja. Qual é a estrutura que a mantém funcionando e que lhe dá coerência... e a quarta pergunta que fazemos é: *esta unidade de significado está ligada a que mais o que, então qual é o contexto?* [...]. Igualmente importante, como todas as outras quatro, e algo que costumávamos deixar de lado e chamar de ideologia. Nós a chamamos de interesse. De que se trata esta unidade de significado? Para que serve? *Qual é o seu propósito? O que deveria ser? Qual é a natureza do seu interesse?* Então fazemos essas cinco perguntas sobre referência, agência, estrutura, contexto e interesse em todas as modalidades e dessa forma as promovemos em termos de metadados, uma metalinguagem para analisá-las em sua singularidade e em sua complexidade e em seus movimentos (grifos nossos).

refletiu em sua fala na referida palestra, *"I have to say quite honestly, we think we know what we've just experienced but we haven't had time either to reflect about what it meant in our everyday lives and what it'll mean for the future"*.<sup>40</sup> Naquele período, início do ano de 2021, a situação era ainda mais incerta, uma vez que não fazíamos ideia de quais seriam os resultados das campanhas de vacinação, se chegariam a todas e todos, quando seria seguro retornar ao ensino presencial, dentre tantas outras incertezas. O que sabíamos é que o ensino remoto emergencial era necessário e que tínhamos que unir esforços, em nossos diferentes contextos, para que esse modelo educacional suprisse as nossas necessidades durante esse tempo.

No entanto, os obstáculos foram diversos. As mudanças que precisavam ocorrer para que o ensino remoto se desenvolvesse de forma satisfatória não diziam respeito apenas ao uso da plataforma X ou Y, ou de quais ferramentas, programas e recursos em geral estávamos utilizando, mas sobretudo de que forma estávamos utilizando tudo isso. Foi meramente uma substituição da sala de aula física por plataformas como o *Google Meet*? Transição da prova escrita no papel para avaliações digitadas e enviadas via internet aos professores? Ou houve mudanças educacionais e filosóficas mais profundas? Repensamos nossa forma de enxergar a educação, no nosso caso, a educação linguística? Na palestra, Cope discute os ambientes de ensino presencial tradicional, conforme a figura abaixo, e faz a seguinte crítica:

*This is a very anti-social environment. In fact, you know, there's no social distance in terms of germs spreading, but there's a lot of social distance in terms of the pedagogical constraints that have been constructed in this environment.*<sup>41</sup>

40 Preciso dizer honestamente que a gente acha que sabemos o que acabamos de passar, mas se quer tivemos tempo para refletir sobre o sentido dessa experiência no nosso dia a dia nem sobre o que quer dizer para o futuro.

41 Este é um ambiente muito antissocial. De fato, não há distanciamento social em termos do vírus se espalhando, mas há muito distanciamento social em termos dos obstáculos pedagógicos que foram levantados no ambiente.

Figura 3 - Sala de aula tradicional



Fonte: Bill Cope.

Ao contrastar esse cenário com o contexto recente de ensino remoto, o autor argumenta: *"And then online learning arrives and what happens, absolutely nothing. [...] We can have online learning and nothing changes pedagogically, we just reproduce these old forms of pedagogy"*.<sup>42</sup> Podemos perceber essa ausência de mudanças de um contexto para o outro comparando a imagem anterior com a imagem a seguir:

Figura 4 - Ensino remoto



Fonte: imagem apresentada por Bill Cope na palestra.

42

E o ensino digital chega e o que acontece, absolutamente nada. [...] Nós podemos ter ensino online e nada mudar pedagogicamente, apenas continuamos a reproduzir as velhas formas pedagógicas.

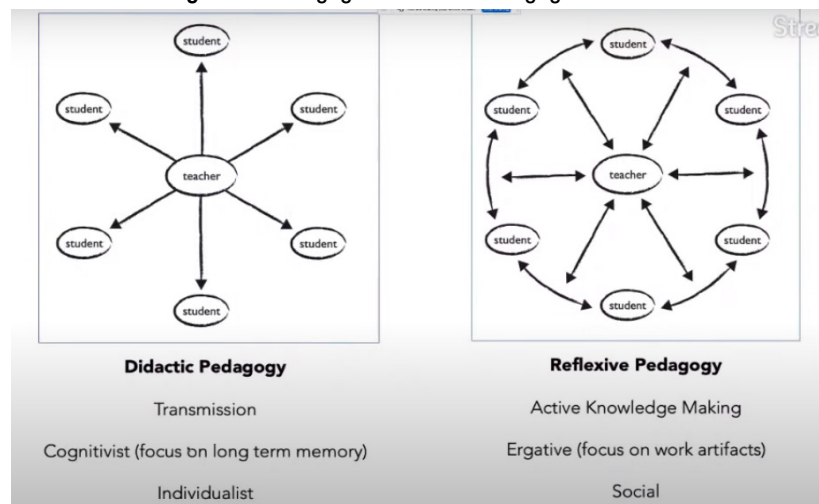
Assim, o autor retoma discussões que ele e Mary Kalantzis já vinham desenvolvendo há décadas acerca da inserção das novas tecnologias digitais na educação, com a crítica de que os recursos mudaram, mas a forma de ensinar, não (COPE; KALANTZIS, 2005). Corroboramos Cope, portanto, quando ele discorre sobre o fato de esses ambientes educacionais, tanto presenciais quanto remotos, serem antissociais. Também compartilhamos de seu pensamento quanto às limitações pedagógicas desses contextos, notadamente no modelo remoto de ensino.

Acrescentamos ainda que, no contexto brasileiro, um dos maiores problemas relacionados ao ensino remoto foi o abismo socioeconômico de grande parte dos estudantes, a *digital divide* (PERINE; ROWSELL, 2020), especialmente no ensino básico, o que dificultou o desenvolvimento do ensino remoto ao ponto de questões pedagógicas ficarem em um segundo plano de reflexões. Desse modo, é desafiador tratarmos apenas de práticas pedagógicas no ensino remoto, sem levarmos esses obstáculos socioeconômicos em consideração, afinal, tomando as funções dos sentidos propostas por Cope e Kalantzis (2020), temos que observar os *contextos* nos quais estamos inseridos, as *estruturas* de tais contextos, a *agência* que os sujeitos envolvidos possuem (ou não), as *referências* que possuímos acerca de educação linguística, formação de professores etc., além dos *interesses* envolvidos. Será que é possível, mesmo em meio a tantos obstáculos, desenvolver uma educação linguística que não apenas contorne tudo isso, mas que promova práticas como interação e colaboração? Esse questionamento é algo que foge de nosso alcance responder neste trabalho, no entanto, essas são práticas que se tornam ainda mais desafiadoras no ensino remoto e sobre as quais precisamos discutir.

## INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO EM CONTEXTOS DE ENSINO REMOTO

Um ponto crucial mencionado na palestra é a questão da interação, como base fundamental na teoria dos multiletramentos e elemento essencial para repensarmos a educação. Ao mostrar o software *Scholar* utilizado no contexto deles, Bill Cope faz uma diferenciação entre a pedagogia didática e a reflexiva. Conforme figura abaixo, que foi projetada na palestra, podemos perceber os principais pontos de diferença. A pedagogia didática, baseada na transmissão de conteúdo, com aulas centradas no professor que fala e aluno só escuta, apoiado fundamentalmente na memória (memorização para os testes conteúdo esquecido com muita facilidade após o teste) ressaltando a individualidade. Já a pedagogia reflexiva se baseia na interação - professor/aluno e aluno/aluno, e com os artefatos, e os alunos são ativos em seu processo de aprendizado.

**Figura 5 - Pedagogia Didática e Pedagogia Reflexiva**



Fonte: Bill Cope.



Na plataforma, os alunos são responsáveis pelo design da aula, produzem infográficos, citam ou criam vídeos, comentam o trabalho dos colegas, entre outras formas de socialização. Ao se referir a essa interação, Bill Cope ressalta na palestra: *"So it's multimodal. It's social and what's interesting is here are the other people commenting on what she says. So, it's building a dialogue where everybody speaks. Compare that to some Benedict one person speaks and the disciples listen"*.<sup>43</sup> Percebe-se assim mudança no modelo estabelecido e engessado por tanto tempo, destacando o sentido de construção coletiva, e não mais individualista.

O processo de feedback nessa construção também se mostrou eficiente, evidenciando a colaboração e ajuda entre os alunos, conforme enfatizado por Walkyria Monte Mór: *"shared responsibility of our learning, right, collective learning (...). So it is really what we call horizontal hierarchy here, right? Because we can share responsibility. We can learn with the others"*.<sup>44</sup> pode-se concluir que o professor não é mais o detentor do conhecimento.

No Brasil, outras plataformas foram utilizadas para compartilhamento de materiais e para a realização de atividades interativas, sobretudo as do *GSuite* (Google Classroom, Google Docs, entre outros). O importante nesse caso não são as ferramentas específicas que estão sendo utilizadas, mas como os professores as utilizam, como os estudantes reagem a elas, a quais ferramentas esses sujeitos têm acesso e, finalmente, se professores e estudantes estão tendo algum tipo de suporte, tanto para a aprendizagem do uso de tais ferramentas quanto ao acesso.

43 Portanto, é multimodal. É social e o que é interessante aqui são as outras pessoas comentando o que ela diz. Portanto, é construir um diálogo onde todos falam, comparando com alguns beneditinos que uma pessoa fala e os discípulos escutam.

44 responsabilidade compartilhada de nossa aprendizagem, certo, aprendizado coletivo [...] então é realmente o que chamamos aqui de hierarquia horizontal, certo? Porque podemos compartilhar a responsabilidade. Podemos aprender com os outros..

Outra questão que nos chama a atenção em relação ao uso dessas diferentes ferramentas no ensino remoto são as transposições multimodais (COPE; KALANTZIS, 2020) que passaram a ocorrer do ensino presencial para o remoto. Um exemplo de uma dessas transposições é justamente a questão da interação. No ensino presencial, temos um modelo específico de interação entre professores e alunos. Quando querem comentar algo, os alunos levantam a mão ou fazem algum outro gesto ou expressão facial que demonstram ao professor que gostariam de tomar o turno de fala. No ensino remoto em plataformas digitais tais como o Google Meet ou Zoom, ou ainda em eventos, tais como a referida palestra, que foi transmitida pelo Youtube, os estudantes/participantes têm acesso a um chat onde podem expressar suas impressões acerca da aula, da fala etc, fazer perguntas e também interagirem uns com os outros. Essa é uma forma de interação bastante diferente do presencial, pois não interrompe a fala da/o professor/a ou palestrante e permite muitas trocas, além de deixar registradas as dúvidas, perguntas e comentários para serem respondidos posteriormente. Essa é uma *affordance* (KRESS 2003; KALANTZIS; COPE, 2020) bastante conveniente desse tipo de ambiente.

Como exemplo desse tipo de interação, trazemos a pergunta de um participante do chat da palestra, que retoma os conceitos de pedagogia didática e reflexiva:

*Participante: You mentioned didactic pedagogy in contrast with the reflexive one. How could you explain some contrasts or small differences between what you call authentic pedagogy and the reflexive one?*<sup>45</sup>

45 Vocês mencionaram pedagogia didática em contraste com a pedagogia reflexiva. Como vocês explicariam os contrastes ou pequenas diferenças entre o que vocês chamam de pedagogia autêntica e a reflexiva?

Cabe ressaltar aqui que os ouvintes da palestra foram incentivados a formularem perguntas ou comentários em português ou inglês.

Bill Cope, ao responder a essa pergunta, retoma o conceito de pedagogia reflexiva, que se baseia na ideia de interação, enquanto a pedagogia autêntica se adapta à realidade das pessoas, ou seja, o trabalho todo é feito com base na situação daquela pessoa. A crítica trazida pelo palestrante é que essa última não necessariamente tem uma agenda que embarque uma ação de mudança.<sup>46</sup> Há chance, assim, de que conceitos sejam explicados novamente, reformulados, fazer conexões com outros conceitos, repensado para outros contextos, entre outros, trazendo maior possibilidade de reflexão.

Assim, percebe-se que o público pode participar da palestra de uma forma mais ativa, e não apenas assistindo como um receptor passivo - perspectiva também de poder reagir criticamente ao conteúdo apresentado. Há oportunidade, por exemplo, que os ouvintes compartilhem experiências/vivências. Entendemos que essa dinâmica proporciona esse senso de pertencimento, que leva em consideração o que o outro tem a dizer, e também entende que o que ele sabe também importa. Também consideramos importante esse espaço para lidar com o inesperado (alguma pergunta ou comentário que os palestrantes não esperam, por exemplo), e como proceder.

Todas essas situações podem ser aplicadas na vida real da sala de aula, prática e teoria ao mesmo tempo. O ponto central da palestra foi repensar políticas educacionais e possibilidades de mudança, e de forma prática vimos como pode ocorrer uma participação mais significativa.

46

"So, one of the one of our critiques of authentic pedagogy and constructivism to be quite frank is they don't necessarily have an agenda around change and that's that can be personal change personal transformation, but also it can be social change as well".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo discutimos os principais pontos da teoria dos Multiletramentos, bem como suas implicações no contexto pandêmico de ensino remoto e híbrido, tendo como base a palestra proferida. As falas dos palestrantes e dos participantes se complementaram e agregaram dados e experiências a uma discussão tão complexa, que é repensar o futuro da educação. A professora Walkyria Monte Mór trouxe perguntas provocantes que trazemos aqui para reflexão do leitor:

*I'd like to tell you about some of the questions that I have to myself and invite you all to think about them and maybe we can have our discussion after that such as are we going to study four hours per day? Are we going to study eight hours per day? Are we going to teach eight hours per day? Are we going to have just one teacher discipline from now on? In a future project of Education? School classes every day. Should we have a school class? So, do we attend classes every day? Are we going to go, to, to keep up having box-like classrooms? Are we going to study in buildings? Are we going to have hybrid teaching and learning that is now in remote education and also in face to face education? Are we going to follow eurocentricular curriculum? Are we going to follow, are we going to have a Core Curriculum? Does it make sense in, in a country with the dimension that our country? has it's ... why do we have 12 years of basic education? Is this the, really better to everyone? Are we going to have four or five years of higher education? Are we are going to have basic and higher education?<sup>47</sup>*

47

Gostaria de falar sobre algumas das questões que tenho para mim e convidar a todos a pensar sobre elas e talvez possamos ter nossa discussão depois disso como, por exemplo, vamos estudar quatro horas por dia? Vamos estudar oito horas por dia? Vamos ensinar oito horas por dia? Vamos ter apenas um professor por disciplina a partir de agora? Em um futuro projeto de Educação? Aulas escolares todos os dias? Devemos ter uma sala de aula? Então, vamos às aulas todos os dias? Vamos continuar a ter aulas em salas de aula como caixas? Vamos estudar em edifícios? Vamos ter ensino e aprendizado híbrido que agora está na educação à distância e também na educação presencial? Vamos seguir o currículo eurocêntrico? Vamos seguir... vamos ter um Currículo Básico? Faz sentido em um país com a dimensão que nosso país tem? Por que temos 12 anos de educação básica? Será isto o melhor para todos? Vamos ter quatro ou cinco anos de ensino superior? Teremos o ensino básico e superior?

Todas essas questões são muito profundas e nos levam a rever nossas práticas, mas também ponderar sobre assuntos incômodos de políticas públicas. Encontrar respostas para esses questionamentos não é tarefa simples, mas são indagações que devem permear a nossa reflexão. Como podemos pensar em soluções que abarquem a diversidade e a singularidade dos alunos e do contexto? Devemos buscar soluções que visem transformar o ensino, porém nos atentando às “fórmulas” que muitas vezes podem se mostrar metodologizantes ou universais, para responder à pergunta final: como fazer a diferença que pretendemos?

Sem dúvida, precisamos continuar questionando práticas pedagógicas e modelos de ensino que tentam uniformizar estudantes e treinar professores. Precisamos, mais que nunca, seja no ensino presencial, remoto ou híbrido, buscarmos as mudanças que já eram necessárias há tanto tempo, quais sejam, uma educação que valoriza e leva em conta as individualidades, subjetividades e pluralidades dos sujeitos, que considera quem são esses sujeitos, quais os seus contextos e interesses, e que, por fim, abrem espaço para sua agência.

## REFERÊNCIAS

COPE, B; KALANTZIS, M. *Learning by Design*. Melbourne: Common Ground, 2005.

COPE, B; KALANTZIS, M. Multiliteracies in education. In: CHAPELLE, C. A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd., 2013.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Palgrave Macmillan, London, 2015. p. 1-36.

COPE, B; KALANTZIS, M. *Making sense: reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

DUBOC, A. P.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Delinking multiliteracies and the reimagining of literacy studies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 21, n. 2, p. 547-576, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117998>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/ linguagens*. 1 ed. Campinas-SP: Pontes, v.1, p. 267-286, 2017.

PERINE, C. M.; ROWSELL, J. Making it work in the global south: stories of digital divides in a Brazilian context. In: MORRELL, E.; ROWSELL, J. (Eds.). *Stories from inequity to justice in literacy education: confronting digital divides*. New York: Routledge.

# 5

*Adriano de Alcântara Oliveira Sousa  
Sávio Câmara*

**EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA:  
FORMAÇÃO DE COMBATE  
AOS RESQUÍCIOS DA COLONIALIDADE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99086.5



*Imagem: Pixabay*

## INTRODUÇÃO

A percepção de que o mundo se encontra socialmente dividido entre classes dominantes e classes desprivilegiadas de poder não é particularidade da contemporaneidade, mas reflexões acerca do aprofundamento desta divisão despontam a partir das disparidades advindas do período colonial nas Américas, África, Ásia e Oceania.



O construto simbólico mais evidente a se apontar para a marcação identitária a serviço da segregação é a noção de raça.

A ideia de raça não é apenas fenotípica ou filosófica, mas passa ontologicamente a impregnação de valores e direitos conferidos ou negados. A racialização de indivíduos se mostra então como parte da formação humana quando há a subjugação de grupos étnicos inteiros e até mesmo sua extinção devido ao processo de colonização proveniente das conquistas da expansão marítima do século XVI.

Os impactos gravados por este processo são notados cotidianamente mesmo mais de 500 anos depois e o combate a práticas que validem esta racialização e desqualificação do outro devem estar presentes também em discussões teórico-acadêmicas.

Tendo como embasamento teórico os estudos decoloniais e letramentos críticos, concatenados com a pesquisa narrativa e suas percepções como fenômeno e metodologia, serão feitas análises de quatro narrativas abordadas na *live* intitulada “Educação Linguística e Formação Docente Antirracistas”<sup>48</sup> gravada no dia 11 de junho de 2021, cujo objetivo é o de desvelar caminhos para o combate de práticas racistas em contextos diversos através das experiências dos debatedores e do mediador da *live*.

## TRILHANDO UM PERCURSO METODOLÓGICO-PRÁTICO

Partindo dos pressupostos teóricos e do objeto de estudo, o coletivo de pensamento que subjaz a pesquisa narrativa se mostra adequado para a discussão e análise da primeira parte da *live* em questão, que foi transmitida, em um contexto de isolamento social

devido à pandemia de Covid-19 que assolou o planeta e redesenhou relações humanas e de trabalho.

A *live* faz parte do terceiro ciclo de palestras desenvolvido pelo GEELLE e conta com a mediação pelo professor coordenador Daniel Ferraz (USP) e por Thalita Rezende (ESAB). Os palestrantes foram Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG), Gabriel Nascimento (UFSB) e Joel Windle (UFF). A *live* foi conduzida em língua portuguesa e conta com pouco mais de duas horas de duração, podendo ser dividida em duas partes, uma introdução embasada por narrativas dos três palestrantes a respeito do tema e de suas vivências a este respeito, na qual Daniel Ferraz também compartilha uma experiência sua como pontapé inicial da palestra, e a outra sessão é composta por perguntas e comentários na qual os participantes estão aptos a falar livremente sobre o tema.

Devido à amplitude e riqueza das discussões, a segunda parte da *live*, contendo quatro perguntas e grande profundidade teórica nos comentários e interações realizadas, se expande de maneira que não cabe em um capítulo apenas, portanto decidiu-se que guiaremos a discussão a partir das quatro narrativas que são disponibilizadas na abertura da palestra e que caracterizam ontologicamente as discussões sobre raça, sociedade e colonialidade.

Neste sentido, perceber a Pesquisa Narrativa como aliada aos estudos decoloniais e letramentos críticos se faz evidente, tendo em vista a desconstrução necessária dos paradigmas eurocêntricos de ciência e dos postulados que validam o status de determinados tipos de pesquisa em detrimento de outras. Pois, a pesquisa narrativa desconsidera a universalidade e a padronização de métodos científicos tradicionais e se apresenta com uma natureza dupla, simultaneamente como fenômeno e método (Connelly e Clandinin, 1990), e suas análises têm abrangido estudos em contextos sociológicos e educacionais desde a década de 1990.

Apesar do fato de pesquisas narrativas terem sido amplificadas a partir de 1990, Dewey (1916, 2008) já tratava de estudos de experiências de vida em contexto escolar, inclusive no tocante a temática da educação linguística, por exemplo, na formação de professores. Alinhado a isto, Barcelos (2020) relaciona a importância da percepção de vozes marginalizadas que não costumam ser escutadas pelas correntes *mainstream* convencionais de pensamento científico, o que corrobora com a temática abordada na *live* sobre o combate ao racismo. Desta forma, ignorar estas vozes também é validar o seu apagamento social e atestar o sucesso da colonialidade estruturante de nossa sociedade.

Como fundamentos da Pesquisa Narrativa, Connelly e Clanin (1990, 2004) elaboram um pensamento tridimensional que baliza as experiências/narrativas/estórias contadas: Temporalidade, Sociabilidade e Lugar. E, dentro desse coletivo de pensamento, processos de ilustração, identificação, impactos, sensação de emoções, reações e tomada de consciência se fazem relevantes para este tipo de análise, prezando por uma reflexão contínua e aguçada rumo à transformação social.

## ADENTRANDO ÀS NARRATIVAS

A primeira narrativa disponibilizada na *live* é de Daniel, que relata uma experiência vivenciada em 2009:

“essa história tem a ver com o fato, talvez um trauma, ou um aprendizado que me marcou muito, né. Um dia eu *tava* em São Paulo e eu fui visitar um amigo. Já era bem tarde, já era quase meia-noite, lá na estação Ipiranga, e aí eu fui descendo lá a Rua Vergueiro, se não me engano, e a rua *tava* bem vazia e logo na metade dessa rua, para chegar lá embaixo na casa desse meu amigo, eu avisto um homem negro, subindo, na mesma calçada que eu.

Olha, esse fato me marcou tanto que eu lembro que devia ter assim até uns 50 a 70 metros de distância, eu não me lembro do sentimento, né... como eu disse para vocês, tem 12 anos, foi em 2009, mas eu atravessei a rua e eu troquei de calçada, eu fui pro outro lado. O rapaz, ele também trocou de calçada e veio ao meu encontro, quando a gente chegou bem perto, ele era um amigo do meu amigo que veio me buscar, pois era tarde e ele *tava* preocupado e queria garantir se eu estaria bem. A situação foi tão assim indescritível, foi tão desconfortável, foi tão... e ele me disse: 'olha, você não precisa se explicar. Vamos descer a rua e a gente segue.' Esse ocorrido marcou tanto a minha vida e eu não consigo explicar a vergonha que eu senti, o racismo internalizado, presente no meu sangue, nas minhas células, né. Isso aconteceu em 2009, né, faz 12 anos [...] e eu não me considerava racista até esse fato. Eu sempre dizia para mim mesmo, eu não sou. [...] Inclusive sendo asiático e amarelo e sempre sofrer essa violência psicológica vomitada em relação aos asiáticos no Brasil. Dividir essa história com vocês para abrir o nosso evento significa para mim que eu acho que a gente pode e deve reconhecer os racismos, e que na verdade os racismos, as alienações, as ignorâncias, as limitações em nós mesmos sempre começando de nós, isso é muito importante."

Durante a produção da narrativa oral transcrita, reações a ela são percebidas como trauma, aprendizado, limitações e ignorâncias e desemboca no reconhecimento do racismo apesar da violência psicológica sofrida dentro de outra bolha social de desprestígio da qual o próprio autor é integrante, que é a racialização de asiáticos no Brasil. Este processo de racialização tem raízes no colonialismo fundante nas Américas, África e Ásia e que, apesar de suas idiosincrasias, tem como base a evidente imposição de trabalho e *status* de seres humanos superiores e subalternos, cujo principal traço identitário considerado foi à raça. Nas palavras de Quijano (2000, p. 536):

As novas identidades históricas produzidas acerca da fundação da ideia de raça na nova estrutura global de controle de trabalho estavam associadas aos papéis sociais

e lugares geo-históricos. Neste sentido, ambas, raça e divisão de trabalho, se mantêm estruturalmente ligadas e mutuamente reforçadas, em detrimento do fato de que nenhum deles estava necessariamente dependente do outro para existir ou mudar.<sup>49</sup>

A percepção de racialização presente em ambos os indivíduos potencializa os sentimentos de Daniel que, em primeiro instante não soube descrever o que sentiu para mudar de calçada e desviar do homem negro desconhecido que lhe conferiu possível insegurança, em seguida foi acompanhado de vergonha e desconforto pelo papel do homem desconhecido ter se invertido de risco e suspeita para acompanhante e proteção.

Após o contato e o choque, há a lembrança do reconhecimento de emoções como vergonha e desconforto e, junto a isto, acolhimento do homem que, apesar de vítima de racismo, prefere desconsiderar o ocorrido e não mencionar ou pressionar a respeito, ainda que não tenhamos informações posteriores a isto, pode-se desenhar um pedido e aceite de desculpas tacitamente presente nas entrelinhas da narrativa.

Esta se encerra com os impactos e reflexões que ele faz de si mesmo e a declaração de que um ponto de partida deve ser a percepção das falhas e limitações inicialmente em si, para primeiramente desconstruir este *status quo* e repensar, assumindo o papel de indivíduos que lidam com processos de formação de outros, maneiras de enfrentar esta realidade e transformá-la rumo a uma sociedade mais equânime.

49 No original: "The new historical identities produced around the foundation of the idea of race in the new global structure of the control of labor were associated with social roles and geohistorical places. In this way, both race and the division of labor remained structurally linked and mutually reinforcing, in spite of the fact that neither of them were necessarily dependent on the other in order to exist or change." (Todas as traduções são nossas.)

Neste mesmo sentido, podemos perceber a segunda narrativa disposta na *live* que feita pela professora Aparecida de Jesus que nos conta:

“A minha narrativa, que eu gostaria de trazer e dividir com vocês, é que em um determinado momento, eu e o meu marido fomos passar um ano novo em uma família que a gente conhecia no nordeste, e aí, nós passamos o natal aqui no sul e fomos passar o réveillon com eles. Aí, *tava* todo mundo conversando, se divertindo, contando histórias, e uma senhora começou a contar que ela tinha viajado, tinha ido para a França, tinha ido para outros países da Europa e etc... etc... etc... aí nisso, [...] eu falei que tinha gostado das coisas do Egito, apareceu a questão do Egito no meio lá, e daí... fui comentando, conversando e falando... Ela parou e ficou me olhando, e nós estávamos uma roda, né... Aí ela falou assim para mim: ‘Nossa! Como você fala bem, como você é adaptada!’ Quando ela me falou aquilo, eu vi uma coisa assim de eu... parece que não entendi o que que *tava* acontecendo, né. Eu observei aquela senhora de olhos azuis, loira aí... né... Eu *tô* conseguindo, *tô* contando um papo porque ela *tá* me contando que foi, eu também *tô* falando que fui, vamos nessa... vamos conversar, né? Para ver o que é que ocorre. Aí, eu geralmente quando ocorre questões, eu tendo a dar respostas assim imediatas, né, porque pela experiência vivida, a gente acaba trazendo as questões de trazer a resposta na hora que ocorre. Então, mesmo para mim, que tenho experienciado a questão do racismo desde muito pequena, desde que eu não entendi o que era racismo, quando ocorre uma situação como essa... eu não sabia o que eu ia fazer, que resposta que eu ia dar, era quase meia-noite, todo mundo festejando a passagem do ano, fiquei olhando... olhei para o meu esposo, meu esposo nem sei se entendeu muito o que *tava* acontecendo, porque ele não é brasileiro, então ele ficou assim, né... meio que não entendendo muito bem o que estava acontecendo e... e daí, eu deixei passar, né. Depois por ter deixado passar, aquilo me incomodou muito por ter deixado passar, porque eu poderia ter dito, né. Mas, eu acho que a situação de ter ficado tão paralisada com aquela

situação, de não esperar que aquilo fosse ocorrer, né... E daí, uma outra questão que ocorreu logo depois, nós andando na rua lá também, a pessoa percebeu que ele não falava português tão... né, que ele fala português mas era estrangeiro, aí a pessoa perguntou pra ele 'mas onde que você pegou ela aqui no Brasil?' É... Ele não me pegou no Brasil, eu conheci ele fazendo doutorado na Inglaterra, né. [...] Então isso é só para contar um pouco das experiências que a gente tem e como a gente é pego... e como se dá essa questão da base de experiências com o racismo no Brasil e como é que ela é tão cotidiana e como é que a gente é, mesmo no meu caso, né, que experiencia questões de racismo há muito tempo, isso ainda nos paralisa... ainda nos deixa numa situação de você ficar sem saber como responder por que é a forma como ocorre, né... E é cotidiana e é endêmica".

Partilhando de características de reconhecimento do racismo como prática endêmica, Aparecida de Jesus se apresenta como vítima de racismo, inclusive de maneira recorrente e já com respostas mais amadurecidas quando ocorrem situações como as que foram narradas. As duas experiências contadas mostram a banalidade com que rodas de amigos e familiares lidam com situações de racismo e, por vezes, despercebidamente desfoçam da importância de debates sobre isto e a conscientização rumo ao desprendimento dessas atitudes como cotidianas.

Frente à primeira experiência, Aparecida vê-se estupefata com o fato de causar espanto, em uma roda de conversa com amigos e colegas, por ter tido experimentado culturas fora do Brasil e por saber dialogar sobre elas. A justificativa do racismo enunciado na fala da mulher loira de olhos azuis se dá na forma de um 'elogio' que a caracteriza como 'adaptada', como se o seu lugar de pertencimento não a permitisse viver experiências, ter conhecimentos e saber articulá-los de maneira associada ao status de prestígio que só a classe dominante possui ou deveria possuir.

Essa naturalização da existência de raças superiores, disponível para todos e quaisquer direitos e privilégios, e raças inferiores, cujas necessidades básicas de vida, alimentação, conforto, lazer, educação, saúde e segurança são negadas é fruto da invenção da noção de raça (VERONELLI, 2015) e a sua banalização advém de sua historicidade colonial que perpassa mais de 500 anos de dominação e que autoriza pessoas a fazerem perguntas como a que é feita para a Aparecida em sua segunda experiência narrada.

Perguntar se um europeu ‘pegou’ uma mulher negra no Brasil e se encontra casado com ela atravessa interseccionalidades de gênero e raça, e a destitui do status de ser humano, o que Maldonado-Torres (2007) denomina de colonialidade do ser. Este apartamento simbólico de seres humanos que deixam de ser dotados dos direitos de seres humanos e os invisibiliza e objetifica é de crueldade tamanha que chega a ser destacado da realidade, tendo em vista que a própria Aparecida conta a história de que conheceu o marido em contexto de doutoramento acadêmico na Europa, o que pode parecer impensável em uma sociedade cujo racismo e sexismo se apresenta de tal monta que tolhe pessoas racializadas de oportunidades básicas e prega a impraticabilidade de um evento, ainda que real, como o citado.

Outro fato que chama a atenção de Aparecida é a sua inação diante da situação de racismo, apesar de ter construído uma capacidade de reação em decorrência da frequência com que eventos desse tipo ocorrem e de seu entendimento de ser o combate antirracista necessário e constante. Ainda assim, Aparecida ainda se vê paralisada e com dúvidas sobre como responder situações de agressão e violência que costumam ser desferidas disfarçadas de comentários ou piadas.

Nesse mesmo sentido de busca por meios de banalização do racismo, usa-se também do sentimento raiva como ferramenta para deslegitimação de seu combate, como Aparecida destacou sua



reação em grande parte das vezes em que foi vítima de racismo. Por sua vez, Gabriel Nascimento é o próximo a ter sua narrativa (a) colhida e a citar quatro situações logo após afirmar sua preparação para guerra, pelo seu orixá Guerreiro Jagun do Candomblé e sua habilidade em lidar com situações adversas em diversos contextos:

“Eu lembro de uma professora 2009, 2010, no final de reunião do colegiado, contexto das cotas na Universidade Brasileira, não tinha nenhuma afirmação de negritude e a professora virou para mim no final e falou assim: “eu gosto muito de você porque você não é esses negros raivosos que entraram na universidade” e como Cida, eu fiquei paralisado no momento e pedi para ela repetir de novo, ela repetiu e eu fiz questão de responder a ela, né. A senhora não entende de raiva, né... se a senhora entendesse de raiva a senhora saberia que talvez esteja conversando com a bomba atômica. Só que é bomba atômica não explode para qualquer um em qualquer lugar de qualquer forma. [...] Outras coisas que me impactaram profundamente foram aqueles que Talita trouxe do chão da escola, né ... Eu me tornei professor de língua inglesa de um colégio privado, né, aqui na nossa cidade vizinha e eu lembro que naquela época estava no ápice do método comunicativo e tal e eu fazia o possível para não dar aula de gramática na escola privada. E eu lembro de uma bronca que recebi do coordenador, né. Veja, eu era aluno de língua inglesa na universidade, tinha o domingo para dar aula no colégio particular para meninos brancos e brancas que viajavam muito, inclusive para fora do país, e o coordenador me chamou e ele disse assim: ‘olha, eu preciso que você prove que sabe língua inglesa, e só tem uma forma de você provar que você sabe inglês que é dando aula de gramática da língua inglesa.’ Aquilo me impactou muito, né, porque aquilo para mim foi um banho de água fria no trabalho que eu tinha no sexto ano, sobretudo no sexto ano, que era um trabalho muito interessante com os alunos que não tinham domínio de língua inglesa, né. [...] Mas eu [também] duas histórias muito recentes, uma história de avião, que é uma viagem que eu já fiz durante o doutorado e em que uma senhora, ao descobrir que eu era professor de inglês, naquela conversa que as vezes você tem ali com uma pessoa num voo,

ela começou a testar meu inglês, né... (risos) mesmo depois de ela descobrir que eu era professor, *tava* no doutorado, sou concursado e tal, ela se achou no direito de testar o meu inglês. Essas histórias delas poderiam ficar no nível só da língua, né, mas muitas vezes elas vão para o nível da violência do dia-a-dia e dos momentos que eu poderia destacar na Bahia. A Bahia é terra de gente preta, né, em sua maioria, né, Salvador, a capital da Bahia, talvez seja capital mais preta do mundo e eu ainda continuo com a tese de que talvez seja a mais preta do mundo porque nós estamos falando só de Salvador, alguns vão dizer que Nigéria... mas, Salvador tem cidades metropolitanas que superam a população da capital da Nigéria, e veja, era carnaval em Salvador, e eu já tinha rodado mundo, sei lá, já que eu saído do Brasil e nunca tinha tido dinheiro para estar em Salvador então a minha imaginação que era a que eu poderia ter hoje, né. Eu peguei um Uber para sacar um dinheiro num bairro de classe média de Salvador, para quem não conhece os bairros Salvador, é o Jardim Apipema, que fica exatamente na base, no maior do complexo de carnaval de Salvador, mas onde moram 90% de brancos numa cidade de preta. Eu lembro que eu saí apressado para sacar o dinheiro na conveniência e quando eu entrei apressado na conveniência eu fiquei muito constrangido de todas as pessoas paralisarem, correrem dentro da conveniência como se eu fosse praticar um arrastão. Essas cenas, na verdade, elas poderiam fazer parte só das nossas experiências, né, mas elas são cenas, no meu ponto de vista, do homem mestiço brasileiro que fazem parte de uma graduação de cor que quanto mais escuro, com traços negroides, essas histórias são histórias de vida [...] que acabam figurando mais como a regra e não a exceção”.

Temas como resistência, combate e raiva se tornam presentes também na narrativa de Gabriel Nascimento, ao mesmo tempo em que sentimentos de constrangimento e paralisia se fazem presentes. A raiva funciona como ferramenta de deslegitimação de pessoas que se encontram indignadas com alguma injustiça racial e parece ser a válvula de escape para a falta de argumentos e justificativas da branquitude, invalidando o combate ao preconceito.

Quando Gabriel afirma que a professora de sua primeira experiência narrada desconhece o que é raiva, podem-se resgatar práticas colonizadoras e sua violência histórica para com pessoas racializadas e a negação de traços humanos a estas pessoas, logo, a raiva animaliza e destitui do sujeito à razão do combate. Na mesma direção, a testagem por padrões de excelência (inclusive mal orientados) das quais Gabriel relatou tanto com o coordenador da escola particular quanto com uma desconhecida em um avião, se aproximam do que foi contado por Aparecida no instante em que a cor de pele parece drenar do indivíduo as possibilidades de ascensão social, excelência profissional e plenitude pessoal.

Após a conexão feita entre racismo e língua, evidente na narrativa de Gabriel, cabe a nós, professores de línguas, desconstruir estes padrões de violência e agressão que permeiam as escolas e transformar estes contextos em ambientes de inclusão e emancipação de um *modus operandi* social fundamentalmente marcado por práticas racistas.

Na parte final de sua narrativa, Gabriel contextualiza uma situação em que, numa cidade de maioria populacional negra, em um bairro sabidamente constituído de pessoas brancas e abastadas, ele é facilmente confundido com um assaltante pelos moradores em uma loja de conveniência. Este tipo de violência pode ser compreendido a partir de um sistema social estruturante que tem como base o preconceito e a divisão binária maniqueísta de pessoas boas e pessoas ruins, das quais as pessoas ruins devem estar praticando o mal e ser eliminadas através da Necropolítica (MBEMBE, 2018).

Estar do 'lado errado da História' parece ser suficiente para punir estas pessoas tomando por base sua cor de pele e de seus traços negroides, como encerra a narrativa de Gabriel, o que nos é desvelado por Veronelli (2015) como o lado mais obscuro da modernidade e cujas repercussões ecoam fortemente no nosso tecido social da colonialidade, seja em contexto Americano, seja Asiático ou na Oceania, do qual o próximo palestrante traz sua narrativa.

A partir de uma visão decolonial, tendo a Austrália como contexto social, Joel Windle prefere, ao invés de narrar uma história pessoal, apresentar durante a palestra a música "*Little things*" interpretada por Paul Kelly e Ziggy Ramo em 2021 como uma atualização da versão clássica de "*From little things big things grow*" e na qual a letra da música reconta a história da colonização na Austrália:

Gather 'round, people, and I'll tell you a story  
Two hundred years of history that's falsified  
British invaders that we remember as heroes  
Are you ready to tell the other side?  
We start our story in 1493  
With a piece of paper called the Doctrine of Discovery  
Invoked by Pope Alexander VI  
Without this good Christian, our story don't exist

From little things, big things grow  
From little things, big things grow

Captain James Cook, he boarded a fleet  
And he was armed with the Doctrine of Discovery  
The same tactics were used by Columbus  
It's how today Australia claims Terra Nullius  
Cause on that paper, the pope did write  
That you're only human if you've been saved by Christ  
And if there are no Christians in sight  
The land you stumble on becomes your god given right

From little things, big things grow  
From little things, big things grow

Is that your law? Cause that's invasion  
That's the destruction of five hundred nations  
The genocide of entire populations  
Which planted the seeds for the stolen generation  
And grew into my people's mass incarceration  
Now we pass trauma through many generations  
The lord can't discover what already existed  
For two hundred years, my people have resisted

From little things, big things grow  
From little things, big things grow

The wars continued since Captain James Cook  
And this side of history, you don't write in your books  
You don't want the truth and you don't want to listen  
But how can you stomach Australia's contradiction  
'Cause we went to war in 1945  
We were allies against a terrible genocide  
And I know it's uncomfortable but the irony I see  
Is that you fought for them, but you don't fight for me

From little things, big things grow  
From little things, big things grow

We should move on  
Move on to what?  
I still remember, have you forgot?  
That Vincent Lingiari knew others were rising  
Gurindji inspired us to keep on fighting  
So call it Australia, go on call it what you like  
I just call it how I see it and I see genocide  
Now that you hear me, can you understand?  
There will never be justice on our stolen land

From little things, big things grow  
From little things, big things grow

This is the story of so called Australia  
But this is the story of so much more  
How power and privilege can not move my people  
We know where we stand, we stand in our law

From little things, big things grow (12x)

Since 1991, four hundred and forty-one  
Indigenous Australians have died in custody  
The casualties of a war that never ended  
But we are not yet defeated  
Always was, always will be  
Sovereignty was never seeded

Ao escolher uma música para representar sua narrativa, Joel Windle abre espaço para que a arte e a multimodalidade expressem seus sentimentos com relação à racialização de seu país e o genocídio dirigido aos povos originários que viviam no território anteriormente à chegada dos colonizadores britânicos.

A sugestão inicial da música é a mudança da data de colonização de 1770 que marca a chegada de James Cook para 1493 quando é assinada a Bula Papal por Alexandre VI reivindicando os povos e territórios recém-descobertos sob uma bandeira católica e, a partir disso, destituindo o caráter humano a todo e qualquer indivíduo que não fosse cristão.

O teor simbólico da Bula que valida o apartamento social entre pessoas superiores e subalternas é mencionado posteriormente quando, em 1945, Austrália luta ao lado dos exércitos aliados para conter os avanços de Hitler e do Nazismo que pregavam esta mesma separação. Então, a crítica decolonial é de que se os países aliados conseguiram enxergar este fatiamento arbitrário da população como um equívoco, mesmo algumas centenas de anos depois, por que ainda se sofre tanto com desigualdade, encarceramentos em massa e histórias distorcidas hoje na Austrália e em seus antigos territórios de domínio colonial?

É este tipo de questionamento que nos faz repensar como o sistema mundial de racialização e desprestígio de pessoas em detrimento de outras levou a genocídios em massa em pelo menos três continentes e como podemos combatê-lo e interrompê-lo a partir, dentre muitas possibilidades, da educação antirracista.

## DESENLACES E PROBLEMATIZAÇÕES

Encarar novas perspectivas para o desmantelamento de estruturas de poder que ressoam no inconsciente de indivíduos por mais de cinco séculos parece uma tarefa hercúlea que vem tendo seus avanços. Um caminho possível é uma educação antirracista que vislumbre não somente as escaras do passado, mas que contemple um futuro engajado e mais equânime.

Questões como: a) até quando teremos que passar por situações de racismo e preconceito para redefinirmos a nossa história?; b) haverá um fim algum dia para práticas racistas?; c) serão formas de punição viáveis para a reorientação de indivíduos, empresas e instituições?; d) como professores de línguas, somos capazes de rechaçar violências e agressões que perpassam o nosso cotidiano?

Certamente, colaborações intelectuais feitas nesta *live* são valiosas para a geração de uma consciência mais reflexiva e que impacte nas realidades múltiplas do Brasil e do mundo, ainda que incorporar estas contribuições em nossas práticas cotidianas talvez seja um desafio a ser vencido, e a promoção de discussões como esta se apresentam como potenciais ferramentas para a compreensão do presente a partir de reflexões críticas ao passado.

Releituras históricas, como as relacionadas por Joel, também se apresentam como um caminho a ser trilhado contra a desumanização de povos não-brancos a partir de uma revisita aos verdadeiros heróis que se sacrificaram lutando contra sistemas de opressão cuja prepotência simbólica se justifica junto poderio militar de devastação em escalas genocidas.

Consoante, a abordagem de Aparecida e Gabriel para com violências cotidianas, que por vezes são até mesmo ignoradas, nos incentiva a desafiar o pensamento hegemônico de que pretos e pardos não devem possuir oportunidades de ascensão social ou mesmo acesso a culturas e saberes outros, o que também exaure o

status de humano destes indivíduos que não tem direito nem mesmo a ter raiva das experiências, ainda que absurdas e violentas.

A contribuição dada por Daniel é a de que devemos nos incluir neste contexto sociológico, ainda que instruídos e capazes de abordar temas como o racismo na formação de profissionais, a percepção de que também fazemos parte desta tradição implica na imperativa resistência cotidiana contra este sistema de opressão e destituição de direitos para seres humanos racializados.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JÚNIOR, R. C. (org.) *Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 17-37.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. Stories of experience and narrative inquiry. In: *Educational Researcher*, v.19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CONNELLY, M. & CLANDININ, D. J. *Narrative Inquiry. Complementary Methods for Research in Education*, 3rd Edition, Washington: American Educational Research Association, 2004.

DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916.

DEWEY, J. *O desenvolvimento do pragmatismo americano*. *Cognitio-Estudos: Revista eletrônica de Filosofia*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 119-132, jun./dez. 2008.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL R. (ed.) *El giro descolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n. 1 edições, 2018.

QUIJANO, A. *Coloniality of Power: views from South*. Nepantla 2000.

VERONELLI, G. *The coloniality of language, race, expressivity, power and the darker side of modernity*, Wagadu, vol. 13, 2015.

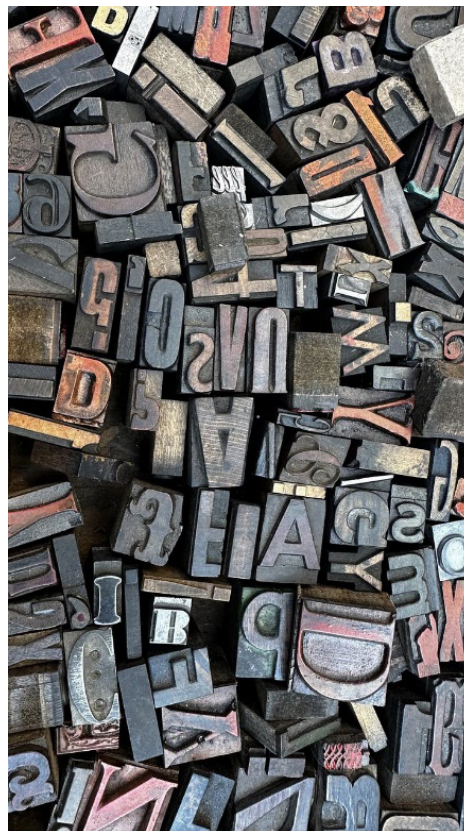


# 6

*Janaina Gonçalves  
Tamara Cervera*

## **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, DESINFORMAÇÃO E MONOLINGUISMO**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99086.6*



*Imagem: Pixabay*

Com o retorno de governos conservadores ao poder executivo federal no Brasil, os anos de 2016 a 2022 foram profundamente marcados pela predominância de políticas neoliberais, pelo consequente aumento da miséria humana e ambiental e por ações voltadas ao recrudescimento de valores religiosos e fundamentalistas em todo o campo do ser, do saber e do poder. Além disso, o país foi particularmente marcado pelo obscurantismo religioso e pelo negacionismo científico durante uma pandemia mortal entre 2020 e 2022, obtendo um total de 704.159 óbitos até 2021, segundo a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2021).

Naturalmente, a área da Educação sofreu consequências de tais mudanças de forma sistêmica. Dentro dela, e exercendo um papel fundamental nas relações de poder e de comunicação, as Políticas Linguísticas (PLs) enfrentaram consequências diretamente provenientes de valores neoconservadores como o imperialismo. As tendências das PLs voltaram-se especificamente à segregação da população menos favorecida economicamente em relação a uma elite com maior acesso ao capital intelectual. Ocorreu uma forte diminuição dos investimentos relacionados à Educação Linguística (EL) da população a partir da economia de recursos públicos destinados a ela.

Para legitimar tais políticas e comportamentos desviantes de qualquer comprometimento ético e estatal, ocorreu ainda uma disseminação de discursos direcionados ao questionamento do saber científico, crítico e acadêmico, como as *fake news* e ações oficiais do próprio governo em direção a uma suposta condenação dos dados científicos mundialmente divulgados. Até mesmo os movimentos anti vacinas ou sugerindo tratamentos precoces sem comprovação científica surgiram nesse discurso anti-ciência:

Devido à toxicidade da cloroquina e hidroxicloroquina, e após a realização de vários estudos, a Organização Panamericana de Saúde e outros órgãos manifestaram contra o uso destes medicamentos para o tratamento de Covid-19 (BARRETO, 2020; COFEN, 2020b; OPAS, 2021). Ainda assim, médicos brasileiros participaram de uma cerimônia no Planalto, afirmando representarem mais de 10 mil médicos de todos o país, junto com o presidente da república, apoiando o tratamento precoce com cloroquina e hidroxicloroquina, num discurso laudatório, quando então, contavam-se 115 mil mortes por Covid-19 no Brasil em agosto de 2020 (ALVIN, 2020), e o mesmo também ocorreu nos Estados Unidos (Sanches, 2020), sendo que depois de um ano foi ultrapassada a marca dos 600 mil mortos pela doença, tendo ocorrido semelhante aumento de mortes também nos EUA (SILVA; DE SIQUEIRA; DE SIQUEIRA, 2022).

Tais pontuações supostamente “rebeldes” por questionarem o conhecimento científico na direção de falsos tratamentos para a Covid-19 se apoiavam em discursos com valoração neoliberal de mercado para evitar o distanciamento social, ou ainda em discursos de valores religiosos saudosistas das ditaduras sul-americanas do século XX. O período foi marcado pela manifestação de líderes políticos de extrema direita nessa direção. Silva, de Siqueira e de Siqueira (2022) explicam que o então presidente Donald Trump nos EUA teria sugerido em discurso público “ingestão de desinfetante ou luz solar para combater a Covid-19”, o que gerou consequências como vários estadunidenses sendo internados com intoxicação. Além disso, eles explicam que, da mesma forma, o presidente da Bielorrússia, Alexandr Lukashenko, havia recomendado “vodca e sauna para o mesmo fim” (SILVA; DE SIQUEIRA; DE SIQUEIRA, 2022) num discurso supostamente divertido. Os autores apresentam tais exemplos como formas danosas do poder da mídia no papel de desinformar a população, mas é importante ressaltar aqui ainda a importância do comportamento de estadistas que, por fim, definiriam todas as políticas executoras de gestão de tais países no período de seus mandatos. No caso de Lukashenko, ainda presidente da Bielorrússia, em 2021 ele ainda se declarava contra a vacinação compulsória abertamente na mídia.

O caso do Brasil, que acabou tomando proporções relevantes mundialmente, foi apresentado por Farias, Casarões e Magalhães (2022) como uma forma de política da crueldade. Os autores contam sobre a insensibilidade do então presidente diante do número total de mortes por COVID-19 no final de abril de 2020, quando o número ultrapassou os números da China, chegando a quinhentos mil. Naquele momento, ao ser questionado por um jornalista, ele respondeu “E daí? O que você quer que eu faça?”. Os autores defendem que aquela não seria a primeira nem a última vez que o presidente demonstraria a falta total de empatia pelas mortes da pandemia e

caracterizam a abordagem de Bolsonaro como um caso de crueldade (FARIAS; CASARÕES; MAGALHÃES, 2022. p. 1-2)<sup>50</sup>,

Além desses estadistas específicos, comportamentos relacionados à negação da pandemia e anti vacinas foram também adotados e espalhados por líderes religiosos em vários países do mundo. Os autores mencionam um pastor mexicano chamado Oscar Gutierrez, o qual teria indicado “uso de dióxido de cloro (um produto extremamente tóxico) para combater a Covid-19 em sua página do Facebook”. Além dele, um cardeal espanhol chamado Antonio Canizares Llovera teria declarado que o empenho científico para encontrar uma vacina seria um “trabalho do diabo”. Ainda, na Índia, eles contam que alguns líderes teriam promovido a urina de vaca (um animal sagrado nesse país) para curar a covid Covid-19; também um Juiz da Suprema Corte da África do Sul chamado Mogoeng Mogoeng teria afirmado que a vacina seria “coisa do diabo” (SILVA; DE SIQUEIRA; DE SIQUEIRA, 2022).

Tal discurso conservador em direção ao negacionismo científico é antigo demais para que pudéssemos, como educadores, fomentar expectativas positivas durante o período para as PLs (ou quaisquer políticas sociais), então executadas por governos de direita (2017) e extrema direita (2019) no âmbito executivo federal no Brasil.

Embora este campo das PLs tenha especificidades e complexidades inerentes a cada contexto no qual são criadas regula-

50 Artigo original: *He replied with contempt and said: “So what? What do you want me to do?” This was not the first nor would it be the last time he would publicly and unapologetically display a lack of empathy for the dead from COVID-19 or their families. Yet, this phrase seems to capture the essence of his approach to this pandemic in Brazil, which one and a half year later (September 2021) had taken almost six hundred thousand lives, the world’s second highest in absolute numbers. Even with poll numbers plummeting at a crossroads of economic, political, and health turmoil, President Bolsonaro’s dismissal of the suffering of fellow countrymen and women caused by the virus has remained a common staple of his political repertoire—with little condemnation from his hardcore supporters. In this context, we characterize President Bolsonaro’s approach to deaths from the COVID-19 pandemic as cruel. More specifically, a case of cruelty, based on indifference and inaction, condensed in the reaction “so what?”* (FARIAS; CASARÕES; MAGALHÃES, 2022. p.1-2.)

mentações e intervenções, quando se trata de valores neoliberais, as três divisões mencionadas por Severo, estatuto das línguas, EL e comunicação, rumam para o setor do monolinguismo imperialista de forma rápida. Isso ocorre especialmente porque políticas de transformação, educação e disseminação (e até mesmo de reconhecimento das demandas linguísticas) estão diretamente relacionadas a relações de poder, de formação e ao grau de autoritarismo no cenário político. Mais especificamente, Severo (2013) ainda sugere que o campo das PLs possa ser considerado a partir da sua organização em instâncias: a legislação, a intervenção que abrange a documentação e descrição da língua, o público-alvo e os efeitos que a aplicação da política linguística pode trazer.

Nesse contexto e especialmente acerca da legislação, documentação e descrição da língua, trazemos um trecho do debate das professoras Roxane Rojo e Monica Mayrink, ocorrido durante a pandemia de Covid-19, sobre as transformações impostas por esta situação de políticas educacionais e linguísticas no Brasil. Como convidadas do GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras), elas falam sobre o projeto de educação (ou a ausência dele) em relação ao então governo federal. A discussão é provocada por uma pergunta do professor Daniel Ferraz, que comenta ter sua esperança (ou seu desejo de esperança) justamente na solidez das instituições educativas diante das ameaças apresentadas por um governo federal sem compromisso com a Educação. Profa Mayrink então acrescenta:

Acho que o momento que a gente tá vivendo, a gente precisa ter luzes em diversos focos, né. Tá difícil, pra mim, entender ainda o que vai ser a educação neste país. Esse projeto de educação também não tá muito claro pra mim. A gente fica muito assustado com uma possibilidade de desconstrução de muitas coisas que já são *sólidas, como você acaba de apontar, né, Daniel. Agora, pra que isso aconteça, acho que a gente teria de abrir mão de muita coisa, né, e dentro das universidades principalmente,*

acho que a gente tem um papel importante de reforçar nossa posição como centros geradores, construtores de conhecimento, né, e que estão aqui para poderem ajudar a sociedade e a comunidade escolar a crescer, a avançar e não a retroceder. Então, não é possível, né, que a gente volte anos atrás em políticas de alfabetização, por exemplo, e deixe isso barato, né, não reaja com relação a isso. E eu acho que a gente reagiu muito bem nesses momentos. Eu não particularmente na linha de frente porque não é a minha linha de atuação, mas eu acho que os especialistas na área estão atentos a tudo o que tá acontecendo (Mayrink).

Em seguida, no aspecto das PLs oficiais, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) entra em discussão pela própria profa Mayrink devido ao que ela entende por uma desvalorização da classe docente, uma vez que a BNCC passa a aceitar profissionais com complementação pedagógica ou notório saber para atuarem no Ensino Médio para suprir lacunas.

Nesse ponto, embora a professora tenha notado as possíveis consequências provenientes do reconhecimento e apropriação do chamado “notório saber”, é importante abarcar a discussão sobre as causas dessa “necessidade”. Se observarmos uma realidade brasileira em que a profissão docente já está profundamente desvalorizada por salários baixos, condições de trabalho extenuantes e pouca procura por parte dos profissionais em formação, a aceitação de outras formações vem ao encontro da necessidade de se suprirem as vagas não preenchidas exatamente devido às más condições econômicas de trabalho. Além disso, voltando-nos às consequências, essa vem a ser apenas mais uma das ações na direção do sucateamento educacional, desta vez relacionada à formação em si.

É importante destacar ainda que a BNCC havia sido homologada em Dezembro de 2018, durante o governo de Michel Temer (após o Golpe de 2016), o qual também diminuiu consideravelmente os investimentos em educação em 10 bilhões entre 2016 e 2018,

segundo o próprio Ministério da Educação (MEC). Enquanto o governo constantemente buscava diminuir os investimentos no setor público, os investimentos e parcerias com o setor privado se mantinham em crescimento. Assim, a nova base visava o enxugamento de gastos com a educação e seu sucateamento em consonância com a demanda neoliberal privatista. Tais intenções se evidenciam no presente momento diante do fato de que, com o novo governo Lula em 2023 e a revogação do Novo Ensino Médio, escolas privadas se mostraram contrárias à medida, enquanto as escolas públicas não apresentavam sequer recursos para sua implementação.

Além disso, a base (BNCC) havia sido homologada sem diálogo com os agentes educacionais e as instituições públicas. Motta, Silva e Barbosa (2022) destacam que apenas cinco audiências públicas para discutir a questão foram marcadas durante o ano de 2018, mas apenas três delas aconteceram devido às manifestações de professores, alunos e famílias contra a nova reforma do Ensino Médio. Um novo currículo desta magnitude demandava um debate abrangente caso houvesse um interesse político para a otimização do processo educativo. A falta de debate acerca do desenvolvimento da BNCC demonstra a imposição dos valores neoliberais para a educação brasileira naquele momento de nossa história. Ostermann e Resende (2021, p. 1381) explicam que a visão neoliberal trata a educação como fonte de recursos financeiros e humanos a fim de promover um desenvolvimento capitalista, pois aqueles que defendem tal visão são os “políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que a iniciativa privada tem uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação”. Os autores ainda vão além, salientando que o papel do professor passa a ser de agente de qualidade educacional que atribuem obrigações e tarefas aos seus alunos, o que implica em uma responsabilização das famílias e dos alunos pelo sucesso escolar.



Neste ponto da discussão ao vivo e em diálogo com essa crítica aos interesses do mercado em detrimento da formação crítica e multilíngue, o prof. Ferraz então traz à discussão especificamente o monolinguismo intervencionado por essa nova BNCC:

E no caso da BNCC, que é diferente da língua materna, essa escolha de exclusividade da língua inglesa, que é uma outra coisa que a gente tem que lutar, porque isso foi esdrúxulo, porque, quer dizer, da onde que tiraram isso? (Ferraz)

Concordando então com sua crítica à intervenção pelo monolinguismo da base, a profa Mayrink acrescenta que:

Exatamente, é... a gente vai aí num sobe e desce, né, com relação ao Ensino de Língua Estrangeira no país, em que a gente tava num momento de valorização da pluralidade linguística, né, de trazer o pluralismo linguístico para dentro das escolas e de repente se corta. É só o inglês de novo que aparece. Então, como que a gente pode lidar com esses avanços? O avanço da tecnologia mostra todo o contrário, que a gente tem abertura ao mundo inteiro pela tecnologia, e a gente podia tá aproveitando esse momento pra formar linguisticamente o cidadão para ele agir no mundo de diferentes formas, transitar por outras culturas, e a própria BNCC corta essa possibilidade, praticamente dizendo “você só faça isso em inglês” (Mayrink).

A partir dessa intervenção da base, o estudo do inglês como única língua estrangeira obrigatória se sobrepõe assim até mesmo ao estudo de línguas hispânicas, cujos países estão geograficamente próximos do Brasil na América do Sul e compõem o Mercosul. O Inglês passa a ser então a única língua estrangeira a ser estudada obrigatoriamente na BNCC. Nesse ponto, no entanto, a professora Rojo discorda das críticas de Mayrink e de Ferraz, trazendo a situação do espanhol no Rio Grande do Norte e em São Paulo como exemplos positivos após a implementação da nova base nesses locais:

Eu quero discordar. Eu acho um erro da BNCC ter feito isso também, nisso eu concordo plenamente, mas a BNCC,

embora lei, ela obriga que inglês esteja, não proíbe que nenhuma outra língua esteja. E eu tive três experiências da BNCC pra cá com três currículos, um do Rio Grande do Norte, outro do estado de São Paulo, e agora o da prefeitura de São Paulo. Desses três, dois incluem espanhol como disciplina com a mesma carga de inglês. No Ensino Médio, tô dizendo, né, no Ensino Fundamental é só inglês e depois no Ensino Médio inclui também espanhol. Por quê? Porque aí o EM tem uma carga mais flexibilizada pela presença dos itinerários, pela flexibilização possível de carga, de ter inglês e espanhol. É uma experiência nova, ainda não começou aqui no estado de SP, mas no primeiro que eu trabalhei, que foi o do RN, também já incluía espanhol. Então, eu não vejo a BNCC, embora lei, na sua parte núcleo, ela é lei, mas na sua parte flexível, que são os itinerários, que aí mora a vantagem para quem trabalha bem, que é o caso da prefeitura, que eu acho que tá fazendo isso muito direitinho, junto com os docentes etc; e mora o perigo também, porque, né, pode vir uma secretaria e resolver fazer o que lhe dá na cabeça, como fez o dado colocando 45 minutos de tecnologia e 45 de projeto de vida (risos).[...] Mas eu acho que essas coisas sempre se ajustam, né, porque como não são currículos integrais, são adendos, e no caso dos currículos integrais, 2 incluíram espanhol. Então acho que a BNCC não implica a ausência necessária de qualquer outra língua que não seja inglês (Rojo).

Os três exemplos de Rojo demonstram que algumas instituições educacionais no país estariam então considerando outras línguas, em especial o espanhol, na prática da aplicação dessa nova orientação. E nesse sentido, Mayrink pontua então que a obrigatoriedade pode ser levada à risca em contextos em que há falta de recursos para tudo aquilo que não é considerado obrigatório.

Concordo com você, Roxane, mas eu acho que no momento em que se circunscreve qual é a língua obrigatória, né, a gente fica mais vulnerável a possibilidades de que, aqueles que não tenham a força de bancar, né, “aqui neste contexto nós precisamos e vamos continuar, né, com o italiano, ou com o idioma que for...”, né,

se a gente não tiver essa consistência, a gente fica mais refém do que impõem, entre aspas, a BNCC, o documento, né [Mayrink 1:14:55].

Por tocar em pontos nevrálgicos de discussão sobre a base, a conversa fica um pouco incompreensível nesse ponto do vídeo, pois há interrupções e o diálogo parece acalorar-se devido aos argumentos de ambas em relação a esse novo monolingüismo. Por fim, a profa Rojo contrapõe que apenas entende importante que exista a BNCC num contexto como o atual daquele momento, no governo presente, no sentido de que a base garantiria ao menos o mínimo numa realidade incerta. Neste ponto, então, os três professores discutem a mudança pela não obrigatoriedade do espanhol na BNCC. Todos concordam que há uma perda na não obrigatoriedade da língua, mas a profa Rojo busca justificar essa ausência pelas demandas de regionalidades (outras línguas) e pela flexibilização para que as escolas escolham seu currículo, enquanto a outra, Mayrink, mantém o apontamento para a vulnerabilidade daqueles locais que não conseguiriam “bançar” tais manutenções regionais.

Por um lado, o potencial retorno ao monolingüismo pela falta da obrigatoriedade do espanhol e o destaque ao inglês abrem margem para que as instituições específicas desvalorizem outras línguas, especialmente considerando os cortes de recursos à Educação pública no país em políticas auto intituladas “austeras”, além de não contemplar os mais diversos alunos imigrantes, falantes de espanhol que são estudantes em nosso território. Por outro lado, considerando as necessidades regionais do Brasil em sua geografia quase continental, seria argumentável que as regionalidades e interesses descentralizados ocupassem esse local de obrigatoriedade, por exemplo, e a profa Rojo acaba mencionando lugares onde se teriam implementado currículos positivamente diversos e mantido o espanhol como segunda língua.

Pois bem, para além das visões sobre legitimidade do conhecimento, há agendas pautadas em necessidades por transformações sociais e agendas pautadas em interesses comerciais como Ostermann e Santos (2021) mencionam. Muitas vezes elas se chocam em razão de infraestrutura orçamentária, física, de presença de profissionais e mesmo de planos de gestão em andamento. No caso do monolinguismo e da retirada da obrigatoriedade do espanhol, é claro que os governos regionais poderiam observar essa mudança como uma forma de oportunidade para valorizar os saberes e línguas regionais (como inúmeras comunidades dos povos originários nas regiões do país), mas a própria compreensão política da importância sobre conhecer nossos vizinhos geográficos entra em pauta como ser ou não considerada uma PL que represente os interesses de soberania nacional.

O saber considerado “legítimo” entra então em debate com o saber considerado estratégico para um desenvolvimento específico de comunidades da América Latina que, após séculos de colonização violenta, apresentam o português e o espanhol como línguas hegemônicas de comunicação continental. Quando pensamos na obrigatoriedade do inglês como não excludente de qualquer outra língua, podemos observar que, da mesma forma, a obrigatoriedade do espanhol não havia proibido que outras línguas estivessem presentes nos currículos. Ocorre que, com base em diálogos, pesquisas ou interesses de grupos políticos específicos, decisões de gestão executiva são tomadas para que as ações linguísticas aproximem os países da América Latina (no caso da obrigatoriedade do espanhol) ou tomem o caminho mais próximo dos ditames do mercado internacional capitalista com o imperialismo da obrigatoriedade monolíngue anglófona.

Nesse sentido de orientação das PLs, Severo (2013, p. 454) aponta que um dos indicadores da heterogeneidade das PLs abrangia os contextos estudados e os níveis de intervenção. Como exemplo, ela cita o desmembramento das PLs em três eixos, quais sejam,

oficial, educacional e geral, estando o primeiro vinculado às decisões sobre o estatuto oficial das línguas, o segundo ao ensino das línguas<sup>51</sup> e o terceiro às línguas da comunicação de massa, dos negócios e das relações com os estrangeiros" (NOSS, 1971 *apud* GADELLI, 1999 *in* SEVERO, 2013).

No período de 2017 a 2022 no Brasil, houve uma predominância de uma linguagem violenta por parte dos representantes políticos, que muitas vezes se manifestaram por meio de redes sociais para suas colocações grosseiras. Campello (2022) afirma que o discurso sinofóbico [um dos muitos discursos de ódio bolsonarista] andaria até mesmo na contramão dos interesses comerciais do país num artigo em que considera suas ações como estratégias autodestrutivas nas relações diplomáticas abaladas por seu discurso de ódio contra a China. Ele explica ainda que a "extrema-direita bolsonarista faz uso das redes sociais como forma de esvaziamento da política em seu estado puro. Utiliza métodos artificiais de propagação de desinformação ou 'fake news' de maneira constante e instantânea para radicalizar o debate público" (BUGALHO, *op. cit.* in CAMPELLO, 2022, p.77) com o objetivo de promover cisões na ordem social visando interesses próprios financeiros, políticos e eleitorais. Por meio de um discurso que critica políticas de defesa dos direitos humanos, considerados discursos de esquerda, e a valorização do armamentismo, o bolsonarismo encontra apoio nos grupos militares e nos membros da classe elitizada e abastada de nosso país.

Campello (2022, p.77) também menciona a redução das transações comerciais do Brasil com o Mercosul "como destacado pela Confederação Nacional da Indústria (2021), o Mercosul, que gerou um superávit de US\$ 54,9 bilhões para o Brasil no decênio

51 Neste artigo, consideramos os termos Educação Linguística similares aos termos trazidos por outros autores como Ensino de Línguas ou Ensino e Aprendizagem de Línguas. Porém, é importante ressaltar que entendemos importante a diferença entre os termos devido à busca por uma visão mais abrangente e politizada por parte dos autores que defendem a utilização do primeiro em detrimento do Ensino.

entre 2011 e 2020, é crucial para a geração de emprego, renda e cadeias produtivas”, mas o Brasil vem diminuindo sua participação comercial com o Mercosul nos últimos anos apesar de ser extremamente importante para o desenvolvimento do país.

Embora não estejamos questionando essa suposta incompetência diplomática refletindo nas relações econômicas com a China e nas relações comerciais com o Mercosul, é importante salientar que esse comportamento é baseado exclusivamente na subserviência ao discurso trumpista nos EUA no período, como o próprio autor também reconhece:

Como abordado por Kalil (2018), o bolsonarismo segue a cartilha do trumpismo e conecta o neoliberalismo com o neoconservadorismo. O movimento aposta numa postura radical contra a globalização e as Organizações Multilaterais Internacionais, mas é conivente com alguns alicerces econômicos estruturantes do modelo neoliberal. Num constante tom de ataque, os discursos são feitos para as massas contra a opressão das elites globais, mas apresentam forte violência aos direitos das minorias. O bolsonarismo atua como uma espécie de seita messiânica, operando na defesa de pautas ultraconservadoras na questão dos costumes através de uma leitura fundamentalista do cristianismo com um forte componente de segregação social (CAMPELLO, 2022, p. 80).

Assim, se considerarmos o cenário político e diplomático como minimamente coerente com os interesses dessas pautas (embora coerência não tenha sido uma colocação tão adequada em se tratando de bolsonarismo), do ponto de vista das “línguas da comunicação de massa, dos negócios e das relações com os estrangeiros” como Severo (2013) havia pontuado, é quase inevitável a criação de PLs monolíngues a partir desse mesmo governo, mesmo que ele se coloque supostamente contra a ideia de globalização nos momentos oportunos.

Segundo Apple (2004), questões educacionais têm consistentemente envolvido grandes conflitos e compromissos entre grupos com visões concorrentes de conhecimento “legítimo”, o que conta como “bom” ensino e aprendizagem, e o que é uma sociedade “justa” (APPLE, 2004, p. 14). Discursos neoliberais tentam aliar a educação a narrativas de legitimidade, qualidade e desenvolvimento financeiro, que nada tem a ver com o que é a sala de aula, sobretudo uma que atenda às necessidades atuais. Para Apple (2004), os conflitos entre grupos têm raízes em visões conflitantes de justiça racial, de classe e de gênero na educação e a sociedade mais ampla.

No extremo desse discurso conservador imperialista, ressaltamos ainda o projeto “Escola Sem Partido” que “se trata de um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular” (MACEDO, 2017, p. 509). Tal projeto visa a retroceder em práticas educacionais e limitar o pensamento e o estudo dentro de sala de aula, a fim de controlar o pensamento crítico e o questionamento de toda e qualquer posição e ideologia política, como afirma Macedo:

Esse conjunto de demandas conservadoras do ESP em relação ao “conteúdo” da BNCC é bastante pontual e aponta menos para o que deve fazer parte do currículo do que para o que deve ser excluído, para que a escola possa “atender a todos”. As exclusões citadas explicitamente se referem a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade (MACEDO, 2017, p. 517).

Em suma, no contexto do Brasil 2016-2022, esse conjunto de ações ocorre devido ao posicionamento subserviente à matriz cultural e econômica estadunidense (e como Campello acredita, contrariando até mesmo os interesses comerciais do país). A Educação Linguística do período então fica marcada pela predominância da língua de um “colonizador atual”, deixando de lado a importância do fortalecimento do Mercosul. Dessarte, entendemos que a disseminação de tais posicionamentos e discursos pelo governo

ao longo dos anos, sobretudo durante a pandemia do COVID-19, a criação de uma nova Base Comum Curricular que atende a interesses neoliberais e que foi promulgada sem discussões com agentes educacionais demonstram uma problemática que buscamos questionar nas PLs atuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das problematizações e contextualizações sobre políticas linguísticas trazidas neste artigo, sobretudo a discussão da BNCC e seus pontos controversos em relação ao advento monolíngue imposto a partir de governos de direita e extrema direita, buscamos destacar que ideários monolíngues são predominantes na concepção de currículos educacionais quando a gestão executiva do país é liderada por interesses relacionados ao neoliberalismo e à exclusão. Além de não representar a complexidade linguística e cultural de nosso território, tais ideários promovem maior desvalorização das relações entre os países vizinhos e a manutenção de uma subserviência econômica ao capitalismo em sua versão mais violenta, o imperialismo.

Destarte, a desvalorização da atuação docente e o sucateamento da educação contribuem para que as instituições educacionais, seus alunos e famílias estejam cada vez mais alinhados aos interesses da extrema direita e do capitalismo, afastando-se de uma educação que poderia ser inclusiva, multicultural, multilíngue e crítica. A exemplo disto, ao longo do artigo discutimos a atuação política e ideológica durante a pandemia do vírus COVID-19, a diminuição dos investimentos no setor educacional, a privatização, a falta de debate na concepção da nova BNCC e a contratação de professores com “notório saber”.



Destacamos, assim, que atualmente, em 2023, as PLs nacionais tendem a apresentar maiores debate e análise por parte dos agentes educacionais e do atual governo Lula, como uma revisão da BNCC para reverter sanções dos governos de direita e de extrema direita, buscando, dessa forma, construir instituições educacionais e PLs que respeitam e acolhem as diversidades raciais, culturais e linguísticas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational policy*, v. 18, n. 1, p. 12-44, 2004.

CAMPELLO, Marcelo de Moura Carneiro. A estratégia "kamikaze" bolsonarista: perspectivas sobre as relações do Brasil com a China e com o Mercosul. *Oikos*, v. 20, n. 3, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/oikos/article/viewFile/52072/28360>

DO VALE, Márcia Sepúlveda; DE ANICÉZIO, Graziani França Claudino; DO NASCIMENTO, Giliarde Ribeiro. O novo cenário político pedagógico do ensino do espanhol no Brasil após a revogação da lei 11.161/05. In: 8ª JICE-JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EXTENSÃO. 2017; FARIAS, Deborah Barros Leal; CASARÕES, Guilherme; MAGALHÃES, David. Radical right populism and the politics of cruelty: The case of COVID-19 in Brazil under President Bolsonaro. *Global Studies Quarterly*, v. 2, n. 2, p. ksab048, 2022.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

GADELLI, K. E. *Language planning: theory and practice: evaluation of language planning cases worldwide*. Paris: UNESCO, 1999.

IANNI, O. A racialização do mundo. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 8, n. 1, p. 1-25, maio 1996.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. Educ. Soc., 2017 38(139), p. 507-524, abr. 2017.

MOTTA, L. G.; SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P. A BNCC do Ensino Médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. *Revista de Educação Pública*, v. 31, p. 1-19, jan./dez. 2022.

OSTERMANN, F.; RESENDE, F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021.

SAWAIA, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEVERO, C. G. Política(s) Linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57 n. 2, p. 451-473, 2013.

SILVA, Annita Ingrid Alves; DE SIQUEIRA, Julio Gomes; DE SIQUEIRA, Celia Gomes. Vacinas: história, negacionismo, 'fake news' e a Covid-19 no Brasil hoje Vaccines: history, denialism, fake news, and Covid-19 in Brazil today. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 5, p. 35200-35217, 2022.

World Health Organization. COVID-19 Weekly Epidemiological Update. 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/>

# 7

*Lizika Pitpar Goldchleger*

***MY WAY THROUGH METHODS  
AND APPROACHES:***

**UMA REFLEXÃO AUTOETNOGRÁFICA**



Imagem: Pixabay

## NO PRINCÍPIO...

*"Everything that we experience takes up something from the past and modifies the quality of future experiences"*

*Barcelos (2008, p. 37 apud MATOS, A., 2021).*

A autora da reflexão que aqui se apresenta confronta-se neste momento com o desafio de narrar aspectos de sua trajetória que, até o presente momento, haviam ficado trancafiados como registros de práticas e experiências na escuridão de seu currículo. Liberto e compartilho tais lembranças a fim de traçar correlações entre minhas experiências pessoais e profissionais na docência de língua inglesa e as diversas abordagens e métodos que direcionaram uma gama

de professores de inglês - eu mesma parte desse grupo - e suas práticas ao longo dos anos. Para tanto, farei a narração de recortes de minha trajetória e que considero significativos para reconstruir momentos em que já me encontrei, tanto em termos pessoais quanto profissionais, relacionando tais momentos com as práticas de ensino vigentes na época.

As memórias serão narradas, como não poderiam deixar de ser, a partir de um olhar interpretativo próprio, e, portanto, enviesado, de minhas experiências através dos diferentes métodos e abordagens de ensino de inglês, pois, conforme nos ensina Ricoeur (1976):

a interpretação é um processo pelo qual o provimento de novas formas de ser, [...] dá ao sujeito uma nova capacidade de conhecer a si mesmo (RICOEUR, 1976 p. 94 *apud* FERRAZ, 2019).

Não há, no entanto, como falar de minhas experiências, ou de *reconhecer* como diz Ricoeur, no ensino de línguas estrangeiras sem antes situar meu leitor acerca de minha chegada em nosso país. Assim, portanto, o farei.

## A CHEGADA DA FAMÍLIA PITPAR

Volto agora às minhas origens. Sou romena, de família judia, e vim para o Brasil com os meus pais em agosto de 1960. Brasília havia sido fundada há pouco tempo. Minha tia, irmã de minha mãe, morava em São Paulo e nos enviou uma carta convite responsabilizando-se pela nossa vinda e estada no Brasil. Somente assim poderíamos vir; com a garantia de responsabilização total de um parente próximo.

A Romênia, país comunista na época, não permitia emigrações livres. Ademais, meu pai, comerciante, e minha mãe, dona de casa, não tinham profissões de “colarinho branco” que, porventura,

poderiam lhes fornecer os meios políticos e econômicos de negociar a sua saída do país. Apesar disso, a vontade de uma vida nova em uma jovem nação como o Brasil os motivou a deixar sua terra natal.

Desembarcamos no porto de Santos e fomos diretamente à casa de minha tia em São Paulo, no centro velho da cidade, onde moramos por algum tempo.

Com a sua experiência em comércio, meu pai foi logo vender canetas importadas nas charutarias do centro, hoje extintas. Não conhecendo a língua local, tampouco o inglês, com um pedaço de papel contendo o endereço de casa, no caso de se perder, ele fazia o seu trabalho diário. Estudar português, “para quê?”, dizia meu pai. Não havia necessidade segundo seu próprio julgamento; aprendeu a se comunicar nas ruas e assim ia levando sua ocupação e criando sua família. Minha mãe, por sua vez, ajudava a irmã com o trabalho de casa e ocupava-se de minha educação.

Quanto à minha educação, em setembro do mesmo ano já estava matriculada em um colégio de freiras na frente de casa. Embora fôssemos judeus, questões religiosas eram consideradas secundárias frente às questões educacionais. O indispensável, pensava minha família, era que eu estudasse e aprendesse o português ‘correto’ sem perder tempo, mesmo que para isso, tivéssemos que colocar questões de crenças religiosas e identitárias de lado. Sem perceber, meus pais continuavam a coadunar com a visão do velho mundo por uma educação ao modo da elite francesa, ideologia educacional hegemônica em países europeus na época. A insistência de minha mãe para que eu aprendesse a norma culta do português brasileiro, o seu *bon usage* (CALVET, 2002), já veiculava uma visão de língua como instrumento de prestígio social, característica essa que viria a me acompanhar por muitos anos.

Bem, de setembro a dezembro, passei de ano com nota 10. Minha mãe não havia perdido tempo mesmo em sua empreitada.

No ano seguinte, fui matriculada em um colégio estadual e, depois de um primeiro confronto cultural na mudança da Romênia ao Brasil, tive minha segunda experiência de contato com um mundo totalmente novo. Para além das questões puramente linguísticas, essa nova experiência trazia-me uma nova realidade racial, social e cultural. Qual não foi a minha surpresa quando, pela primeira vez na vida, me deparei com uma criança negra na sala de aula. Ao final da tarde, quando vi minha mãe me esperando no portão da escola, corri e foi a primeira coisa que lhe contei. Ela iria me explicar tudo na mesa do jantar com a ajuda de meus tios e assim se iniciou a minha interação com a diversidade, racial nesse caso.

Estudei no mesmo colégio até o final do antigo colegial, hoje ensino médio.

## MINHAS PRIMEIRAS INCURSÕES UNIVERSITÁRIAS NO MUNDO DAS LETRAS

Português, romeno, inglês, alemão, francês. Minha infância e adolescência haviam sido marcadas pelo contato com línguas e, naturalmente, sentia-me inclinada a tornar essa realidade multilíngue particular em uma atividade profissional. Foi assim que optei pela graduação em língua e literatura inglesas na PUC São Paulo.

No primeiro ano do período noturno da graduação em língua e literatura inglesa e licenciatura, cursava-se o ciclo básico onde se misturavam alunos de todas as outras áreas e cursos. No entanto, nas leituras próprias de meu curso, minha trajetória com métodos e abordagens se iniciava com confrontos e discussões sobre a distinção entre métodos, abordagens e técnicas de ensino de línguas estrangeiras e, entre eles em particular, estudávamos o *grammar-translation*. Estudávamos tal abordagem por seu valor histórico e relações

com as línguas clássicas (latim e grego) mas, como ressalta Brown (2000), tal abordagem não servia a propósitos comunicativos, sobretudo na questão relativa à expressão oral. Tratava-se de uma abordagem puramente estrutural da língua e que desconsiderava por completo sua real utilização na comunicação efetiva, seu valor sócio-histórico e cultural. O compromisso da abordagem estava na função tida como primordial, isto é, na leitura e compreensão de textos na língua estrangeira. Curioso é hoje pensar como os tópicos que estudávamos na universidade dialogavam, de certo modo, com a realidade sócio-política da ocasião. Em meio a leituras sobre abordagens não comunicativas e que preconizavam uma visão absolutamente utilitária da língua, como foi o *grammar-translation*, convivia na universidade com o medo de saber que, entre nós alunos, havia membros do DOPS. Já era quieta, característica derivada da educação de meus pais que traziam consigo uma história de dominação, de relações desiguais de poder e de austeridade. Passei, então, diante da possibilidade de ser enquadrada, a me calar ainda mais, pois soube que não eram apenas os professores a serem observados, mas também os alunos – sobretudo aqueles considerados subversivos.

Após o primeiro ano básico, todos voltaram às suas respectivas áreas de estudos e lá ficamos por quatro anos. O curso proporcionou-me as bases linguísticas e educacionais sólidas e tão necessárias para que desempenhasse a minha função de professora de inglês como língua estrangeira. Meus anos de PUC-SP, por meio da convivência cotidiana com colegas e com queridos mestres como Antonieta Celani, Heloisa Collins, Armando Baltra, entre outros, trouxeram-me a bagagem necessária para o ensino na prática.

Quando do final da licenciatura, para minha surpresa, fui nomeada paraninfa de minha turma e, como tal, esperavam de mim um discurso de encerramento que condensasse as experiências vividas ao longo de todos esses anos e por todos os alunos.



Eu, justamente eu. A menina que havia se emudecido desde a infância quebrava naquele momento a barreira do silêncio.

Sentia-me pronta para a próxima etapa de minha carreira, o da docência em língua inglesa.

## ENFIM NA DOCÊNCIA

Eu já lecionava inglês na Associação Cultura Inglesa SP e logo após a formatura, fui convidada a dar aulas de inglês oral na PUC-SP. Assim eu mantinha dois empregos. Porém, após dois anos na faculdade, precisei optar entre essa e a Cultura Inglesa por questões de incompatibilidade de horário, então optei pela Cultura Inglesa, onde fiquei por muitos anos e ocupei diferentes posições e funções. Hoje reflito sobre o que, de fato, me fez optar pelo instituto de idiomas? Teria sido apenas a incompatibilidade? Essa razão estava na superfície, mas havia algo mais profundo que desencadeou tal escolha. No instituto, a estrutura, as regras, a organização, o patamar da segurança estavam prontos e oferecidos de bandeja; não precisava ser construído na incerteza e insegurança como na faculdade. Mais uma vez, minhas escolhas profissionais faziam ecoar as vozes oprimidas de meus pais por segurança, estabilidade e previsibilidade, características essas que permeariam a minha jornada profissional.

Embora minha escolha na época tenha sido pela Cultura Inglesa, sentia falta do contato com o mundo e ambiente acadêmicos. Nem mesmo meus sonhos mais arrojados me fariam imaginar que me tornaria diretora de uma faculdade de formação de professores de inglês no futuro.

Já afastada do ambiente científico-acadêmico, fui então em busca de um mestrado, primeiramente na PUC-SP e em seguida na Universidade de Hertfordshire, a fim de aprofundar meus

conhecimentos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Meu repertório de prática de sala de aula já não mais supria as demandas de meus alunos e foi pensando nisso que decidi mergulhar, mais uma vez, no mundo do ensino. Direcionei a minha pesquisa na área da Linguística Aplicada no âmbito da aprendizagem, sob o aspecto da avaliação de cursos para professores. Minha dissertação, *intitulada The influence of teacher development courses on EFL teachers' professional attitudes*, tratou, como sugere o nome, da educação docente. A dissertação tratou, em particular, da relação entre os cursos de formação continuada para professores e suas atitudes profissionais. Os resultados mostraram que os professores com uma posição inerentemente mais questionadora e reflexiva se aperfeiçoavam nas questões próprias ao ensino-aprendizagem de maneira mais profunda do que aqueles que apenas recebiam e aceitavam acriticamente os métodos, abordagens e técnicas de ensino que lhes eram apresentados. Esse foi, sem dúvidas, o contato primeiro e mais elucidativo que tive com a importância de um posicionamento crítico na formação docente.

Após o meu mestrado, atuei durante cerca de dez anos como professora em uma série de unidades da Cultura Inglesa antes de ser promovida a coordenadora acadêmica; na sequência, recebi o convite para chefiar o departamento acadêmico da Cultura Inglesa e esse mostrou-se um desafio ao mesmo tempo enriquecedor e amedrontador. Ter sob minha gestão nomes cognitiva e profissionalmente desafiadores como Suely Fidalgo (Unifesp), Marcos Soares (USP) entre outros, exigiu de mim determinação e assertividade no comando de um time altamente qualificado.

Após anos e anos à frente do departamento acadêmico e, agora, já com alguma experiência acumulada e feitos realizados – tais como inúmeras iniciativas de capacitação de professores *early in-service*, *in-service*, CELTA, COTE, ICELTE, DELTA e desenvolvimento de materiais – minhas atenções se voltariam para o futuro projeto de minha empresa e uma antiga paixão minha: a formação de professores de inglês em nível universitário.

Esse olhar da instituição como um todo formatou-se em vista do seguinte cenário. Enquanto chefe do departamento, gerenciava a então chamada equipe de *treinamento de professores*. A área, cujo nome já demonstrava qual perspectiva de educação enviesava nossas práticas, isto é, uma visão estruturalizante de adestramento metodológico de professores, responsabilizava-se por ensinar professores novatos e já experientes como planejar aulas, como preparar e conduzir uma variedade de atividades procedimentais de sala de aula, desenvolvia a habilidade dos professores de explorar textos orais (*listening*) e escritos (*reading*), bem como discorria sobre teorias linguísticas, educacionais e de aprendizagem; enfim, todos os procedimentos ditos necessários em sala de aula para quaisquer iniciativas profissionalizantes vigentes na época. Após alguns anos, implementamos aspectos funcionais e comunicativos na equipe de treinamento, que passaria a se chamar *capacitação de professores*. No entanto, a visão de língua perdurava com o foco na estrutura dura da língua, o chamado sistema. Desse modo, os professores implementavam as técnicas demonstradas nos cursos, porém não sabiam o porquê faziam o que faziam e nem sabiam dizer o que era *língua* para além de uma visão estruturalista saussureana, isto é, um conjunto de pareamentos entre significados e significantes. O que dizer de aspectos socioculturais, por exemplo? Sob a alegação de que tratavam de cultura em suas aulas, os professores mostravam vídeos ou filmes aos alunos para que depois os discutissem em grupos. O que havia acontecido de novo na capacitação? Nada. As raízes estavam tão profundamente fincadas em práticas procedimentais acríticas e numa visão tão puramente estrutural que o novo não fazia muito sentido para os capacitadores e muito menos para os professores.

Diante de tal cenário, a Cultura Inglesa SP decidira ampliar seu alcance e criar uma faculdade de formação de professores. Essa seria a oportunidade de modernizar as práticas docentes com base em estudos mais atuais. Fui convidada a integrar o time de conceptualizadores desse desafiante projeto junto de pessoas

respeitabilíssimas, como minha eterna professora Antonieta Celani. Posterior a isso, assumi a posição de diretora da recém-inaugurada Faculdade Cultura Inglesa. Neste espaço de tempo, continuei estudando, fiz vários cursos, como uma especialização em administração com foco em avaliação empresarial, e participei de uma série de eventos acadêmicos e administrativos. Aprendi muito, especialmente sobre gerenciamento acadêmico e administrativo.

## DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O currículo da faculdade objetivava ser inovador pois sendo recente, ela já integrava os temas transversais com as diversas disciplinas oferecidas; as literaturas, por exemplo, privilegiavam obras mais contemporâneas em vez dos cânones da literatura inglesa, computadores e disciplinas que necessitavam da Internet e de ferramentas digitais eram utilizados em aula e as provas de conteúdo eram dissertativas e exigiam reflexão e análise. Isto é, as aulas e as práticas tinham como objetivo central refletir um mundo que exigia desses futuros professores conhecimentos que extravasassem os limites da estrutura fria e dura da língua e que passassem, assim, a refletir mais fielmente o que entendemos por comunicação na pós-modernidade (DUGNANI, 2020). A esse respeito, salienta Brydon (2011) que

O mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade (BRYDON, D. 2011, p. 105).

Já se falava em ser reflexivo, ser agente, ser crítico; porém tais iniciativas ainda eram insipientes. Careciam de uma abordagem mais academicamente fundamentada, bem como dependiam de alunos que tivessem sido iniciados nesse paradigma da reflexividade, agentividade e criticidade; situação essa de que não dispúnhamos na época.

Enquanto professora na Faculdade Cultura Inglesa, onde lecionava várias disciplinas, exercia também as minhas funções de diretora que me tomavam grande parte do tempo; porém, as preocupações sobre a qualidade da experiência de ensino de nossa faculdade levaram o corpo docente como um todo e a mim, em especial, a procurar insumos na universidade que pudessem responder a essas demandas. Eis que comecei a me deparar com as escritas da Profa. Dra. Walkyria Monte Mor e Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza para depois conhecer uma geração de novos pesquisadores como o Prof. Dr. Daniel Ferraz, Profa. Dra. Ana Paula Duboc, Profa. Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot e muitos outros. Entre as temáticas que mais me chamaram atenção, interessei-me muito pela visão de educação linguística (MONTE MÓR, 2015) e a visão decolonial do ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2016). Após a minha aposentadoria, decidi estudar para me preparar para um possível doutorado, mais um sonho antigo.

## UMA BOA FILHA, À CASA RETORNA: UMA VOLTA CRÍTICA À UNIVERSIDADE

Tenho participado do Grupo GEELLE de Estudos na USP, coordenado pelo Prof. Dr. Daniel Ferraz, onde posso discutir as minhas leituras, testar minhas aprendizagens, ampliar meus horizontes, desafiar-me com novas perspectivas e incomodar-me com o confronto de minhas crenças. No grupo, consigo ver a continuação de minha história até então, no entanto, as discussões obrigam-me a tomar um ponto de observação diferente daquele que estou acostumada, isto é, o da criticidade. Muitas das discussões trazem à minha memória práticas desenvolvidas e aplicadas por mim e por colegas que, na atualidade, se mostram descontextualizadas e por vezes inapropriadas, dadas as demandas de comunicação em uma sociedade pós-moderna como a nossa.

Entre os vários eventos que me fizeram refletir sobre minha prática docente, destaco um apresentado pelas professoras Andrea Matos, Cristina Eluf e Juliana Martinez, que se intitulou *Formação de e com professores de línguas em tempos de (ainda) pandemia*<sup>52</sup>. Na ocasião, Andrea Matos iniciou com uma provocação sobre a ideia da escola e seu papel ao apresentar tal questionamento: O que a escola realmente ensina para as nossas crianças? Valendo-se de uma imagem (Figura 1), seguiu sua provocação apresentando o que a escola, de fato, ensino às crianças, isto é, que a inteligência é a habilidade de lembrar e repetir, que essa memória acurada e a repetição são recompensados, que a não observância é punida e que aos alunos resta que se conformem intelectual e socialmente. Em outras palavras, como observa a professora Andrea ao longo de sua fala, os alunos devem adquirir um comportamento em conformidade com as normas estabelecidas naquela situação social.

Figura 1 – O que as escolas ensinam às crianças?



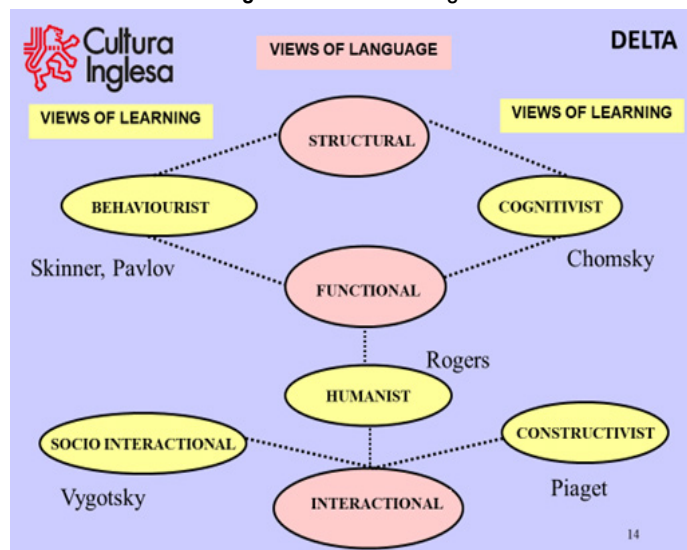
Fonte: Andrea Matos.

Curioso foi refletir sobre como tais crenças educacionais tradicionais permanecem inalteradas em diferentes esferas do ensino-aprendizagem para além do ensino infantil. Os pontos levantados acima me remeteram a algumas de minhas próprias práticas na educação de professores; isto é, embora se alegava na época que as abordagens de ensino para adultos deveriam ser pautadas pelos princípios andragógicos de autoconceito, ênfase na experiência do aprendiz, relevância do tema sendo ensinado, prontidão para a aprendizagem e aprendizagem orientada (KNOWLES, 1995), uma análise crítica do material utilizado denuncia de maneira simples que as cinco respostas provocativas da Figura 1 acima podem ser facilmente encontradas. Isto é, em nada se assemelhava minha prática ao que Eco (1997) chama de *construção de sentidos* - um processo de interpretativo indissociável do mundo que nos cerca. Aos professores, modelos pré-formatados eram repassados com a expectativa de que fossem capazes de reproduzi-los em suas práticas pedagógicas. Abaixo compartilho um exemplo retirado de uma sequência de apresentações que utilizava nas aulas do curso DELTA, as quais dávamos o nome de *input sessions*<sup>53</sup>:

53

Ressalta-se aqui a metáfora de formação que permeava a escolha pelo nome *input session*. *As mentes dos professores são aqui vistas como um mero repositório de informações onde os tutores devem depositar o conhecimento. Além disso, a ideia de input pressupõe a existência de um output, como ocorre com máquinas e computadores. Sendo assim, o input dado ao professor esperava um output específico, isto é, um comportamento previsível e em conformidade com as normas lingüísticas, culturais e sociais esperadas, muitas vezes pautada pelo modo de ser de outros povos, sobretudo os britânicos.*

Figura 2 - Visões de língua



Fonte: Input sessions de DELTA.

Ao começar com o próprio nome das sessões, isto é, *input sessions*, já notamos a metáfora que norteava as práticas docentes ditas andragógicas: mentes de aprendizes são máquinas de processamento de informações. Ao professor, cabia a tarefa de lhes fornecer o *input* adequado para que os mesmos gerassem os *outputs* esperados. Tratava-se, portanto, de uma mescla das ideias contidas em 1, 3 e 5 na Figura 1. A ideia de *input* pressupunha uma autoridade detentora do conhecimento – eu, na figura da professora – bem como um *output* esperado, isto é, uma resposta a ser premiada e um comportamento em conformidade com a expectativa. Isso remete à distinção feita em Biesta (2012 *apud* FERRAZ, 2019) entre os conceitos de *aprendizagem* e *educação*. Enquanto a *aprendizagem* é um processo individual que denota atividades e que está aberto em relação ao conteúdo e aos rumos, *educação* implica relação, alguém educando outra pessoa de modo que quem educa pense na finalidade de suas atividades. Minha prática se baseava, na melhor das hipóteses, em uma visão única de *aprendizagem* e não propriamente *educacional*.



No tocante ao conteúdo, vemos claramente que as escolhas de representantes de cada movimento não vão além dos nomes clássicos, consagrados e não locais; isto é, os *modus operandi* do pensamento ainda se pautavam em visões de mundo e perspectivas de ensino desgarradas da realidade local de meus professores/alunos. Ademais, as práticas que seguiam esse *slide*, que também apresentarei abaixo, tinham por objetivo testar e colocar em prática esse conhecimento, que deveria ser assimilado e posteriormente demonstrado como evidência de seu armazenamento (resposta 2 da Figura1). Em suma, aos professores/alunos que ali se encontravam lhes era incumbida a tarefa de *adquirir* o conhecimento exposto sem o fomento de uma análise minimamente crítica sobre as práticas, abordagens e métodos apresentados.

Posterior à exposição e à explicação das diferentes *views of language* e *views of learning* trazidas, os professores eram expostos a exemplos de como proceder e operar com diferentes abordagens de ensino. Abaixo se encontram estágios de três abordagens populares no ensino de inglês que eu utilizava em situações de *capacitação* de professores.

#### Quadro 1 – Plano de aula 1

##### TASK-BASED LEARNING (TBL)

**Stage 1** – after introducing the topic and creating interest the teacher provides a 'model' via listening/'live' listening/reading text etc.

**Stage 2** – SS do a task based on the teacher's model e.g. ordering, ranking, matching, retelling story etc. Teacher acts as monitor and encourages.

**Stage 3** – SS prepare their own personalised text, similar to teacher's model. They draft a written version and rehearse what they're going to say.

Teacher feeds-in language/helps.

**Stage 4** – SS present their spoken reports to partner or small group or display written work. Teacher gives feedback on content and then language.

**Stage 5** – SS do consciousness-raising activities to identify & process specific language features from teacher's model text (analysis of language). The teacher guides feedback to the above tasks and provides further practise activities, if necessary.

Fonte: A autora.

No plano de aula acima, nota-se o reiterado uso da palavra *model*. Sua menção repetida no modo como as atividades eram realizadas reforça uma perspectiva aculturante, segundo a qual um certo tipo de comportamento linguístico era passado como paradigma a ser reproduzido. Tal prática recebia o reforço da correção (*teacher acts as a monitor ... teacher gives feedback on content and then on language*) a fim de reparar pequenos desvios do modelo a ser reproduzido. Mais uma vez, a ideia de conformidade intelectual e social (resposta 5 na Figura 1) permeavam as práticas propostas.

#### Quadro 2 – Plano de aula 2

##### TEXT-BASED LEARNING

**Stage 1** – Context is built through the use of a listening or reading text. There is a whole receptive skills cycle (lead in>vocab>reading stage(s)). These are dealt with systematically in order to ensure context is built properly – but one eye is kept on the fact that the important stages relating to clarifying the language are coming up.

**Stage 2** – Next, the teacher highlights the target structure in the text (gets Ss to underline, find, identify etc). This is an important stage – it puts the spotlight on the piece of language in its contextual setting (i.e. in the text)

**Stage 3** – The teacher then clarifies Meaning/Form & Pronunciation/Use (CCQs – concept-checking questions, drilling, form analysis). This may involve the use of a guided discovery approach (analysis box).

**Stage 4** – Ss then engage in practice tasks (controlled/less controlled/free/oral/written)

Fonte: A autora.

O plano de aula acima exemplifica uma prática tradicional no ensino de línguas que coloca a familiaridade, a compreensão lógica e a sistematização de estruturas linguísticas no centro das atenções do professor e dos alunos. O foco, que em si não deixa de ser importante, peca pela preocupação sectária e única com as estruturas puramente linguísticas, deixando de lado aspectos multimodais inerentes à comunicação (BEZEMER; KRESS, 2016) e que certamente poderiam ser abordados a fim de sensibilizar alunos para interpretações mais holistas e condizentes com a realidade da comunicação efetiva.

Além da exposição demasiada às estruturas, o ciclo se encerra encorajando o armazenamento de conhecimentos gramaticais por meio de repetições e memorizações (*controlled practice*, por exemplo).

### Quadro 3 – Plano de aula 3

#### TEST - TEACH - TEST

**Stage 1** – The lesson can start with a lead-in – usually something quite general around the topic area - just to open things up.

**Stage 2** – The teacher then GIVES the Ss the language and asks them to do something with it (matching, gap fill, communicative activity etc) which lets the teacher see what the Ss know already, what they half know, what they're not sure about and what they don't know.

**Stage 3** – The teacher monitors carefully here (without really intervening) noting what they know, problem items etc

**Stage 4** – The teacher establishes correct answers to the previous stage (OHT/ board-work etc).

**Stage 5** – The teacher then deals with M/F&P/U with particular focus on items which Ss did not know/were not sure about/had problems with. Teacher needs to prepare concept checking for all items so he/she can choose which items to focus on, according to what he/she has noted while monitoring the first test/diagnostic. It's not enough to just give the answers here even if the perception is that "they knew most of them". If the language is considered worth dealing with, it's worth giving Ss a chance to display their understanding – so still pick some items and check these.

**Stage 6** – Ss then engage in practice tasks (controlled/less controlled/free/oral/written)

*Fonte: A autora.*

A aula acima se assemelha com a anterior em muitos aspectos, principalmente em seu principal foco de atenção, isto é, as estruturas linguísticas. O diferencial entre elas, no entanto, encontra-se no fato que nas abordagens T-T-T, a língua é provida de modo arbitrário pelo professor que, imbuído da tarefa de testar se seus alunos são capazes de criar contextos de aplicação para as estruturas dadas, adota uma postura de examinador. A aula segue com a figura de autoridade máxima na sala e detentor do conhecimento, a figura do professor, atuando como um

corretor de comportamentos verbais destoantes das expectativas normativas esperadas, exatamente como nos alerta Ferraz (2019):

nós educadores estamos inseridos no contexto positivista, iluminista, cientificista e muitas vezes os mantemos em nossas aulas de forma inconsciente e naturalizada. O pós-moderno, busca promover uma tomada de consciência por parte dos educadores. [...] Cabe ao educador a consciência de que se formou em concepções filosóficas x ou y, e que, [...] cabe a ele realizar um trabalho crítico que focalize a produção de conhecimentos/construção de sentidos (FERRAZ, 2019 p. 35-36).

As leituras, debates, discussões e eventos de que tenho participado no GEELLE chamaram-me a atenção para questões relativas à criticidade e como ela pode ser um *locus* de observação eficiente na reflexão e prática pedagógicas no âmbito da educação linguística de línguas adicionais. Além de prover o professor com estratégias educacionais mais adaptáveis e flexíveis em relação à realidade de seus alunos, a criticidade nos proporciona a oportunidade de refletirmos sobre como nossas práticas, às vezes por nós classificadas como *consagradas*, podem ser veículos de ideias equivocadas sobre o que, de fato, é a comunicação efetiva, quais papéis e expectativas são esperados de professores e alunos e qual é a principal função da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns diriam *you can't teach an old dog new tricks!* Eu criticamente indago *can't you?* Depois de ter presenciado e acompanhado de perto a evolução de uma série de abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas ao longo dos anos, tanto na educação linguística geral quanto na formação de professores, coloco-me neste momento em uma nova posição de observação: o da reflexão crítica sobre as práticas. *This dog can still pull some new tricks!*

## REFERÊNCIAS

- BEZEMER, J.; KRESS, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication: a social frame*. London: Routledge.
- BIESTA, G. (2012). *Boa educação na era da mensuração*. Cadernos de pesquisa v. 42 no. 147 p. 808-825 set./dez.
- BRWON, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- BRYDON, D. (2011). Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editora. p.105.
- CALVET, L. (2002). *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola.
- DUGNANI, P. (2020) Pós-Modernidade e Comunicação: Dos Meios de Massa aos Meios Digitais v. 21 n. 45: *Revista Comunicação & Inovação*.
- ECO, U. (1997). *Os limites da Interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- FERRAZ, D. (2019). (Pós) modernidade, (Pós) estruturalismo, e educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. In: ANDRADE, M.; HOELZLE, M.; CRUVINEL, R. (Orgs.) *(Trans) Formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade*. Campinas: Ed Pontes, v. 1, p. 17-40.
- KNOWLES M. (1995). *Designs for adult learning*. Alexandria: American Society for Training and Development.
- KUMARAVADIVELU, B. (2016) The Decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *Tesol Quarterly*, Califórnia, v. 50, n.1 p. 66-85, mar.
- MATOS, A. (2021) Formação de e com professores de línguas em tempos de (ainda) pandemia. Fala proferida no 3º. Ciclo de palestras do GEELLE.
- MONTE MÓR, W. (2015) Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Ed Pontes, p. 31-50.

# 8

*Cecília Mendes*

## **DA COLONIALIDADE DA LÍNGUA AOS SOLOS DECOLONIAIS:**

**QUE NOVOS TERRENOS QUEREMOS ARAR?**



*Imagem: Pixabay*

*Para o querido amigo Otávio que partiu, deixando vivo em mim o inesgotável exercício de ter na educação um olhar de afeto.*

## ENTRE AS NOSSAS LAVOURAS...

*So, if you want to really hurt me, talk badly about my language. Ethnic identity is twin skin to linguistic identity--I am my language. Until I can take pride in my language,*

*I cannot take pride in myself. Until I can accept as legitimate Chicano Texas Spanish, Tex Mex, and all the other languages I speak, I cannot accept the legitimacy of myself. Until I am free to write bilingually and to switch codes without having always to translate, while I still have to speak English or Spanish when I would rather speak Spanglish, and as long as I have to accommodate the English speakers rather than having them accommodate me, my tongue will be illegitimate.*

*I will no longer be made to feel ashamed of existing. I will have my voice. Indian, Spanish, white. I will have my serpent's tongue--my woman's voice, my sexual voice, my poet's voice. I will overcome the tradition of silence.*

*Gloria Anzaldúa (2007[1987], p.81)*

Centrada na ciência moderna ocidental, a Europa finca os pés no “ponto zero” e se afirma como a protagonista da história, única detentora e produtora dos saberes legítimos e da civilidade. É esse entendimento da Europa como centro, chamado de eurocentrismo, que se derivam as noções colonizadas e hierarquizadas de culturas, povos, epistemologias, identidades, línguas, poder, raça, gênero, etnias, estabelecendo uma cultura como “completa” e outra como “incompleta”; um conhecimento como “superior” (hegemônico) a outro “inferior (subalterno), uma sociedade “civilizada” e outra “selvagem”.

São essas “diferenças coloniais”, que para Mignolo (2000) marcam essas narrativas universalizantes construídas para justificar o processo de dominação colonial. Ainda que não mais existam os laços coloniais, os resquícios estão infiltrados em todas as camadas da



nossa sociedade, altamente presente nas relações sociais contemporâneas, como forma de seguirmos sustentando o sistema de opressão e invisibilização dos sujeitos marginalizados. A tais resquícios Anibal Quijano (2005 [1994]) atribuiu o conceito de “colonialidade”:

Muitas são as discussões oriundas a partir dessa distinção que Quijano fez entre colonialismo (forma concreta da colonização) e colonialidade (uma lógica de relação colonial que perdura no presente), uma delas é o que o autor chamou de matriz colonial do poder, o pilar do pensamento colonial e central para discutir-se, posteriormente, por exemplo, a colonialidade do saber e do ser. Para Quijano (2005), a ideia de raça foi a forma de legitimar o processo de exploração e dominação da Europa nas relações de poder com suas colônias, uma vez que o homem europeu branco ocidental era visto como uma estrutura biológica superior e diferenciada.

Sendo assim, para Veronelli (2021), em seu texto “Sobre a colonialidade da linguagem” é central a ideia de marcar a raça como construção do pensamento ocidental e como instrumento de silenciamento e opressão para o entendimento e conexões que serão, mais adiante, estabelecidos entre raça e linguagem, ao debatermos a colonialidade da linguagem, segundo os termos da própria autora.

No artigo “Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra”, Duboc (2020) repensa a escola e a universidade a partir da atitude decolonial e se vê no interessante jogo de desafiar a própria universidade, como pesquisadora e professora, com práticas que permitam desestabilizar as estruturas de uma instituição que, historicamente, representa um pensamento hierárquico, de privilégio, majoritariamente branco, não raras vezes, tido como epistemologicamente “superior”. Os percursos encontrados pela autora me tocaram significativamente, no sentido de provocar em nós, professoras e pesquisadoras, esse chamado decolonial, que nada mais é do que a nossa agência em sala, a nossa relação atenta e sensível com os estudantes, a nossa intencionalidade nas

atividades, como a que Duboc propôs, pedindo aos alunos que elaborassem sombras com as próprias mãos:

Não chego a tomar a breve experiência como exercício decolonial que questionou as ontologias da modernidade. Tampouco a vejo como atividade redentora com vistas à reexistência e reemergência dos sujeitos ali imbricados. O sentido de decolonialidade aqui já se refratou e é decolonial no sentido de tentar romper com os privilégios da racionalidade do ego cogito, abrindo a porta da minha sala de aula para o campo da emoção e da corporeidade (DUBOC, 2020, p. 166).

Nesse sentido, a seleção cuidadosa dessas leituras, por parte do professor Daniel Ferraz, permitiu reflexões relevantes no nosso grupo de pesquisa, uma vez que os textos nos mobilizam a superarmos esse impasse da colonialidade da linguagem, usando a contrapartida da atitude decolonial como expansão e alargamento de possibilidades e caminhos.

As leituras, interseccionadas com a *live* no canal do GEELLE, que ocorreu no dia 23 de abril de 2021 e intitulada: "*Decoloniality and Teacher Language Education*";<sup>54</sup> me motivaram a juntar a minha voz às vozes das autoras, sentindo e refletindo sobre esse chão da colonialidade que pisamos, o tempo todo, dentro e fora de sala de aula, acerca dessas inconsistências-consistentes que a colonialidade/modernidade opera seja em nossas realidades quer como professoras, quer como pesquisadoras, quer como mulheres brancas da América Latina.

## OS SÍTIOS ONDE PISAMOS...

Gabriela Veronelli: (...) I will say that my first step into start thinking decolonially, that is to start thinking in a way that tries to disengage the euroscentrism of the ways that we have been trained to think and live started at the end of my college years, when (...) I was interested in Latin America and I couldn't find much within the curricula of political science in the Universidade de Buenos Aires and I started taking different courses extracurricular courses and one of the courses that I was very lucky to take was a course (...) about José María Arguedas. I don't know if you know who he is, but he is an Andian Peruvian writer anthropologist, and also teacher. For me discovering Arguedas was a really, I would say, a node in my understanding of myself and what interests me and how to go about it.

Ana Duboc: I don't mean to reproduce the kind of teaching technique that I use to apply back [...] when I was an English teacher. No, I want to introduce myself under the terms of decoloniality. So here I go. My name is Ana Paula Martinez Duboc. People know me as Ana Duboc or simply Ana. As for Ana Martinez, I dare to say that even my students would not recognize this name as their advisor's name because indeed I am Ana Paula Duboc. Pero yo soy tambien Ana Martinez, as my grandfather traveled from Galicia to Brazil back in 1911 with his suitcase caring a few clothes and also a few dreams. So for many years, I was Ana Paula Martinez, but then I got married and all of a sudden I became the Ana Paula Duboc. To sum, this is simply a reflex of a tradition in which many Brazilian women, whenever get married, and is the first from culture to filter as we know but for Brazil many women might or might not carry her husband's last name and then this name turns out to be the prevailing one. Sometimes the one using signatures the one using in the Lattes CV.

Agora, aqui, tomo a palavra para também me apresentar com toda a colonialidade que (ainda) me habita. Diferente da professora e palestrante convidada Ana Duboc, não adicionei ao meu nome o

sobrenome do meu marido, pois à época em que me casei já me soava estranho ter que mudar meu nome, me causava um desconforto ter que mudar o meu registro no mundo (e, com isso, todos os meus registros burocráticos, o que seria muito trabalhoso também, pensando de forma prática). Contudo, paro para pensar que sigo me apresentando com meu nome de solteira, mais especificamente, usando o meu sobrenome paterno. Tendo a pensar que é porque meu sobrenome paterno carrega uma herança de muito mais afetividade e ancestralidade da família Mendes, representando muito mais da minha subjetividade e identidade até aqui. Mas me pergunto também: quão opressora é também essa escolha? Esse padrão tradicionalista patriarcal que, de alguma forma, sistematiza um apagamento.

Mas seria apenas uma escolha (ou não escolha) do nome suficiente para nos definirmos?

Ana Duboc: And then what's in a name one might ask? For many years. I thought I knew the reasons why I picked my husband's name. Easy, I was simply following a tradition. But as neither words nor cultures exist in a vacuum, decoloniality taught me that probably behind such decision on my own name resides coloniality traces related to culture, gender, identity, and of course languages and this is something that I would like to share with you today.

Ou uma noção de “casa”, “território” para moldar o que/ quem somos ou a que lugar pertencemos?

Gabriela Veronelli: I was born in Argentina in the 70s. I've been living as a North-South-South-North migrant for the last 20 years, making the US particularly upstate New York and now New York City my home and also Buenos Aires. I have an understanding of home as being also a space of tension where belonging is a contradictory belonging, but I have made these places my home.

Pela transcrição das falas acima, busco uma maneira mais elucidativa de tentar romper também com a escrita acadêmica canônica e me inserir nas discussões que as duas autoras fazem acerca

da colonialidade da linguagem. Quantas dessas inconsistências-consistentes da colonialidade se fazem presentes em nós na e pela linguagem? Rapidamente me saltam exemplos da minha trajetória, como aluna, como professora e como pesquisadora: “não se escreve em primeira pessoa” e, ao chegarmos na universidade, somos questionados: “cadê a sua voz no texto?”. Como permitir um processo avaliativo mais humano e ainda assim dar conta do “conteúdo”? Como ir além da escrita acadêmica apenas como “produto” e entender que as escolhas discursivas ali trabalhadas dizem muito de mim, da minha identidade, dos meus dilemas?

À vista disso, como essa colonialidade da linguagem nos constitui é o que será apresentado na seção a seguir.

## ESCAVANDO NA ARIDEZ DO TERRENO...

Nessa seção, brevemente, faço uma revisão dos principais pontos apresentados por Veronelli (2021) em relação aos conceitos centrais da colonialidade como parte do binômio colonialidade-modernidade, enquanto eixos do capitalismo eurocêntrico, como nos aponta Mignolo (2007, p.17): “Assim, para escavar a colonialidade é imprescindível se referir ao projeto da modernidade, não o contrário, pois a colonialidade aponta às ausências que se produzem nos relatos da modernidade.”

Na seção dedicada à colonialidade, em seu artigo, Veronelli (2015) contextualiza o “giro decolonial” de Maldonado-Torres (2005) como uma abordagem crítica voltada para dois movimentos: o primeiro de pensar as falhas do eurocentrismo e seus produtos enunciativos, em torno da noção de colonialidade do poder. O segundo, em direção à decolonialidade, abrindo espaço para epistemologias outras que foram, intencionalmente, silenciadas e ou ignoradas.

Para isso, Veronelli (2021) deixa claro a centralidade que a raça ocupa em seus trabalhos, fazendo uma revisão da obra de Quijano (2005) que bem explorou a perspectiva da raça no contexto da América Latina.

Quijano (2020 [1992]) traz em sua crítica essa perspectiva contextualizada de como se deu o processo de dominação da América Latina, que ainda se faz tão premente, ora, como bem sabemos, uma região que até hoje vive os efeitos de uma sociedade marcada pela divisão racial, que continua por afetar a vida das pessoas, quer seja na dimensão social, econômica ou política:

Na realidade, se as principais linhas da exploração e dominação social em escala global, as principais linhas de poder mundo atual, sua distribuição de recursos e trabalho entre a população do mundo, é impossível não ver que a grande maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados são exatamente os membros das “raças”, dos “grupos étnicos”, ou das “nações” em que as populações foram categorizadas, colonizadas, no processo de formação dessa potência mundial, desde a conquista da América em diante (tradução livre (QUIJANO, 2020 [1992], p. 12).

E, de tal modo, perceber essas diferenças como uma construção social que perpetua as relações hierárquicas de poder e as desigualdades, basta olharmos para as relações: racialização-exploração, racialização-sistema prisional, racialização-violência policial, dentre muitas outras, para escancarmos as forças de dominação da supremacia branca.

Gabriela Veronelli: So, for the kind of question that I engage in my work is the relationship between language and power in colonial situations and neocolonial situations, understanding that the situations continued to organize the social, right? So that's the long understanding of coloniality (...) This long understanding that the colonial organization of the social that was imposed with colonization lasts till the present. Yes. It didn't stop with independence.

So that long understanding is one of the first elements that we can put up the table of what is to think through a question in this decolonial terms (...) I understand this relationship between language and power to be profoundly racialized. So, my research engages questions of meaning, of community, of agency, as they have been shaped by coloniality by this long understanding of colonization, but also in contestation to coloniality. Questions like for example, how does racism work through language or what counts as linguistic racism? Or how is communication racialized? (...)

Concentremo-nos nas perguntas acima, feitas pela nossa convidada, para as quais trago Nascimento (2019), com a contribuição de sua obra *“Racismo Linguístico”*, para me ajudar a debater como a língua é um mecanismo de dominação e por onde o racismo se configura como estrutura (p. 10).

Para o autor, o conceito de epistemicídio (CARNEIRO, 2011 *apud* NASCIMENTO, 2019) tem uma relação estreita com o conceito de linguícidio (RAJAGAPOLAN, 2010 *apud* NASCIMENTO, 2019) porque é um epistemicídio operado através da linguagem (p.8) e sobre a posição da língua ele explica:

Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é partir da língua que ele materializa suas formas de dominação (NASCIMENTO, 2019, p. 11).

Novamente aqui me saltam exemplos de como a escola e a universidade operam, ao priorizarem o uso da língua padrão, isto é, em si um epistemicídio linguístico porque se hierarquiza uma forma do saber, invisibilizando outras. Nas salas de aulas, o binarismo “certo” e “errado” vem para legitimar esse papel de poder pela língua, estabelecendo qual língua é aceita e qual língua não é naquele espaço social.

Ainda no bojo dessa discussão, para Fanon (2008), quando falamos uma língua, assumimos com ela um mundo, uma cultura. Na crítica aos antilhanos, o autor ilustra que a pequena burguesia antilhana aderiu aos hábitos europeus como uma marca de ascensão social, em que o “embranquecimento cultural” atuava como uma forma de distinção de seu grupo étnico de origem. A crítica de Fanon não estava centrada no homem europeu, nem tampouco em sua cultura eurocêntrica, porém, aos antilhanos que – tentando se apropriar desse modelo –, negavam sua própria cultura e identidade. Mais, criticava os instrumentos políticos e ideológicos pelos quais o colonialismo hierarquizava as culturas e os seres humanos, afastando-os de se libertarem da opressão colonial e da luta por uma sociedade mais igualitária. Para o autor, a construção de uma identidade antilhana livre e independente reforça o que estamos discutindo aqui, ao problematizar a racialização da linguagem, como instrumento de desumanização e enfraquecimento dos povos colonizados: “o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa” (FANON, 2008, p. 34).

E é dessas hierarquias linguísticas, construídas a partir da “diferença colonial” (MIGNOLO, 2000) que tantos estudos de letramento crítico (MONTE-MOR, 2009, 2011, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011), formação docente e educação linguística (PENNYCOOK, 2001; DUBOC, 2012; JORDÃO, 2013; FERRAZ, 2015; FERRAZ, DUBOC, MENEZES DE SOUSA, 2021) têm trazido à tona a importância de se priorizar e promover um repertório linguístico quer seja para maior agência e subjetividade dos sujeitos (MONTE-MOR, 2017; JORDÃO 2014), para uma consciência mestiça (ANZALDÚA, 2007[1987]), quer seja para a relação entre raça e linguagem (FANON, 2008; VERONELLI, 2021, NASCIMENTO, 2019, MENEZES DE SOUZA, 2018). Dentro desse raciocínio, ainda que tenhamos nos debruçado com um esforço imenso para promover cenários diferentes no âmbito da educação, como seguir mesmo quando o diálogo não parece mais suficiente para a transformação social que, de fato, urge?



Em seu texto, Veronelli (2021) aborda a pedagogia dialógica de Paulo Freire (2017[1968]) como uma forma de resistir à lógica colonial e suas narrativas universalizantes e unilaterais. Mas como seguir a atitude decolonial quando o “próprio diálogo foi colonizado”? Entendo esse ser um passo inicial e premente para compreender, analisar e romper com os paradigmas coloniais no âmbito linguístico. E como a linguagem foi colonizada?

Para a autora argentina, na fase da Conquista e expansão colonial no continente americano, por parte de países europeus, havia línguas (hegemônicas e de poder, como a língua da coroa espanhola) que podiam ser usadas para expressar conhecimento, ideia de língua superior. Em contrapartida, outras línguas não eram consideradas línguas, com nenhum potencial comunicativo e, portanto, sem forma de expressão, dignas de colonizados inferiores (VERONELLI, 2021). A perspectiva que Veronelli traz sobre a racialização linguística, isto é, que o paradigma linguístico construído foi o moderno/colonial é extremamente esclarecedor para concebermos que políticas linguísticas, práticas pedagógicas, escolhas discursivas e didáticas, formação docente e currículo seguem moldando a educação de línguas no Brasil até os dias de hoje.

Em tempos de tanta intolerância, racismo, xenofobia contra a população refugiada no Brasil, trago, muito resumidamente, alguns números alarmantes: 78% das mortes por arma de fogo são de corpos negros (segundo o Ministério da Saúde), o número de mortes da etnia yanomami aumentou em 331% nos últimos quatro anos do governo Bolsonaro (segundo BBC News Brasil, via Lei de Acesso à Informação) e, de acordo com os grupos de discussão dos Diagnósticos Participativos do ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), 76% das crianças da população indígena, em idade escolar, estão fora da escola (segundo o relatório “Vozes das Pessoas Refugiadas no Brasil” 2020 da ACNUR). Por consequência, falar de raça é aqui - ainda que em poucas laudas - a minha forma de subverter a colonialidade da linguagem, deslocando, essa mesma linguagem, para um espaço de luta e resistência.

## QUE NOVOS TERRENOS QUEREMOS ARAR?

Partindo de uma pergunta motivadora feita pelo professor Daniel Ferraz, no início da *live*, cabe contextualizar que caminhos vislumbramos a partir da atitude decolonial discutida, sob vários aspectos, neste capítulo. A pergunta serve como fio condutor para pensarmos as contribuições dos estudos decoloniais, em especial, no campo da Linguística.

Depois das leituras feitas para o grupo e da transcrição de partes da *live*, durante a elaboração desse capítulo, reli o texto das autoras e me abriu uma interpretação nova em relação à maneira como as duas tocam a binária temática humanização/desumanização.

Destarte, Veronelli (2021, p.81) discorre sobre a racialização linguística operando com a mesma lógica de desumanizar a língua, assim como desumanizaram a raça. A partir do momento em que o potencial linguístico, a agência, a subjetividade, os repertórios dos colonizados são inferiores, suas formas de expressividade inferiorizadas e há uma estrutura de poder que permite entender essa população como inferior. Nesse sentido, a racialização é o que marca esse processo de desumanização:

Quanto à teorização da raça - e isso é crucial para a minha abordagem sobre a relação entre raça, linguagem e comunicação - o enfoque histórico decolonial marca uma diferença (e ao mesmo tempo uma relação de complementação) entre raça como categoria de classificação das populações mundiais e racialização como processo de desumanização de longa duração. A raça é uma construção mental que prescreve uma desigualdade natural entre populações e sociedades, ao transformar diferenças em valores e atribuir valor a certas populações e sociedades enquanto tira e marginaliza outras. Nesse sentido, a raça é uma ficção (...). A racialização é o processo de

longa duração que transforma essa ficção em realidade. (...) Colocando de outra maneira, enquanto raça refere-se a uma classificação social que diz “este ser não é humano” ou “este ser é menos que humano”; racialização é o processo que desumaniza, que reduz gentes e sociedades colocando-as em situações e relações que os despojam da sua humanidade (VERONELLI, 2021, p. 85-86).

Já Duboc (2021) coloca no cerne dessa questão a urgência de promovermos o “ser mais” (Freire 2017[1968]) nesse processo de desumanização do homem.

Expandindo essa interpretação, trago ainda Fanon (2008) que chama de “zona de ser e zona de não ser” as zonas que o colonialismo, por meio do racismo, define os espaços sociais em que os negros colonizados podiam exercer sua humanidade (zona do ser). Já a “zona do não ser” se refere aos espaços em que os negros colonizados tinham seu direito de sujeitos negados, reduzidos à objetos e, portanto, um espaço de desumanidade.

Talvez, dada a premência desse novo pacto civilizatório, precisamos, de fato, inscrever os estudos decoloniais desde uma perspectiva mais agente e transformadora do que, meramente, como a meu ver, não raras vezes, é tratada apenas por uma perspectiva epistemológica. Sobre essa superficialidade, o professor Daniel Ferraz traz a crítica de Tuck e Yang (2012) a respeito da decolonização como uma mera figura de linguagem e não, de fato, como um processo político de transformação, sobretudo a partir da cosmologia indígena, que é o ponto nuclear dessa obra:

One trend we have noticed, with growing apprehension, is the ease with which the language of decolonization has been superficially adopted into education and other social sciences, supplanting prior ways of talking about social justice, critical methodologies, or approaches which decenter settler perspectives. Decolonization, which we assert is not a metaphor, is a contested process of unsettling, dismantling, and re-matriating” (TUCK; YANG, 2012, p. 8).

Em continuidade, coloco aqui uma das perguntas motivadoras que o professor trouxe no encontro online, como problematização:

Daniel Ferraz: Has it [the term decoloniality] been superficially adopted and spread? Or is it the other way around and we need more and more to talk about decolonial perspectives?

Gabriela Veronelli: In respect to the first motivation that Daniel presented to us about the superficiality of the adoption of decolonization or if we need more of it. I stand on the second, I think that we need more of it and to put it very briefly though (...) decolonization refers to the everyday and ongoing efforts to challenge various social-political spiritual, and psychological forms of violence on colonized populations, indigenous populations and slave populations, and their descendants. And in the contemporary work in the Americas, in Africa, in Asia in the present and in the future. So we cannot pretend that all these efforts, all these action, all these thought can be generalized into one formula, right? So we need to think about decolonization and the colonial efforts always in the plural.

Portanto, entendo que a decolonialidade precisa (passar a) ocupar – para além do espaço epistemológico muitas vezes – um espaço de fato crítico, situado, localizado e imerso na realidade dos estudos de linguagem. Nesse rol, o professor-pesquisador se desloca também para ser o agente facilitador dessa atitude decolonial dentro do espaço acadêmico. Caso contrário, ele mesmo ainda figurará preso nessa colonialidade, que o mantém enraizado apenas como sujeito naquele espaço institucional e não como alguém situado no mundo.

Gabriela Veronelli: Such important questions for us to engage as scholars and people in the academy as you know, activists intellectual that we are, just to make sure that we don't draw a very Eurocentric line between being a scholar inside the academia and being an activist in the real world, right? Academia in spite of the real world and we have these struggles within there. So, we are intellectual activists or activist intellectuals.

De maneira complementar, essa fala me lembra como Giroux (1997) articula os professores como intelectuais transformadores, quebrando paradigmas necessários para a sustentação da democracia, num ato de verdadeira emancipação docente e de mãos dadas à concepção libertadora da educação de Freire. Assim sendo, essa fala da nossa convidada revela a potência que surge na coragem de reduzir as distâncias entre o fazer e o agir ou, “corazonar” que Sousa Santos (2019, p.154) vai definir como “um sentir-pensar que junta tudo aquilo que as dicotomias separam”.

Por fim, caminhando para as considerações finais, é somente entendendo esse terreno da colonialidade o qual ainda pisamos é que conseguimos traçar caminhos outros. E, ao meu ver, é nos termos da decolonialidade (MIGNOLO, 2008; WALSH, 2010, 2014; SANTOS, 2010; TORRES, 2008) da ecologia dos saberes (SANTOS, 2007), pedagogia da interrupção (BIESTA) é que vamos parar de negar a violência que, mais especificamente neste capítulo, volta-se às amarras que tal violência tem na linguagem.

Em suma, pensar em como as lentes decoloniais podem ensinar um debate, no âmbito dos estudos da linguagem, de como a colonialidade da linguagem foi uma forma de manutenção do racismo no Brasil. Nessa continuação, Mendes e Ferraz (2021) destacam o trabalho de Menezes de Souza (2020) no entendimento de uma decolonialidade particular e recentemente desenvolvida no contexto latino americano, com muita pertinência à realidade brasileira: “o racismo é, portanto, usado na teoria decolonial latino-americana como uma metáfora para institucionalizar a desigualdade baseada e originada em relações desiguais de poder” (MENEZES DE ZOUZA, 2020, mídia digital.)

Na luz dessa discussão, interessados pela educação linguística que somos, temos que desconstruir essa lógica e, mais e mais, pela perspectiva decolonial, circunscrever a língua numa dimensão política, social para fins de uma justiça social, para uma transformação democrática, antirracista, diversa, inclusiva e mais igualitária.

Ana Duboc: It was only under the colonial lenses that I became aware of how the category of race that to me is still absent in Bourdieu at a certain point and it plays a central role in the understanding of this attributed values under the logic of this colonial difference. Colonial difference here [is] operating by converting differences into values and establishing this high error key of human beings ontologically and epistemically ontologically according to Mignolo assume that there are inferior human beings and it's technically assuming that inferior human beings I rational and aesthetically deficient. So it was only under the colonial lenses that I became aware.

Duboc, ainda nesse mesmo texto que lemos no grupo de pesquisa, problematiza como a academia é falha por discutir a teoria sem oferecer, de fato, uma experiência capaz de fazer sentido para além do conteúdo e da disciplina. (2020, p. 163). Como já dito anteriormente, retomo a ideia do sentir e do pensar apartados, nos velhos moldes prescritivos. A autora ainda continua se questionando como fazer para ensinarmos, de certa maneira, como lidar com os conflitos: “sobretudo após as eleições presidenciais que inauguraram uma onda neoconservadora e o desenho de políticas públicas nada afeitas à questão da diferença, da justiça social e de princípios democráticos” (p. 163).

Decidi, mais do que sustentar essa forma prescritiva pela palavra, pelo discurso, tentar fazer você, leitor, sentir e pensar sobre esses conflitos. O que você sente com essas falas? E a partir delas, como você vai agir?

"Meus professores me perguntam se eu entendo, mas não entendo nada. O idioma é um problema para aprender as disciplinas."

MENINO ADOLESCENTE  
VENEZUELANO, BRASÍLIA

"Na escola me chamam de macaca, jogam papel em mim. Não fazem com as meninas negras brasileiras, só com as estrangeiras. Não há muitos negros na minha escola."

MENINA ADOLESCENTE, SÃO PAULO

"Quando eu cheguei, eu estava há 4 anos em Zatari sem estudar. Aí na semana seguinte estava na escola no Brasil, mas não entendi nada. Isso mexe com a autoestima da gente."

MENINA ADOLESCENTE SÍRIA, SÃO PAULO

"Fui muito humilhada, uma vez, no hospital. O médico, quando viu que sou venezuelana, amassou meu papel e jogou. Disse que não ia me atender porque não me entendia. Comecei a chorar até que outro médico me atendeu pois falava espanhol. Fiquei com medo de não ser atendida".

MULHER VENEZUELANA, BOA VISTA

"Trabalhei numa empresa na Venezuela, aqui tenho que limpar um quintal. Isso eu só fiz na minha casa. Mas como não há mais empregos, temos que fazer isso por necessidade. Quem tem profissão, se não fala português e não conhece as leis, não pode exercer."

MULHER VENEZUELANA, BOA VISTA

Quando pensamos nessas novas terras a serem aradas e fertilizadas, reconhecemos também a complexidade do nosso solo, suas múltiplas camadas e, revisitando minhas aulas de Biologia dos tempos de colégio, as camadas do solo são chamadas de "horizontes". É preciso entender esses horizontes, seus nutrientes, suas desnutrições, seu processo de (de)composição. Num país de solo tão rico e fértil, em que muitos ainda morrem de fome.

Não diferente, na educação, esse percurso tem dias de sol, de chuva, de seca, de plantio e de colheita. Que novos solos queremos arar? Que terrenos você está pronto para abandonar? Que terrenos você quer ver florir?

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G. (2007). *Borderlands: La Frontera. The New Mestiza* (3. ed.). Aunt Lute Books: San Francisco, CA. (Original work published 1987)

DUBOC, A. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. (Decolonial attitude at universities and schools: towards an education 'other'). In: Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. (Org.). *Decolonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras (es) de línguas*. 1ed.: 2020, v.1. p. 151-177.

DUBOC, A. P. M. Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

TUCK, E; YANG, W. "Decolonization is not a metaphor," *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, vol. 1, no. 1, 2012, p. 8.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas* Salvador: EdUfba, 2008.

FERRAZ, D. M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERRAZ, D.; DUBOC, A. P.; MENEZES DE SOUZA, L. M. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2330-2355, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ta/article/view/8660014>. Acesso em: 2 maio 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (2017[1968]).

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013b. p. 69-90.

JORDÃO, C. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. *In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.195-208.

MENEZES DE SOUZA, L.T.M. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from below. *In: GUILHERME, M.; SOUZA, L.M.T. (org.). Global languages and Critical Intercultural Awareness*. Nova Iorque: Routledge, 2018. p. 01-24.

MIGNOLO, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *In: Atas Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*. Niterói, Instituto de Letras Universidade Federal Fluminense, p. 287-324.

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.



MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs*. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Nova Jersey: Princeton University Press, 2000.

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

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento Editorial, 2019. v. 1. 119p.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

QUIJANO A. (2005). Colonialidade do poder e classificação social. In *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 227-278). CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. *Perú Indígena*, ano 29, pp. 11-92, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>  
Acesso em: 30 maio 2020.

SANTOS, B. de S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (Ed.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

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

TORRES, N. M. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

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

WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, v. 75, p. 96- 114. Disponível em: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>. Acesso em: 27 mar. 2019.

WALSH, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Encortitoque's pá largo: COPYLEFT.

# 9

*Lucas Rigonato*  
*Maria Cláudia do Nascimento*

## **ECOS DUO AUTOETNOGRÁFICOS:**

**VOZES, REFLEXÕES E RESILIÊNCIA  
EM TEMPOS DE DESAFIO**



*Imagem: Pixabay*

## AUTOETNOGRAFIA: PRIMEIROS ENCONTROS

### CLAUDIA

Desde 2019, venho aos poucos tropeçando na autoetnografia, no mundo das autonarrativas acadêmicas e, devo dizer, como me atraiu... A figura do professor Fabrício Ono foi, e tem sido desde então, de grande importância. Já assisti a algumas de suas palestras, li alguns de seus textos, incluindo sua tese e, cursando disciplina específica na pós-graduação tive a oportunidade de expandir essas leituras, tanto para textos autoetnográficos de outras áreas de conhecimento além do contexto das linguagens e da educação, quanto para textos que tratam mais detalhadamente da autoetnografia

como fazer metodológico. Agradeço ao professor Fabrício por estes encontros e tantos outros que certamente virão.

Em meio ao contexto pandêmico vivido desde março de 2020, pude participar de forma mais regular do Grupo de Estudos em Educação em Línguas Estrangeiras, o nosso querido GEELLE e, no dia 14 de maio de 2021 tive a alegria de escutar além do professor Fabrício, a professora Luciana Ferraz (UFES), o professor Fernando Pardo (IFSP) como palestrantes e as professoras Mariana Mello e Kátia Mulik como moderadoras na *live* "A Autoetnografia na formação docente: espelhos, inovações, desnudando emoções Palestrantes."<sup>55</sup> O encontro teve como tema a autoetnografia na formação docente: espelhos, inovações, desnudando emoções.

Ao nos ser proposto pelo professor Daniel Ferraz a escrita deste capítulo tomando como base de dados as transcrições dos encontros do GEELLE me pareceu claro qual episódio escolher.

## LUCAS

Foi, de fato, fácil escolher um episódio para escrever a respeito. Foi aquele que mais nos intrigou e nos moveu. Escrevemos sobre aquilo que nos intriga. Para mim, a introdução à autoetnografia aconteceu de maneira similar. O grupo GEELLE, sem dúvida, foi o propulsor deste encontro. Comecei minhas atividades no grupo poucos meses após a *live* sobre autoetnografia, mas logo percebi como essa seria a maneira mais possível de eu poder produzir conhecimento na academia.

A partir das leituras realizadas no grupo, e das interações que tínhamos nos encontros observei a autoetnografia como algo que eu buscava realizar há alguns anos (RIGONATO, 2016). Acredito que,

assim como para o professor Fabrício, a autoetnografia “não foi uma escolha minha, mas sim que fui escolhido pela autoetnografia, num encontro apaixonado” (ONO, 2017, p. 17).

Entendo a autoetnografia como uma possibilidade de escrevermos sobre nossas experiências pessoais. Este modelo de pesquisa preconiza a conexão entre histórias e/ou vivências pessoais com as culturas em que elas estão inseridas (ADAMS et al, 2015). Na autoetnografia, “ação concreta, diálogo, emoção, corporeidade, espiritualidade e autoconsciência são trazidos, aparecendo como histórias relacionais e institucionais afetadas pela história, estrutura social e cultura” (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 739).

Como menciona o professor Fernando Pardo na *live* [42m07], na autoetnografia o sujeito é também objeto de sua pesquisa. Assim, é neste sentido que propomos a realização de uma autoetnografia em que há dois sujeitos e dois objetos com a proposição de uma reflexão sobre saúde mental, a escrita e a academia.

## DUO AUTOETNOGRAFIA: CONEXÃO E REFLEXÃO NA INTERSECÇÃO DA SAÚDE MENTAL E DA ACADEMIA

### CLAUDIA

E porque decidimos compor uma duoautoetnografia? Porque fazê-la juntos?

Neste texto, em que dialogamos, Lucas e eu, sobre saúde mental no contexto acadêmico percebemos que, além do interesse comum pela autoetnografia, ambos sofremos com transtornos de natureza mental, infelizmente comuns hoje em dia, como a depressão

e a ansiedade diagnosticadas. Sabemos que as causas para transtornos mentais são as mais várias e que fazemos parte de uma parcela significativa da população mundial.<sup>56</sup> Mas encontrar um companheiro, uma companheira que está vivendo a pós-graduação com os mesmos limites, dores, incertezas semelhantes... Certamente foi uma oportunidade que não queríamos deixar passar, aquela de justapor histórias de saúde mental durante a pós-graduação.

## LUCAS

Nosso estado de saúde mental passou a ser, portanto, o fator motivacional para escrevermos este texto. Ao escrever sobre nossas experiências, nos inserimos em um movimento de autodescoberta, um “processo que pode levar a expressão de autoridade [...] principalmente no que se refere a um posicionamento pós-colonial, ao incentivo de se ouvirem vozes tidas como subalternas” (ONO, 2019, p. 103). Afinal, a nossa voz pode aparecer no texto que escrevemos? Importa saber quem está por trás do texto é, de fato, tão humano quanto somos?

A ansiedade era algo com que já convivía há anos, mas o cenário da pandemia fez a situação ser muito pior. Nesse cenário absurdo, eu convivía diariamente com a dificuldade de ter pensamentos acelerados e intrusivos que não me deixavam estar no momento presente. Esse era um dos sintomas da ansiedade para mim.

Costumo visualizar a ansiedade como uma multidão avassaladora de pensamentos corporificados que me perpassam aceleradamente e, com agressividade, me estapeiam a cada vez que o fazem.

56

Antes da pandemia, estima-se que, em 2020, 193 milhões de pessoas sofriam de transtornos depressivos graves e 298 milhões de pessoas sofriam de transtornos de ansiedade. Após o ajustamento para a pandemia de COVID-19, as estimativas iniciais mostram um salto para 246 milhões de pessoas com depressão e 374 milhões de pessoas com ansiedade. Isto representa um aumento de 28% e 26% para a depressão e a ansiedade, respectivamente, em apenas um ano.

Me impedem completamente de poder estar no momento presente. Poder estar no momento, com a mente focada nas atividades que estão sendo realizadas, é um luxo. Conseguir fazê-lo é resultado de esforço constante. Preciso me lembrar constantemente que o momento presente não somente é possível, como é real.

## A LIVE: VOZES E VULNERABILIDADES NA JORNADA INTROSPECTIVA NO DISCURSO ACADÊMICO

### CLAUDIA

Início a minha porção de discussão da live justificando uma escolha textual que se fez relevante durante o encontro em vídeo: o professor Fernando Pardo e alguns comentários de espectadores do chat discorrem sobre qual pessoa do discurso privilegiar na narrativa etnográfica. Então seria a terceira pessoa, demonstrando a impessoalidade natural de distanciamento do pesquisador? Seria a primeira pessoa, acolhendo a voz e validando a experiência do autor? O professor Fernando comenta:

em alguns momentos da minha tese, eu escrevi em primeira pessoa, em outros momentos escrevia em terceira pessoa, né? Principalmente nos momentos de análise, né? Eu falava do outro Fernando, né? Professor como ele, né? E eu como pesquisador, né? Então, realmente, é uma escrita polifônica, né? Digamos assim tem esse constante diálogo, né? [...] Então eu acho que a gente tem essa liberdade, né? De passear por esses caminhos todos aí, né? Desde que com responsabilidade ética, né? Enfim. [01h42min]

A minha vontade é a de conversar com essa criança interior,<sup>57</sup> a Claudinha de 8 anos. Gostaria de contar-lhe que muitas coisas aconteceram. A menina cresceu, estudou, viveu tantas experiências diferentes e voltou a estudar e, no meio disso tudo, sofreu e sorriu muito. Foi em 2019, comecei o caminho de retorno à universidade. Nessa época, também iniciei o acompanhamento terapêutico... Me sentia inundada de sentimentos ruins, me sentia coberta de tristeza, chorava muito e imaginava se não seria melhor... para todos, se não estivéssemos mais aqui, eu e a Claudinha de 8 anos. Sinto muito, meu amor, por ter pensado assim um dia.

Em todos esses anos sobrevivemos, ela e eu. Ela, em mim, conseguiu encontrar formas de remanescer. Quantas vezes nos disseram que não valíamos, que o que fazíamos não era importante ou bonito, que éramos pequenas demais para isso ou aquilo, que não éramos capazes? Tantas vezes respondemos, verdade? Tentamos nos defender e dizer que estavam errados. E quantas outras vezes nós nos calamos e concordamos, quando a nossa alegria, o nosso sorriso, encobriam uma tristeza tremenda, um desejo de não ser.

Mas sabe o quê? Aos poucos fui entendendo que a nossa voz importava. Se antes era apenas a menina respondona, a menina que sabia usar as palavras, no fundo a síndrome de impostora<sup>58</sup> estava sempre lá, sobretudo profissionalmente: mas... e se eu estiver errada? Sobre esse silenciamento a professora Luciana Ferraz comenta sobre a autoetnografia:

Para mim, ela foi um alívio, literalmente um alívio, porque é... a gente pode, [...] enquanto pesquisador meio que existir de fato, essa foi uma descoberta para mim que fez todo

57 Termo definido por Carl Jung e que se refere a uma esfera divina dentro de nós, é a nossa criança sagrada. A criança interior está ligada às experiências de renascimento, da descoberta, de entusiasmo, beleza e cura. Aqui me refiro especificamente a esse reflexo de mim que ainda não conhecia o medo, a dor e o sofrimento tão intimamente.

58 Termo criado por Pauline Clance e Suzanne Imes. Seu trabalho de pesquisa com participantes mulheres demonstrou que quanto mais bem-sucedidas, mais inseguras se sentiam.



sentido porque sempre foi muito difícil para mim escon-  
der as minhas emoções, o meu olhar, as minhas subjetivi-  
dades, identidades de um processo de pesquisa. [17min]

A tristeza em experimentar o silenciamento da voz do pesqui-  
sador é compartilhada pela professora Carolyn Ellis (2015, p.9)

Não acreditava na autorregulação, na culpa, na dor, na  
negação do prazer e no silenciamento da voz que eram  
necessários para produzir subjetividades acadêmicas  
ditas corretas. Também não pensava que o pior pecado  
que podia cometer como investigadora era ser “pessoal  
demais”. Eu valorizava o pessoal e queria incluí-lo - até  
mesmo destacá-lo - no meu trabalho.<sup>59</sup>

A professora Kátia Mulik concorda:

eu, como professora da Educação Básica, vejo no espaço  
escolar que os alunos são muitas vezes silenciados, né?  
[...] Fazer com que o texto que você tem que produzir tem  
que ser impessoal, tem que ser neutro. [...] E aí quando  
você chega no momento em que você quer fazer uma  
pesquisa, mas que você foi a vida escolar inteira dentro  
dessa linha, dessa forma, como é difícil, né? [31min55]

A busca da neutralidade no discurso acadêmico é apontada  
pelo professor Fernando Pardo como um reflexo do positivismo  
característico do método empírico tão valorizado na academia. Ele diz:

Tudo vem dessa visão. [...] Então a pesquisa, a ciência,  
tudo que é testável, verificável e generalizável. Então você  
vai ver as leis, observar o que você pode observar e os  
fenômenos que são reprodutíveis, né? Enfim, e isso em  
tempos de covid-19, em que a gente está falando muito  
de vírus e de pesquisa. Então o cientista vai lá, bota  
o vírus no tubo de ensaio e analisa aquilo, e se aquilo

59

I did not believe in the self-regulation, guilt, pain, the denial of pleasure and the silencing of the voice that was required to produce so-called proper academic subjectivities. Nor did I think that the worst sin I could commit as a researcher was to be “too personal”. I valued the personal, and I wanted to include - even to feature it - in my work. (Todas as traduções são minhas.)

se repetir 100 vezes da mesma forma então aquilo é uma verdade, uma ciência, né? E isso é tudo que não é pesquisa autoetnográfica, né? Porque a gente não consegue testar, verificar e generalizar o que aconteceu comigo na minha sala de aula com minha turma não quer dizer que vai acontecer igual com todas as salas, né de aula é em todas as suas especificidades, né? [38min59]

A professora Carolyn (2015, p. 9) partilha dessas reflexões quando afirma:

Além disso, as ideias ou os ideais de previsão e controle nas ciências exatas (como a química, a física e a biologia) não se traduzem nos movimentos e significados dos seres humanos em interação social, nem falam do significado do pensamento e da ação humana. Embora possamos fazer suposições fundamentadas sobre padrões e práticas culturais, nunca poderemos prever o que as outras pessoas podem pensar, dizer ou fazer. Também não podemos estabelecer afirmações de “verdades” singulares, estáveis ou certas sobre as relações humanas. A vida social é confusa, incerta e emocional. Se o nosso desejo é investigar a vida social, então temos de adotar um método de investigação que, tanto quanto possível, reconheça e aceite a confusão e o caos, a incerteza e a emoção.<sup>60</sup>

Apesar de também ter vivido situações de silenciamento na escola, devo reconhecer, Claudinha, que ela sempre foi para nós o espaço do acolhimento, do sentimento de pertença, da valorização da nossa voz, onde podíamos criar, mostrar o quanto éramos inteligentes e sermos valorizadas por isso como a criança inteligente, a criança estudiosa.

60 Further, the idea(l)s of prediction and control in the hard sciences (e.g., chemistry, physics, and biology) do not translate to the movements and meanings of humans in social interaction or speak to the significance of human thought and action. Although we may be able to make educated guesses about cultural patterns and practices, we can never predict what other people might think, say, or do. Nor can we establish singular, stable, or certain “truth” claims about human relationships. Social life is messy, uncertain, and emotional. If our desire is to research social life, then we must embrace a research method that, to the best of its/our ability, acknowledges and accommodates mess and chaos, uncertainty and emotion.

Talvez por isso lá em 2019, quando a depressão chegava a seu auge, gritava em mim um profundo desejo de retornar, não ao ambiente escolar, como professora aquele era já o meu *habitat* natural, mas o meu desejo de me tornar aluna novamente, de retornar a esse lugar conhecido. Naquele ano iniciamos o processo terapêutico, que continuamos ainda hoje, e iniciamos, como aluna especial, a retornar a esse nosso lugar querido. Em 2020, fomos aceitas como alunas regulares no PPG e a pandemia de covid-19 veio. E nós adoecemos ainda mais. De covid apenas uma vez, já vacinada. Mas a prostração, o desânimo, o abatimento, o esgotamento, o estresse, a letargia, a inércia, a melancolia, quantas e quantas vezes vieram nos visitar, reafirmar que estavam ali, sempre presentes. A depressão paralisava a Maria Claudia adulta, e lhe dava medo. Mas a Claudinha, criança menina, estava sempre ali dentro, esperando pela minha cura, sorrindo para mim.

Curar-se no ambiente acadêmico, na pós-graduação, parece um contrassenso. Sim, os desafios são gigantescos, mas o isolamento físico parecia intensificar os meus sintomas e eu precisava encontrar pessoas. Precisava escutar e ser ouvida. A autoetnografia me possibilitou fazer isso em texto. Este é o terceiro texto autoetnográfico que me proponho a compor, enquanto no primeiro discuto a minha formação como pessoa nordestina, no segundo discorro sobre a minha transformação após me tornar mãe.

Como os professores Stacy Jones, Carolyn Elis e Tony Adams (2015, p. 1) pontuam:

histórias autoetnográficas são histórias de (ou sobre) o eu, contadas por meio das lentes da cultura. As histórias autoetnográficas são demonstrações artísticas e analíticas de como passamos a conhecer, nomear e interpretar a experiência pessoal e cultural. Com a autoetnografia, usamos nossa experiência para envolver a nós mesmos, aos outros, à(s) cultura(s), à política e à pesquisa social.<sup>61</sup>

61 autoethnographic stories are stories of/about the self told through the lens of culture. Autoethnographic stories are artistic and analytic demonstrations of how we come to know, name, and interpret personal and cultural experience. With autoethnography, we use our experience to engage ourselves, others, culture(s), politics, and social research.

Não poderia concordar mais com a definição acima. Cada vez mais experimentamos, eu e a minha criança interior, que ao falar de nossas dores, experiências e transformações não estamos sozinhas. O fazer autoetnográfico, para nós, mais que dissertar sobre acontecimentos da nossa vida, nos faz refletir sobre problemáticas não exclusivas, ou seja, não somos as únicas a ter depressão no mundo, mas isso, longe de subjugar o nosso sofrimento, invalidando-o, nos coloca na perspectiva do acolhimento. Faz-nos, por exemplo, compreender que a nossa depressão não é resultado de frustrações infantis que permaneceram até a vida adulta, mas que muitos dos nossos traumas advêm de uma sociedade estruturalmente adoecida.

Te agradeço, Claudinha de 8 anos, pela companhia de toda essa vida. Prometo te fazer feliz e viver para que a tua esperança nunca acabe.

## LUCAS

É reconfortante encontrar pontos de intersecção nas nossas histórias, minha e da Claudinha, assim como o é poder compartilhar isso na escrita de um trabalho acadêmico. Além da nossa luta diária com os transtornos de ansiedade e depressão, há também a nossa coragem de expor nossas vulnerabilidades. É possível existir enquanto pesquisador? Fui também impactado pela fala da professora Luciana, em que ela diz que «com a autoetnografia a gente pode, enquanto pesquisador, meio que existir de fato» [17min25s].

Acredito que a fala da professora Luciana se encontra com a de Bochner (2013, p. 53), ao destacar a autoetnografia como “uma resposta a uma crise existencial – um desejo de se fazer um trabalho significativo e se levar uma vida significativa”. Meu intuito ao escrever este texto é exatamente esse, o de continuar buscando respostas para o cansaço que a minha ansiedade causa. Ora, é cansativo conviver com uma mente que não te deixa parar, não te permite

descansar. O sono é um luxo também. Você aprende a conviver com a sensação de esgotamento e de insuficiência.

Não há como separar esse cansaço do trabalho que realizo. Apesar de ser impossível romper aquilo que sou e sinto daquilo que faço é isso que me forço a fazer quando não me permito expressar da maneira que consigo. Buscar o 'impessoal' ao esconder quem faz pesquisa da pesquisa que faz tem um preço. Assim como para a professora Luciana, para mim é bastante difícil esconder meus sentimentos ao realizar qualquer trabalho, inclusive o acadêmico. A professora compartilha: "Eu não preciso mais separar aqueles binarismos que a gente entende da pesquisa moderna: o pesquisador do objeto pesquisado na autoetnografia. Muito pelo contrário, na autoetnografia o pesquisador é [...] o eu como lugar de análise. [...] e aí a gente pode existir" [18m29s].

Essa maneira de pesquisar, a autoetnografia, essa possibilidade de considerar o eu como lugar de análise, me oferece algum refrigério para o cansaço que a ansiedade sempre causou. Me permite colocar o medo do fracasso como fonte de investigação. Posso, assim, analisar e investigar, academicamente, uma das minhas maiores fontes de mal-estar psicológico. No início da pandemia, eu já havia terminado o mestrado há alguns anos e acreditava que seria impossível conseguir escrever e voltar à academia para um doutorado. Aprendi, como a maioria de nós, que nosso texto acadêmico não é nosso de fato. É um texto deles, um conjunto de regras que outras pessoas criaram e nós temos que obedecer. Neste conjunto de regras, nossas vivências pouco valem. Não têm valor científico.

Aprendi, portanto, que devo escrever exatamente como todos os outros escrevem, de acordo com um conjunto de regras infinito. Esses outros não têm rosto, nem sei quem são, mas se não for assim, não terei sucesso. Meu trabalho acadêmico não será considerado científico. "A banca não aceitará. Não tem valor algum."

Passei boa parte dos meus anos de ensino superior com esta certeza. Esse pensamento virou sofrimento. Sofro para escrever. Tenho certeza até o último minuto que minha maneira de lidar com as palavras será considerada pobre. O que preciso, portanto, é aprender a escrever de maneira “neutra”. É um processo, hoje, muito difícil de aceitar que a maneira como eu escrevo, ou ainda, a maneira como eu penso não é errada. Um dos efeitos desta sensação é a procrastinação. Executar qualquer tipo de trabalho criativo é algo que realizo com extrema ansiedade. É nestes momentos que minha mente perde a noção de eixo, como se fosse uma vertigem silenciosa, mas ensurdecadora. Por fora posso estar perfeitamente normal, mas dentro de mim não consigo me manter fora do chão.

Me questiono agora, por exemplo, se devo de fato manter esta narrativa aqui. Neste momento, compartilho da sensação da professora Katia Mulik ao se questionar quanto ao valor científico de um trabalho autoetnográfico, afinal passamos toda a nossa trajetória educacional, no espaço escolar, aprendendo a silenciar quem somos. Aprendi que há uma maneira correta de produzir o texto e ele precisa ser impessoal e neutro. É algo que todos vivenciamos, mas hesito várias vezes ao escrever essas palavras. Escrevo e apago essas narrativas. Me questiono se há valor no que faço. É algo parecido com o que a professora Katia compartilha na live:

Como é difícil, né? Eu vivi esse processo, e como foi difícil para mim me entender dentro de uma autoetnografia. Mas será que o que estou fazendo é mesmo uma autoetnografia? Eu ficava nesse exercício de questionamento comigo mesma. [32min56]

Esse exercício que a professora Katia menciona, de questionamento consigo, é a minha experiência mais frequente de vida. Para mim é uma realidade duvidar de que o que tenho a dizer é algo que tem valor. Se não for o que tenho a dizer, será a maneira que digo que é proibida. O mesmo vale para o que tenho a escrever.

A escrita deste texto me foi muito penosa. Não exatamente o processo de digitar as palavras que estão aqui. Com certeza é bem mais difícil o processo de me convencer, utilizando o máximo tempo que dispuser, de que consigo, sim, escrever. Este processo de utilizar todo o tempo que tenho antes de conseguir executar uma tarefa é como vivencio a procrastinação. A professora Marianna Melo também fala sobre dor ao realizar a escrita autoetnográfica:

Para mim [a escrita autoetnográfica] é uma escrita dolorida, sabe? É muito difícil para mim, nessa minha formação acadêmica, positivista, descorporificada. Isso entrou muito em mim, sabe? Então, às vezes estou lá escrevendo e falo 'nossa, estou super me colocando no texto'. E eu mando, daí o Daniel me manda 'Mari, cadê você no texto?'. Acho que esse é um grande desafio para nós pesquisadores, que fomos professores, que fomos forjados aí por tantos anos nesse modelo positivista, né, que valoriza a impessoalidade, a pesquisa descorporificada. A gente lê e você não sabe se quem é que está escrevendo: se é homem, se é mulher. Se é preto, se é branco. Se é rico, se é pobre. [52min32]

É assim que me sinto ao tentar escrever de maneira autoetnográfica. Percebo, inclusive, como a tentativa de escrever de maneira neutra e o sofrimento ocasionado pela procrastinação podem estar conectados. Agora preciso parar e observar, com diligência e dinâmica deliberadas, como duvidar de mim tem um preço que é pago pelo meu bem-estar mental. Preciso me dizer constantemente que quem eu sou, como me organizo, meu fazer profissional, a maneira como me planejo e me coloco não é errada nem condenável.

Uma preocupação constante com a maneira como organizo meus pensamentos teve parte no diagnóstico de transtorno de ansiedade. Com a ajuda de medicamentos, consegui perceber que forçar a minha mente a organizar o pensamento de maneira neutra é algo muito custoso. A maneira como coloco meus pensamentos em palavras está em ação o tempo todo, uma vez que, como educador,

estou engajado em interações a maior parte do tempo. Isso significa que vivo essa ansiedade em todos os momentos em que estou interagindo com alguém, seja por texto escrito ou oral.

Como é que forçamos nossa mente a organizar o discurso de uma maneira neutra, quando a neutralidade é algo impossível? Sei que trago em mim vivências que são únicas. Minha ansiedade provavelmente tem origem também no fato de ter nascido em um lar bastante típico da família brasileira, em que o pai se recusa a assumir o filho após anos de busca da mãe. A separação total entre os dois me fez viver por períodos de 4 a 5 anos vivendo em condições completamente diferentes: ora com meu pai em Goiânia-GO, ora com minha mãe em Monte Alegre-RN. Aprendi a conviver com duas culturas muito distintas, duas famílias muito distintas, duas maneiras de ser e pensar a vida, de acreditar muito discrepantes, apesar de estarem no mesmo país. Apesar de serem na mesma língua. Foi nessas ocasiões, transitando em culturas diferentes, que vivenciei as primeiras experiências de bullying, seja pelo meu sotaque ou pelos traços que me marcavam socialmente como homossexual. Aprendi pouco depois que mudei para a casa da minha mãe o significado da palavra “fresco” quando me gritavam isso na rua. Cresci buscando maneiras de esconder quem eu sou na maneira como me expresso.

Escrever é a maneira que temos de existir na academia, e essa expressão se tornou uma das minhas maiores fontes de ansiedade. Encontrar a autoetnografia, então é uma possibilidade de ressignificar essas minhas aprendizagens. Assim como a escrita neutra, em outras palavras, o pensamento neutro, é algo impossível, está a problemática colocada pelo professor Fernando Pardo da generalização do saber científico. O professor destaca que:

Não é porque não tem uma generalização, ou porque isso não é aplicável em todos os outros contextos, não significa que isso não vai me servir de base para construir conhecimento acerca dessas propostas, né? Então, uma coisa que acho interessante da autoetnografia, é a inconclusão.



Quer dizer, a impossibilidade de apresentar uma conclusão definitiva sobre determinado assunto, sobre determinado aspecto. [...] Essa contribuição de pensar que somos seres em construção. Que os seres e esses saberes estão constantemente se modificando, então é impossível apresentar generalizações. [45min18]

A própria escrita deste texto é uma experiência de ressignificar o meu ser e os meus saberes. É uma experiência controversa, na realidade, essa de falar sobre minhas experiências pessoais, num processo de introspecção e autoconhecimento, e entender isso como um fazer acadêmico que é possível. Sigo buscando ressignificar também os comportamentos de ansiedade que aprendi. Busco repensar minha maneira de pensar e escrever sobre quem eu sou, minhas dores e vivências e, assim, me ressignificar/reconstruir. Como mencionado pelo professor Fernando Pardo, somos seres em construção, inconclusos.

## AGRADECIMENTOS

### CLAUDIA

Agradeço profundamente a Lucas Rigonato, meu companheiro nesse texto. Lucas, o meu mais carinhoso abraço. Agradeço ao meu querido orientador prof. Dr. Daniel Ferraz pelas oportunidades de aprendizado que me proporciona ao longo desta caminhada acadêmica, entre elas o GEELLE.

## LUCAS

Primeiramente, quero expressar minha profunda gratidão à Claudinha por me acolher e me acompanhar nesta jornada de escrita introspectiva. O percurso foi intenso, e sua parceria foi essencial para compreendermos e observarmos nossas experiências. Agradeço ao GEELLE, que se tornou um espaço de crescimento e descoberta, e a todos os professores e colegas que compartilharam suas vivências e conhecimentos, inspirando-me a refletir e mergulhar em minha própria autoetnografia. E, claro, um obrigado especial ao prof. Dr. Daniel Ferraz por nos proporcionar essa oportunidade única de aprendizado e autoconhecimento. Este trabalho é uma celebração da nossa resiliência e da capacidade humana de se reconectar com suas próprias histórias. Somos seres em constante construção.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; JONES, S. H.; ELLIS, C. *Autoethnography*. Nova York: Oxford University Press, 2015.

BOCHNER, Arthur P. Putting meanings into Motion: Autoethnography's Existential Calling. *In: JONES, Stacy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. Handbook of Autoethnography (orgs.)*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

COVID-19 Mental Disorders Collaborators. Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. *Lancet*. 2021; S0140- 6736(21)02143-7. doi:10.1016/S0140-6736(21)02143-7.

ELLIS, C. S.; BOCHNER, A. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. *In: DENZIN NORMAN; LINCOLN, Y. (Ed.). Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 733 – 768.

GEELE Daniel Ferraz. GEELLE 3o Ciclo de Palestras 14maio21. *YouTube*, 14 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6H1kqpMoW8g> Acesso em: 26 set. 2023.

ONO, F. T. P. *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa - versão corrigida* / Fabrício Tetsuya Parreira ONO; orientadora Walkyria Maria Monte Mór. - São Paulo, 2017. 156 f.

ONO, F. T. P. Um olhar sobre si: outras possibilidades de pesquisas na área de formação de professores. *In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C. (Orgs.). Batepapo com educadores linguísticos: Letramentos, Formação Docente e Criticidade*. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 95-111, 2019.

RIGONATO, L. G. N. A Experiência de um Professor Homossexual com o Ensino Crítico de Línguas. *In: Fronteras, Borderlands, Travessias - XXII Graduate Colloquium of Iberian and Latin American Languages and Cultures*, 2016, Austin, Texas, USA. Proceedings of the XXII Graduate Colloquium of Iberian and Latin American Languages and Cultures, 2016. p. 62-70.

The background is a dark green gradient with a complex pattern of thin, light green and yellow lines. These lines form various geometric shapes, including circles, arcs, and interconnected nodes, creating a network-like or circuit-like appearance. The overall effect is a sense of dynamic movement and interconnectedness.

Parte

2

**LEITURAS OUTRAS:  
PROJETOS, PESQUISAS  
E PERCURSOS**



# 10

*Gabriela Gaspar Lima*

**BILINGUISTO,  
BILINGUALIDADE  
E O CONTEXTO BRASILEIRO:**

**UMA INTRODUÇÃO TEÓRICA  
E PROBLEMAS RELACIONADOS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99086.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99086.7)



*Imagem: Pixabay*

Chamar o mundo de “globalizado” é comum atualmente. Todas as áreas da vida estão mudando mais rapidamente, e as pessoas experimentam mobilidade linguística, cultural e espacial. Lombardi, Mendes e Salgado (2016) afirmam que a comunicação é impactada por essa realidade, uma vez que os indivíduos se movem carregando suas próprias línguas. Nesse cenário, as pessoas podem tocar em bens culturais, econômicos, sociais e ideológicos pela linguagem. Logo, um mundo globalizado gera um contexto de comunicação globalizado como consequência.

Esse processo é aprofundado pelo crescimento de corporações transnacionais no mundo dos negócios, intercâmbios, e a internet - contextos que promovem interação em diferentes línguas. Onde há uma conexão entre dois ou mais países, culturas e pessoas, o mundo bilíngue é certamente amplificado. Parece que não há para onde escapar do bilinguismo, em contextos formais e informais.

Portanto, é difícil esperar que uma nova geração seja educada em uma realidade monolíngue.

Ainda que seja visível que é necessário ir para além do monolinguismo, há um obstáculo colocado pelo próprio fenômeno da globalização: o inglês como língua hegemônica. A língua foi usada como um padrão em diversos meios de comunicação, negócios e na academia fora de países anglófonos. De acordo com uma pesquisa realizada por uma companhia global especializada em recrutamento de trabalhadores, em dez anos o mercado de trabalho irá requerer a fluência em inglês como uma habilidade obrigatória (GOEKING, 2017). Diante disso, podemos assumir que o multilinguismo está em evidência ao redor do mundo, contudo, o inglês ainda domina como língua hegemônica. Sendo assim, é difícil ver progresso real em direção à superação do monolinguismo.

Além da globalização, poucos países são linguisticamente homogêneos. Ainda que diferenças linguísticas sejam consideradas problemáticas em uma concepção moderna - que associa uma língua a cada estado-nação - muitas pessoas são multilíngues e não monolíngues. Considerando a globalização e o atual contexto de comunicação, García (2009) declara que a educação bilíngue é a única forma de educar crianças no século 21. Ela afirma que o atual contexto global demonstra as limitações que uma educação monolíngue pode impor sobre as pessoas, dado que elas precisam de mais de uma língua para serem inseridas neste mundo.

No Brasil, a educação (especialmente no setor privado) está respondendo à realidade globalizada. De acordo com a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (ABEBI), há mais de 1,2 mil escolas bilíngues no país. Há também um aumento de 10% em um período de cinco anos (PAPO DE PRIMEIRA, 23). Isso é claramente uma resposta para uma crescente demanda por educação bilíngue, ainda que a maioria da educação bilíngue seja oferecida em inglês.

Marcelino (2010) assume que o crescimento na educação bilíngue no Brasil é devido à pressão que pais de crianças em escolas regulares fazem para preencher demandas de mercado. As crianças de hoje serão a próxima geração de trabalhadores amanhã, portanto, elas devem estar preparadas para entrar no mercado de trabalho. Ainda que as motivações por trás do crescimento da educação bilíngue possam ser contestadas, os fenômenos envolvendo educação bilíngue não deveriam ser ignorados, mas analisados.

## O QUE É BILINGUISMO?

Muitos acadêmicos buscaram definir o conceito de bilinguismo ao longo dos anos. De forma geral, pode se dizer que o bilinguismo é a habilidade de usar mais de uma língua (BAKER *apud* GARCÍA, 2009, p. 44). Entretanto, a forma como as línguas são usadas, como e em qual nível também são discutidas. Megale (2019) explora a ideia de que o senso comum, juntamente com alguns acadêmicos que apoiam essa ideia, entende o bilinguismo como um controle de duas línguas como um nativo. Essa visão carrega uma noção idealizada de falantes nativos e não considera os vários contextos nos quais bilíngues comunicam e suas diferenças. Portanto, o bilinguismo é um conceito mais complexo que a fluência em duas línguas como um nativo.

Falando sobre bilinguismo, García (2009) dá um exemplo de uma turma bilíngue em Nova York. Durante a aula, a professora Ms. Acuña pede às crianças falantes de espanhol para que falassem somente em inglês. Contudo, eles tendem a misturar as línguas por causa de seu repertório linguístico. Eles recorrerem ao espanhol quando não sabem palavras em inglês. Isso não significa que eles não são bilíngues porque eles não têm um controle de duas línguas como um nativo, mas mostra que eles têm diferentes níveis em ambas as línguas.



Existem outras definições que colocam um indivíduo bilíngue como aditivo ou subtrativo. Um bilíngue aditivo, de acordo com García (2009), é uma pessoa que tem uma língua materna à qual uma segunda língua é adicionada. Um bilíngue subtrativo, por sua vez, é um que aprende uma segunda língua enquanto abandona a primeira. Essas três primeiras definições de bilinguismo têm em comum a visão monoglóssica como sua base e são largamente contestadas por causa disso.

García (2009) define uma visão monoglóssica de bilinguismo como uma que compreende línguas como divididas e inteiras, como sistemas totalmente independentes. Contudo, o funcionamento do aprendizado de línguas é mais complexo e não funciona como dois códigos completamente diferentes no cérebro. Sempre que ideias monoglóssicas de bilinguismo prevalecem, há a concepção errada de que um indivíduo bilíngue é a soma de dois monolíngues. Para enfrentar ideias monoglóssicas, a visão heteroglóssica emerge como uma opção.

Ideias heteroglóssicas não assumem que línguas são aprendidas ou adquiridas de uma forma totalmente independente. García (2009) declara que essa visão enxerga diversas práticas linguísticas em relacionamento. Dessa forma, o conceito de bilinguismo considera diversos contextos nos quais as pessoas comunicam. Sabemos que indivíduos não entram na escola usando uma língua homogênea e que não praticam essa língua igualmente em toda sorte de situação. Logo, é irrealista esperar que eles irão aprender outras línguas como um todo, sem associá-las às línguas que já conhecem. Podemos ver essa associação em prática pelos seguintes dados de uma entrevista com crianças hispanofalantes estudando no Brasil. Eles estavam aprendendo o português na escola enquanto falavam espanhol em casa.

### Quadro 1 – Crianças descrevendo em que língua pensam

Como você pensa nas duas línguas? Você às vezes pensa em português, às vezes em espanhol, ou você pensa misturando as duas línguas?

LEANDRO: En español lomás pienso. No pienso en português.

BRUNO: Espanhol e português también. Eu gosto.

GABRIELA: Cê pensa nas duas?

BRUNO: Sim.

CAROLINA: Sólo en español [incompreensível] pienso.

GABRIELA: Uhum, legal.

ANÁLIA: No espanhol e em português. Os dois.

CLÁUDIO: Também em espanhol e em português.

GABRIELA: Uhum, legal. Quando você aprende algo em português você precisa traduzir para o espanhol para aprender ou você não precisa e aprende do jeito que tá?

LEANDRO: Yo lo traduzo. [incompreensível]

GABRIELA: Legal.

BRUNO: [incompreensível] português e espanhol.

GABRIELA: Aí você não precisa traduzir pro espanhol pra aprender?

BRUNO: Não.

GABRIELA: Tá.

CAROLINA: [incompreensível]

GABRIELA: Você precisa traduzir pra aprender espanhol ou não?

CAROLINA: Não.

GABRIELA: Não precisa traduzir. Tá.

ANÁLIA: Não preciso traduzir.

CLÁUDIO: No preciso traduzir e minha mãe eu traduzo para minha mãe porque ela quer aprender mas sei lá, para os brasileiros eles falam muito rápido.

*Fonte: dados da pesquisa de Iniciação Científica, escola da cidade de SP.*

Se nós assumimos uma visão monoglóssica de bilinguismo, é difícil compreender como as crianças se comportam em relação à língua. Elas misturam espanhol e português enquanto falam, algumas delas afirmam que traduzir o português para sua língua materna

e dizem que pensam em ambas as línguas. Suas práticas corroboram a noção heteroglóssica de bilinguismo uma vez que elas não separam as línguas enquanto aprendem e produzem. Portanto, a visão monoglóssica está longe do que acontece na prática.

Uma vez assumido que a visão heteroglóssica para definir bilinguismo está mais perto do que acontece na realidade, nós podemos ver o bilinguismo como um *continuum*, em vez de categorias isoladas. Há diferentes níveis de compreensão e produção em uma língua. Lombardi, Mendes e Salgado (2016) assumem que uma pessoa bilíngue não necessariamente fala perfeitamente em duas línguas, mas produz em mais de uma língua em qualquer nível. Além disso, consideram pessoas que compreendem uma segunda língua em diversos contextos, mas não falam aquela língua. Esse *continuum* de bilinguismo dá lugar a concepções de práticas linguísticas chamadas “bilinguagem”.

## O QUE É BILINGUALIDADE?

A bilinguagem se mostra como uma definição mais ampla de comunicação em mais de uma língua. Lombardi, Mendes e Salgado (2016) definem bilinguagem como uma manifestação pessoal de alguma forma de bilinguismo. Dessa forma, bilinguagem apreende vários níveis de compreensão e produção em duas ou mais línguas, em vez de fechar a noção de bilíngue em uma pessoa que fala outras línguas além de sua língua materna. Portanto, bilinguagem está muito distante de antigas visões monoglóssicas de bilinguismo.

O conceito de bilinguagem sobre várias práticas linguísticas. Lombardi, Mendes e Salgado (2016) associa bilinguagem com práticas linguísticas, ou “*linguaging*”. *Linguaging* pode ser entendido como um processo de construção de significado, que as pessoas

usam por diversas razões e objetivos. Dessa forma, é difícil supor que há apenas uma variedade e uma forma usada para comunicar oralmente e por escrita em uma segunda língua.

García (2009) comenta sobre linguagem acadêmica padrão, dialetos, *pidgins* e *creoles*. A linguagem acadêmica padrão é uma tentativa de criar um padrão regular de comunicação, especialmente em escolas. O processo de estabelecer uma linguagem acadêmica padrão não é democrático e comumente não apreende as formas nas quais as pessoas comunicam em diversos contextos. Comumente, a variante normativa é decidida por um grupo fechado, depois é espalhada por instituições estatais como escolas. Esse tipo de contexto desencoraja os falantes a usar variantes outras que a academicamente estabelecida, uma vez que a linguagem estabelecida academicamente se torna um símbolo de pensamento elevado. Para a escritora, a capacidade de usar linguagem acadêmica é uma meta da educação. Por outro lado, o foco exclusivo nela pode ignorar outras expressões linguísticas autênticas e colocar limites no potencial comunicativo.

A autora também define dialetos, *pidgins* e *creoles*. Dialetos são as variantes de uma língua. Um dialeto pode ser entendido como um ramo de língua que engloba diferentes traços comparados a outros, mas não chega a ser ininteligível para falantes de outras variedades da mesma língua. *Pidgins*, por sua vez, são línguas em situações de contato, como uma derivação da mesma língua. Eles são desenvolvidos e usados em diversos contextos linguísticos, contudo, eles não assumem uma posição oficial. Diferentemente, *creoles* são *pidgins* reconhecidos como uma forma padrão. Esses são exemplos de como as pessoas *language*, ou seja, usam a língua, e eles nos mostram o quão heterogêneas as expressões linguísticas podem ser.

É possível agora defender a ideia de que educação bilíngue é atualmente necessária e empoderadora para estudantes quando considera sua bilingüidade. Longe das primeiras acepções de

bilinguismo, baseadas em visões monoglóssicas, a bilingualidade engloba uma infinidade de níveis de compreensão e produção em duas línguas. Essa visão também apreende muitas práticas linguísticas. A educação bilíngue promove o desenvolvimento da bilingualidade dos estudantes quando considera que o aprendiz pode empregar diversos recursos linguísticos de duas ou mais línguas, e até mesmo translínguar - um conceito que será explorado no próximo capítulo. Finalmente, Lombardi, Mendes e Salgado (2016) concordam que educação bilíngue é um instrumento que capacita pessoas a acessar conhecimento e contextos que eles não seriam capazes de acessar de outra forma.

Após discutir os conceitos de educação bilíngue, bilinguismo e bilingualidade, nós vamos ver como eles aparecem no contexto brasileiro ao longo do tempo.

## O QUE É EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Educação bilíngue é geralmente entendida como educação que envolve mais de uma língua, mas sua definição vai além disso. García (2009) explica que programas de educação bilíngue ensinam o conteúdo por meio de uma língua adicional, que é diferente da língua materna do aprendiz. Isso implica que muitos conteúdos, como matemática e ciência, são ensinados em outra língua que não a língua materna da criança.

Esse modelo ressoa as disposições das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil em relação à educação bilíngue. De acordo com o documento, uma escola bilíngue (especificamente no contexto de língua de sinais) é uma que provê um currículo ensinado em duas línguas diferentes. Dessa forma, os estudantes têm a primeira língua como língua de sinais, e português como língua adicional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 23).

O objetivo de um programa bilíngue é não somente desenvolver o repertório em uma segunda língua. García (2009) vai além, declarando que programas de educação bilíngue implementam uma educação geral, em duas ou mais línguas, objetivando maturar diversos entendimentos acerca de culturas, línguas e encorajar a apreciação pela diversidade humana. Para a autora, a educação que é supostamente bilíngue engloba o suporte aos aprendizes para crescer como cidadãos globais e responsáveis. A concepção de García confronta o entendimento de educação bilíngue como um mero meio de acessar alguma posição de mercado.

A definição de educação bilíngue deve considerar suas diferenças com o ensino de uma segunda língua, uma vez que elas podem ser semelhantes e, ao mesmo tempo, e diferentes em muitos aspectos. Primeiramente, o objetivo principal da educação bilíngue é educar significativamente, isto é, segundo García, fazer com que o ensino seja significativo e compreensível para as milhões de crianças que têm uma língua materna divergente da língua dominante (GARCÍA, 2009, p.7); ela deve, assim prover algum tipo de bilingüidade. Diferentemente, o ensino de segunda língua, ou de língua estrangeira, busca principalmente desenvolver competência em uma língua adicional. García (2009) também menciona que a língua é usada como um meio de instrução em educação bilíngue, enquanto que no ensino de segunda língua ou língua estrangeira, os estudantes aprendem uma língua adicional como uma matéria isolada. Além disso, o ensino de língua estrangeira usa majoritariamente a língua alvo, enquanto a educação bilíngue aplica de alguma forma duas ou mais línguas. A ênfase pedagógica da educação bilíngue é integrar língua e conteúdo, por outro lado, a educação em segunda língua explicitamente dá instruções de linguagem. Portanto, programas de ambos os tipos de instrução objetivam desenvolver alguma forma de bilingüismo, mas são desenvolvidas em formas diferentes. Este artigo enfoca a educação bilíngue, e não o ensino de língua estrangeira ou segunda língua.

A literatura menciona extensivamente os benefícios de se prover educação bilíngue para indivíduos. García (2009) argumenta que alguma forma de educação bilíngue é importante em vários contextos, uma vez que indivíduos bilíngues têm vantagens cognitivas e sociais em comparação com monolíngues. As vantagens não são somente cognitivas, mas também sociais e culturais, uma vez que a educação monolíngue foi usada para legitimar práticas linguísticas de pessoas no poder ao longo da história. Portanto, a educação bilíngue pode ser libertadora para pessoas oprimidas por contextos nos quais suas línguas maternas são negadas pela comunidade.

Para entender mais claramente a importância de como a educação bilíngue, e como o monolinguismo pode suprimir a liberdade linguística de um povo, Gounari (2006) reporta um episódio na história dos Estados Unidos relacionado à educação bilíngue:

Em 5 de novembro de 2002, Massachusetts foi adicionado aos estados (incluindo Califórnia em 1998, e Arizona em 2000) que decidiram (com a esmagadora porcentagem de 70 por cento) contra a continuação de programas de educação bilíngues. A ironia foi que a grande maioria de pais imigrantes de crianças que iriam a esses programas na escola não foi capaz de votar por causa de seu visto, status de cidadania, barreira linguística ou acesso à informação. A esse respeito, uma larga maioria anglóфона decidiu sobre o destino da minoria linguística de crianças.<sup>62</sup> (GOUNARI, 2006, p.73, tradução própria).

Infelizmente, esse não foi um evento isolado no país. Gounari (2006) descreve como a repressão linguística tomou lugar pelos anos nos Estados Unidos. Imigrantes sofreram violência simbólica

62 On November 5, 2002, Massachusetts was added to the states (including California in 1998, and Arizona in 2000) that decided (with the overwhelming percentage of 70 per cent) against the continuation of bilingual education programs. The irony was that the vast majority of immigrant parents whose kids would attend such programs at school were not able to vote because of their visa, citizenship status, language barrier or access to information. In this respect, a largely Anglo majority decided about the fate of linguistic minority children.

e até mesmo física quando eles eram pegos falando outras línguas que não o inglês em salas de aula. Portanto, a educação bilíngue é essencial para preservar cultura, identidade e tudo conectado à língua de um povo.

A educação bilíngue está atualmente crescendo e revelando sua importância no cenário atual globalizado. Como mencionado anteriormente, há uma crescente demanda por línguas adicionais no mercado de trabalho, especialmente por inglês. Portanto, é vital entender o lugar em que a educação bilíngue é colocada atualmente. Contudo, há controvérsias que precisam ser examinadas. García (2009) argumenta que críticas devem ser feitas à educação bilíngue, mas não deveríamos abandoná-la. Para entender a discussão, é necessário clarear o conceito de bilinguismo.

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE, BILINGUISMO E BILINGUALIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO

Discussões sobre bilinguismo e sua promoção cresceram significativamente no Brasil nos últimos anos. Marcelino (2010) registra que o clamor por educação bilíngue revela uma demanda de mercado sentida por pais que buscam por esse tipo de educação para suas crianças. Como mencionado anteriormente, pessoas jovens são inseridas na educação formal com o objetivo de futuramente entrar no mercado de trabalho. Uma vez que posições de trabalho requerem uma segunda língua atualmente, especialmente inglês, pessoas que têm filhos tendem a requerer uma educação bilíngue para os seus. Portanto, escolas bilíngues e debates sobre a forma que ensinam e entendem o que é bilinguismo têm crescido.



Inicialmente, o Brasil não tinha escolas bilíngues da forma que vemos agora. Marcelino (2010) reporta que as pessoas entravam em institutos de língua para aprender uma segunda língua e obter um certificado internacional. Porém, com o tempo, escolas formais começaram a se associar com instituições de ensino de idiomas para providenciar o ensino de segunda língua para seus estudantes. Nesse contexto, escolas bilíngues apareceram como um resultado da crescente demanda por educação bilíngue em meio a aprendizagens de escolas formais.

Na realidade brasileira, é possível reconhecer alguns tipos de bilíngues formados por essas instituições educacionais. Marcelino (2010) percebe no Brasil pessoas que cresceram em contato com mais de uma língua desde a infância. Eles têm pais que falam mais de uma língua, ou são expostos a uma segunda língua cedo na escola. Esses indivíduos bilíngues são comumente envolvidos com algum tipo de contexto de imigração. Há também bilíngues que aprenderam outro idioma em escolas de línguas ou escolas regulares bilíngues. Independentemente do contexto em que eles adquirem ou aprendem uma segunda língua, eles terão acesso a alguma forma de compreensão e produção naquela língua. Como o escritor pontua, o bilíngue educado em escolas bilíngues no Brasil irá alcançar proficiência em algum nível em todas as habilidades da língua alvo. Isso não significa que eles terão um controle da língua como um nativo, contudo, os estudantes serão bilíngues em algum nível e irão se sobressair em uma habilidade específica em algumas vezes.

Vemos claramente diferentes tipos de bilíngues quando analisamos dados concretos de escolas reais no Brasil. Entretanto, eles não são recebidos propriamente em todo o tempo pelas escolas. Como mencionado anteriormente, há bilíngues envolvidos com algum tipo de imigração no Brasil. A escola pública visitada durante a condução desta pesquisa recebe imigrantes de vários países. A entrevista que se segue foi feita com a coordenadora da escola.

## Quadro 2 – Entrevista com coordenadora de escola

**Qual a nacionalidade dos alunos que frequentam a escola? Há a presença de estrangeiros? Se sim, de quais nacionalidades?**

Sim, temos alunos estrangeiros. Argentina, Paraguai, Bolívia, França.

**Há o ensino de idiomas falados por alunos estrangeiros?**

Infelizmente não. Não temos profissional para isso.

**Alunos estrangeiros são estimulados a usar suas línguas maternas ou a usar somente o português?**

Português. Em alguns momentos ocorre a interação perguntando para o aluno coisas específicas, como palavras ou frases, como seria a pronúncia na língua deles.

**Há algum tipo de formação continuada oferecida aos docentes para que sejam treinados para atender as necessidades linguísticas dos estudantes estrangeiros?**

Não. A orientação da rede é que os professores busquem essa formação, mas na prática é difícil, por falta de tempo e recursos financeiros.

*Fonte: dados da pesquisa de Iniciação Científica, escola da cidade de SP.*

Infelizmente, estudantes que vêm de outros países não encontram as condições ideais para expressar-se em sua língua materna. A realidade da educação pública brasileira necessita de recursos financeiros do governo e sofre para lidar com esses estudantes. Apesar disso, eles continuam a desenvolver-se enquanto bilíngues no contexto educacional, ainda que eles não tenham as condições ideais para isso. Além disso, eles podem não ser reconhecidos como bilíngues, dado que há a ideia de que não há verdadeiros bilíngues no Brasil.

Apesar da emergência da educação bilíngue e de escolas bilíngues no Brasil, há a noção entre alguns acadêmicos de que não há verdadeiros bilíngues no contexto brasileiro. Marcelino (2010)

parece recorrer a uma noção que é próxima do conceito de bilinguagem para refutar essa ideia. Ele afirma que devemos considerar o continuum de classificações de pessoas bilíngues que existe em nosso país. Ainda que nem todos os falantes bilíngues tenham perfeito domínio de uma segunda língua, é essencial considerar a diversidade de níveis e contextos nos quais bilíngues compreendem e comunicam.

Quando olhamos profundamente o conceito de bilinguismo, há concepções desenvolvidas por autores estrangeiros que foram estudadas e consideradas por brasileiros. Quando Megale (2023) cita a ideia defendida por Bloomfield de que um indivíduo bilíngue é aquele que tem o controle de uma dada língua no mesmo nível que um nativo, destaca que a concepção não considera o continuum de bilinguismo supracitado e também projeta uma visão idealizada de falantes nativos. Megale (2023) adere ao argumento de Grosjean de que o bilinguismo difere de dois sistemas monolíngues, logo, um bilíngue se adapta a cada contexto de acordo com suas necessidades. Uma vez mais a visão monoglóssica é contestada, baseando uma conceituação mais complexa de bilinguismo.

Megale (2023) é também influenciada pela compreensão de bilinguismo de Ofélia García. Sua visão entende a ideia de uma primeira e uma segunda língua como questionável, uma vez que carrega a noção de “adicionar” uma segunda língua a um indivíduo monolíngue. Para elas, um falante bilíngue não é a soma de dois monolíngues. Em contraste a essa visão monoglóssica, Megale (2023) cita o conceito de repertório linguístico, um sistema desenvolvido a parte do senso tradicional de L1 e L2. O repertório linguístico de um indivíduo é desenvolvido em diferentes formas, e inclui ideologias linguísticas e experiências com a língua. Portanto, bilíngues têm uma única dimensão discursiva, que está sempre em processo de construção.

Outros acadêmicos brasileiros, atualmente pesquisando bilinguismo e bilinguagem, assumem a mesma posição que Megale

defende. Lombardi, Mendes e Salgado (2016) também aceitam a ideia de repertório linguístico. Elas entendem que as pessoas empregam diferentes partes de seu repertório linguístico para diferentes objetivos, em vez de usar toda a língua como uma parte discreta. Os autores também afirmam que esse repertório vai além de elementos linguísticos e inclui elementos extralingüísticos, como aspectos de seu contexto cultural e social. Portanto, a pesquisa brasileira sobre bilingüismo está se distanciando de visões monoglóssicas.

O conceito de bilingüidade está tomando lugar entre a produção científica brasileira. Lombardi, Mendes e Salgado (2016) se baseiam na perspectiva de Savedra sobre bilingüismo e bilingüidade. As autoras concluem que o conceito de bilingüismo não cobre a complexidade dos falantes bilíngües existentes e pessoas que têm algum contato com língüas que não são sua língua materna. Para enfrentar esse problema, aceitam a bilingüidade como a forma mais apropriada de definir a condição de um indivíduo bilíngüe.

Educação bilíngüe e os conceitos a ela relacionados devem ser discutidos, uma vez que esse tipo de formação está se desenvolvendo a passos largos atualmente. Nesse cenário, a educação bilíngüe pode empoderar as pessoas para transitar entre várias realidades. Contudo, a forma como a educação bilíngüe é praticada e a ideia de bilingüismo que carrega deve ser analisada e problematizada.

## REFERÊNCIAS

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GOUNARI, Panayota. How to Tame a Wild Tongue: Language Rights in the United States. *Human Architecture: Journal Of The sociology Of Self-Knowledge*, Boston, v. 4, n. 3, p. 71-77, jun. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/254695111\\_How\\_to\\_Tame\\_a\\_Wild\\_Tongue\\_Language\\_Rights\\_in\\_the\\_United\\_States](https://www.researchgate.net/publication/254695111_How_to_Tame_a_Wild_Tongue_Language_Rights_in_the_United_States). Acesso em: 18 abr. 2023.

MEGALE, Antonieta (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Santillana, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Antonieta-Megale/publication/347931568\\_Educacao\\_Bilingue\\_no\\_Brasil\\_2/links/5fe7da79a6fdccdc807580c/Educacao-Bilingue-no-Brasil-2.pdf#page=14](https://www.researchgate.net/profile/Antonieta-Megale/publication/347931568_Educacao_Bilingue_no_Brasil_2/links/5fe7da79a6fdccdc807580c/Educacao-Bilingue-no-Brasil-2.pdf#page=14). Acesso em: 22 abr. 2023.

LOMBARDI, Raquel Santos; MENDES, Márcjori Corrêa; SALGADO, Ana Claudia Peters. Developing the Bilinguality of Learners through the Expansion of their Communicative Repertoire within the Science Class. *The Electronic Journal For Research In Science And Mathematics Education*. Texas, p. 112-125. mar. 2016. Disponível em: <https://ejrsme.icrsme.com/article/view/15863>. Acesso em: 22 abr. 2023.

CARLOS NETO, Marcionilo Euro. *Bilinguismo e Bilingualidade*: análise de redes sociais em uma comunidade japonesa na cidade do Rio de Janeiro. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3417>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MARCELINO, Marcello. BILINGUISMO NO BRASIL: SIGNIFICADO E EXPECTATIVAS. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 1-22, set. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3487>. Acesso em: 22 abr. 2023.

GOEKING, Weruska. Em 10 anos todas as vagas de emprego vão exigir inglês, aponta pesquisa, *Infomoney*, 2017. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/carreira/em-10-anos-todas-as-vagas-de-emprego-va-exigir-ingles-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 20 set. 2023.

PAPO DE PRIMEIRA. *Ensino bilíngue cresce no Brasil, com estudantes aumentando a capacidade de realizar multitarefas*. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/colonistas/papo-de-primeira/ensino-bilingue-cresce-no-brasil-com-estudantes-aumentando-a-capacidade-de-realizar-multitarefa/39342/>. Acesso em: 26 set. 23.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 set. 23.

# 11

*Lizika Pitpar Goldchleger  
Elida Maria Rodrigues Bonifácio  
João Paulo Araújo  
Maria Amélia Medina Coeli Mendonça  
Fernanda Martins Ferreira de Araújo*

## **MULTILETRAMENTOS E MULTICULTURALIDADE:**

**POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS  
NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA**



*Imagem: Peter Bruegel, o Velho (1563).*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto do nosso encontro na disciplina de Letramentos Visuais da pós-graduação na Universidade de São Paulo, em uma atividade de discussão sobre multiletramentos e a sala de aula de língua estrangeira, abordando a diversidade social e cultural e o poder, como apresentados no filme hollywoodiano *Babel* (2006), questões essas baseadas no texto de Silva (no prelo).

Desenvolvemos, na produção de um vídeo (Araújo; Araújo; Bonifácio; Goldchleger; Mendonça, 2021), um processo narrativo, dialógico e reflexivo, como forma de apresentar nossas representações.

As identificações nas narrativas estão registradas como EMRB, JPA, MAM, LG e FMFA e relacionamos nossas narrativas com as representações no filme. Posteriormente, após as discussões, procuramos descrever uma proposta pedagógica, a fim de levar até a sala de aula possibilidades de se utilizar a língua estrangeira para refletir sobre a temática e conseqüentemente se chegar à conscientização crítica (FREIRE, 1979) dos alunos.

Partindo dessas reflexões, nossa intenção foi propor uma atividade pedagógica para uma aula de língua inglesa. O modo como o cinema retrata as questões de diversidade social e cultural e a ideia de poder que advém dessas diversidades, especialmente em algumas cenas do filme *Babel*, abordando principalmente as percepções dos alunos quanto ao tema.

## NARRATIVAS E REFLEXÕES DOS AUTORES

### VISÕES DE ELIDA

Vamos apresentar e discutir o texto de Marina Morena (no prelo), intitulado "A diversidade cultural e a discriminação social em *Babel*: possibilidades educacionais nas aulas de língua inglesa".

O enredo do filme gira em torno da teoria do caos (Lorenz, 1995), em que um simples acontecimento pode trazer repercussões catastróficas em um local muito distante em momentos assíncronos.



**Figura 1 – Representação da Teoria do Caos**



Fonte: JJJ Press <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55943220>.

Dessa forma, as diversas culturas de países distantes que são representadas nas diferentes cenas são entrelaçadas por um único evento.

**Figura 2 – Cenas do filme Babel**



Fonte: Babel (2006).

Um japonês, pai de uma jovem surda, dá de presente a um guia marroquino um rifle e, após muitos anos, esse guia vende o mesmo rifle a um vizinho camponês criador de cabras que quer se ver livre dos chacais que vivem a devorar as suas cabras.

**Figura 3 - Filhos do camponês marroquino**



*Fonte: Babel (2006).*

Os filhos do Camponês manuseiam o rifle e o levam consigo enquanto tomam conta das cabras a pastar. Decidem fazer um teste de alcance do armamento e acabam atingindo com um tiro uma mulher americana que se encontra dentro de um ônibus com o marido e vários outros turistas passeando pelo Marrocos.

**Figura 4 - Americana baleada**



*Fonte: Babel (2006).*

Esse casal americano por sua vez, possui dois filhos que estão nos Estados Unidos com a babá mexicana.

**Figura 5-** Babá mexicana com os filhos dos americanos



*Fonte: Babel (2006).*

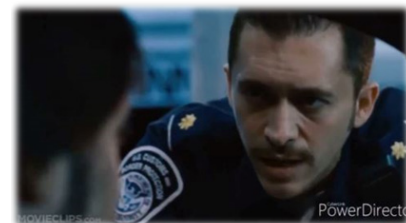
Essa babá precisa ir ao casamento de seu filho no México, mas como os pais das crianças permanecem no Marrocos até a recuperação da mulher atingida pelo tiro, a babá decide atravessar a fronteira dos Estados Unidos para o México levando as crianças; e ao retornar, policiais descobrem que ela é imigrante ilegal nos Estados Unidos e não a deixam atravessar a fronteira. Seu sobrinho, que dirigia o carro, foge; e, depois de alguns quilômetros da fronteira, pede à tia que desça com as crianças e não volta para buscá-los. Os policiais a encontram e a deportam.

**Figura 6 -** Babá Mexicana no deserto



*Fonte: Babel (2006).*

**Figura 7 -** Policial parando o filho da babá



*Fonte: Babel (2006).*

Enquanto isso, as notícias veiculam um possível ato terrorista contra um ônibus de turistas no Marrocos. Com isso, o guia, o camponês e seus filhos, cidadãos de vida simples, são acusados de terrorismo.

**Figura 8 - Polícia abordando camponês marroquino**



*Fonte: Babel (2006).*

Nesse íterim, no Japão, a filha do japonês doador do rifle vive seus desafios de jovem surda que sofre discriminações pelo seu próprio círculo social, em decorrência de suas limitações auditivas.

**Figura 9 - Jovem japonesa surda**



*Fonte: Babel (2006).*

Ao final, percebemos a supremacia do poder americano em detrimento de indivíduos de culturas diferentes que sofrem simplesmente por pertencerem a grupos estereotipados e consequentemente passam a ser discriminados socialmente.

**Figura 10 - Americano chorando**



Fonte: *Babel* (2006).

**Figura 11 - Cenas do filme**



Fonte: *Babel* (2006).

A mesma temática pode ser encontrada em filmes como *Radio* (2003), que conta a história de um jovem com problemas mentais que sofre *bullying* do time de futebol ou de *The hate you give* (2018), que retrata a violência da polícia contra os negros e o racismo generalizado, ou ainda *G. I. Jane* (1997), que mostra a história de uma militar que faz o curso de fuzileiros navais e sofre discriminação simplesmente por ser mulher.

Trabalhar a língua estrangeira e a criticidade em relação à temática da diversidade cultural e da discriminação social, é possível e muito necessário, mas o que os documentos de ensino no Brasil falam a esse respeito?

## CONTRIBUIÇÕES DE JOÃO PAULO

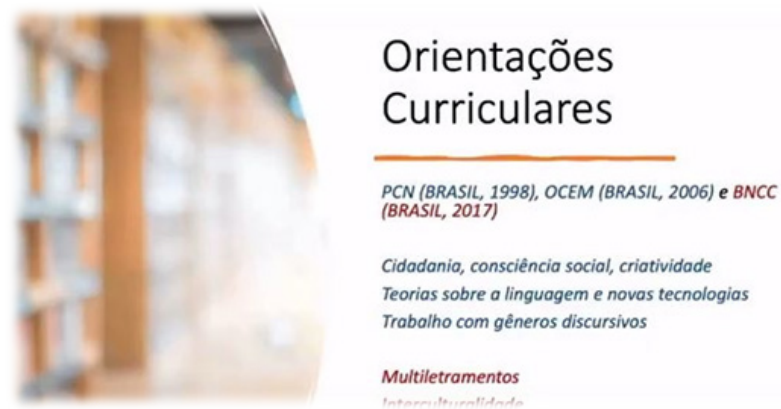
Dando continuidade, notamos que um dos objetivos do texto de Marina Morena nos leva a pensar sobre a utilização pedagógica de filmes em aula de língua inglesa e, nesse sentido, não passam despercebidas as Orientações Curriculares para o Ensino

Médio (OCEM), ora vigentes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Como os PCNs não eram documentos normativos como a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o nosso último documento nesse sentido, há uma sequência temporal das publicações desses documentos.

A tela abaixo mostra o que já era apresentado tanto nas OCEM como nos PCNs, que sugerem como processo formativo a abordagem da cidadania, da consciência social, da criatividade e, nesse quesito, as propostas de letramento dialogam bem com esses objetivos. Os documentos também trazem questões sobre a linguagem e as novas tecnologias. Poderíamos incluir nesse conjunto de práticas docentes os multiletramentos e a interculturalidade, que devem integrar o processo de educação linguística, em especial, as aulas de língua inglesa; e com o encontro de culturas, o exercício do diálogo leva em consideração as identidades e também as diferenças.

Foi então que surgiu a ideia do nosso trabalho de multiletramentos com essa sequência de atividades a partir da leitura e de filmes.

Figura 12 – Slide sobre documentos de ensino no Brasil



Fonte: os autores.

A partir do estudo de *Babel*, foram propostas algumas atividades pedagógicas baseadas no filme. Vale ressaltar Marina Morena Santos e Silva (no prelo) que “o sentido não é dado, mas ele é construído nas práticas sociais”, conforme os ensinamentos de Monte Mór (2008; 2016).

Figura 13 – Slide sobre Projetos de Letramentos Visuais



Fonte: os autores.

Então, o que o filme provoca em nós com as suas temáticas pode estar relacionado às práticas de determinado contexto, de determinada sala de aula, de determinada escola e do modo como podemos criar esses diálogos. Em outras palavras, o sentido deve partir do contexto e seguir objetivando a transformação daquela comunidade. Com um recurso audiovisual, um forte potencial didático, podemos trabalhar questões muito caras aos letramentos.

## DANDO CONTINUIDADE, COM MARIA AMÉLIA

A partir do contexto exposto acima, eu vou usar a proposta de Marina Morena, para criar uma atividade com o filme *Babel* em sala de aula de Ensino Médio.

Antes de projetar o filme, discutiremos através de imagens a imigração e a migração de povos e culturas diferentes nos últimos anos. As relações de poder têm se materializado em 'muros', com vários exemplos: o construído por Israel, para impedir a entrada dos palestinos; o construído pelos Estados Unidos na fronteira com o México, para impedir a entrada de imigrantes latino-americanos; e o construído pela Grécia na fronteira com a Turquia, para evitar a entrada de imigrantes muçulmanos.

**Figura 14** - Muro entre Israel e Palestina



*Fonte: UOL, Brasil Escola.*

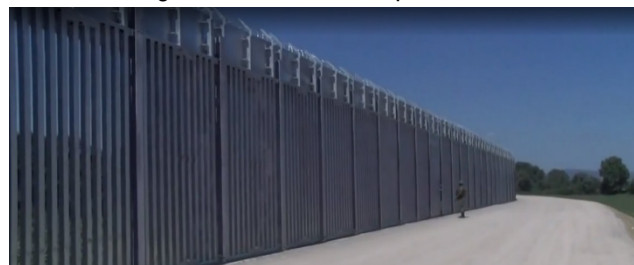


**Figura 15 - Muro entre Estados Unidos e México**



*Fonte: UOL, Brasil Escola.*

**Figura 16 - Muro entre Turquia e Grécia**



*Fonte: Globo, G1.*

A sociedade se constitui pela exclusão. Ao se criar um grupo, determina-se quem é o outro. Em seguida, pergunto aos alunos se eles veem, além dos muros físicos, outros obstáculos à mobilidade e entendimento entre esses povos. E, na sequência, vou pedir aos alunos um diagnóstico dos problemas no Brasil e no exterior. Depois, a classe assistirá ao filme *Babel* e depois comentará algumas relações de poder mostradas no filme, como a prisão e expatriação da babá mexicana Amélia, e a criação pelos americanos de um relato na TV de que o tiro, fruto de brincadeira de crianças, tivera sido obra

de terroristas. Veio, então, a promessa do embaixador americano de punir quem atirou. Nesse caso, está a formação do cidadão que exige a aceitação do outro, das suas diferentes culturas e raças.

Figura 17 - Mexicana após ser capturada



Fonte: *Babel* (2006).

Figura 18 - Marroquinas



Fonte: *Babel* (2006).

É preciso questionar casos como o abordado no filme, em que a distribuição da justiça é desigual entre os americanos e os marroquinos pobres, por exemplo. E, finalmente, vamos pedir aos alunos possíveis soluções e se existem situações como essa no Brasil. Esse recorte é apenas um entre muitos desse filme.

Veremos agora uma proposta do uso de *Babel* para estudantes de graduação, usando outro recorte.

## CONTRIBUIÇÕES DE LIZIKA

Sturken e Cartwright (2009, *apud* Rose, 2016, p. 18, tradução nossa), afirmam que “o importante sobre as imagens, não é a imagem em si, mas como ela é vista por expectadores especiais que olham de maneira especial para elas”.

Como Foucault defende,

sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no

que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (1996, p. 43-44).

É nesse sentido que imagino a mudança social iniciando na educação e, de maneira pertinente, na educação linguística em língua estrangeira, que pressupõe certo conhecimento cultural sobre a língua do outro, de acolhimento às práticas sociais por meio da linguagem do outro (BAKHTIN, 2006). Como afirma Hall (1997), a diferença é carregada de sentidos e é 'relacional'. Conhecemos o bom porque existe o mau, conhecemos o branco porque existe o preto, conhecemos a luz porque existe a escuridão; portanto, poderemos conhecer a nós mesmos se conhecermos o outro, o diferente e vice-versa. Essas relações duais permanecem em quaisquer circunstâncias, principalmente nas questões de cultura e poder no convívio social. Ferraz e Furlan (2019, p. 212) defendem que

há espaço (se o educador entender que é possível e se preparar para um trabalho consciente com as imagens) para o letramento visual que focaliza a aprendizagem linguística ao mesmo tempo cultural e humanística.

O resumo do filme acima corrobora as ideias de Ferraz e Furlan sobre a educação humanística; selecionamos algumas imagens do filme para desenvolver as atividades. O público-alvo são professores de língua estrangeira em formação ou em pós- formação. Assim, foi com base em Silva (no prelo, p. 160) que elaboramos a atividade abaixo. Silva afirma que

no trabalho com o texto fílmico, como bem aponta Ferraz (2008), devemos tomar cuidado quanto à condução da atividade para evitarmos uma reprodução de padrões pré-estabelecidos e uma determinação, por parte do professor, do modo como a imagem deve ser interpretada.

As interpretações e as formas de representação não são estáticas e variam de indivíduo para indivíduo, pois dependem das subjetivações, das formações discursivas (FOUCAULT, 2008), do modo de perceber as imagens por meio de suas próprias experiências. Quando se fala em perceber as diferenças, as diversidades de qualquer natureza (social, cultural, política, etc.), Hall (1997, p. 225) questiona “quais são as maneiras típicas e práticas representativas usadas para representar ‘as diferenças’ na cultura popular atualmente, e de onde vieram essas figuras e estereótipos populares?”. Hall (1992, p. 230) afirma que “a ‘diferença’ foi marcada. Como ela é interpretada é uma preocupação constante e recorrente na representação de pessoas que são racial e [socialmente] diferentes [...]”. A diferença significa. Ela fala.” (Tradução nossa).

Para o planejamento das atividades, selecionamos cenas do filme que se inter-relacionam de alguma forma e, com base nelas, as atividades terão o objetivo de trabalhar as questões da diversidade social e cultural e questões de poder, que serão elicitadas pelas próprias imagens. As atividades podem ser adaptadas para ambiente virtual, em contextos de ensino a distância, ou presencial, com duração aproximada de 3 horas para cada fase, contando com o tempo dos filmes.

É importante ressaltar que os filmes retratam uma crença que se tem sobre o real, mas também uma perspectiva da realidade que já não é mais real. Como afirmam Cotrim e Ferraz (2014, p. 47), “o cinema se empenha em explicar a ideologia, em forma de tradução daquilo que projeta como real” e acrescentam que

os filmes (...) cooperam para a legitimação de algumas representações identitárias sobre um Outro, geralmente na chave da estereotipia e, que para reconstruí-las, precisamos esmiuçar o lugar daquele que representa e daquele que é representado, considerando-se o contexto específico no qual ambos se encontram (COTRIM; FERRAZ, 2014, p. 45).

Apresento abaixo a sugestão de atividade em sala de aula, consistindo das instruções para o professor (Quadro 1) e das tarefas propostas para dois grupos (Quadros 2 e 3), bem como as imagens selecionadas em colagem (Figuras 19 e 20).

#### Quadro 1 - Instruções para o professor

Dividir a classe em dois Grupos Grupo 1 e Grupo 2  
O grupo forma subgrupos de três componentes.  
O grupo 1 trabalha com a tarefa para o grupo 1  
O tema é Cultura (mas os alunos não sabem disso)  
O grupo 2 trabalha com a tarefa para o grupo 2  
O tema Poder (mas os alunos não sabem disso)

*Fonte: Autora.*

Seguem as tarefas para os dois grupos:

#### Quadro 2 - Tarefas para o grupo 1

##### Task - Group 1

- a. Observe the four scenes carefully
- b. You will be preparing a Video Account
- c. Write a short narration for each scene
- d. Write a short introduction for the Video Account
- e. Record your introduction and the Account against each scene
- f. Give your work a title

*Fonte: Autora.*

Figura 19 – Imagens do filme



Fonte: Babel (2006).

### Quadro 3 – Tarefas para o grupo 1

#### Task - Group 2

- a. Observe the four scenes carefully
- b. Do you think there is anything common to them? If so what?
- c. These are scenes of a film
- d. Create captions for each of these scenes
- e. Rehearse the captions with the scenes
- f. Write a short introduction and record it
- g. Give your work a title

*Fonte: Autora.*

Figura 20 – Imagens do filme



*Fonte: Babel (2006).*

Figura 21 – Imagens do filme



Fonte: *Babel* (2006).

Hall (1997, p. 15) define representação como “usar a língua para dizer algo significativo sobre o mundo ou para representar significativamente o mundo para outras pessoas” e complementa que a representação “envolve o uso da linguagem, signos e imagens que significam ou representam coisas” (tradução nossa).

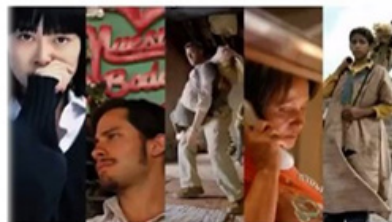
Acreditamos que com essa proposta, somos capazes de ouvir a voz aos alunos e de trabalhar com a possibilidade de cocriar a atividade, de pensar criticamente para justificar escolhas, de ir além do concreto (filmes) e verbalizar suas conclusões.

## SEGUIMOS COM A FERNANDA

Pensando na questão criativa e como utilizar *Babel* em sala de sala de aula, acabamos entrando em algumas problemáticas que o filme também tem em questão de ser um filme hollywoodiano, apesar de ser dirigido e roteirizado por um grupo de mexicanos; principalmente no que se diz em questão da representação do outro.



Figura 22 – Cenas do filme



A  
 representação  
 do *Outro* em  
 Babel

Fonte: *Babel* (2006).

Então, se pensarmos o cinema enquanto meio de comunicação em meio artístico, o vemos como agente socializador que potencializa o imaginário do espectador, o imaginário, o simbólico.

Podemos ver que talvez olhar para a representação do outro tal como Stuart Hall (1997) fala dos estereótipos, principalmente no 'Outro Hollywoodiano', vemos a representação como uma alegoria. Então ele fortalece os estereótipos do grupo a ser representado e *Babel* é uma representação desses estereótipos.

As personagens que vemos em *Babel*, apesar das suas tramas serem complexas, acabam sendo personagens-tipos, pois elas são apresentadas em contextos homogêneos, o que mostra um certo existencialismo social expresso pelas personagens que incorporam a essência ocidental da sua sociedade. Há uma certa redução da heterogeneidade sociocultural existente nesses grupos marginalizados que aparecem nos filmes, seja pelo uso da língua-padrão que seria o árabe no Marrocos, onde eles poderiam falar várias variantes seja pela dicotomização entre o 'outro submisso' e o 'outro violento' (FERRAZ; SILVA, 2016), principalmente o outro submisso ao branco.

Então, as representações do outro em *Babel* são limitadas e descontextualizadas, por reproduzir o ideal simbólico hollywoodiano do outro, os estereótipos negativos das culturas das quais são cercadas, na mesma medida em que reproduz o romantismo e os fenômenos culturais, sem aprofundar na psique dos personagens, principalmente na narrativa que acompanhamos.

Em Tóquio, se pensarmos no contexto de letramento visual, nós também temos que pontuar essas problemáticas como uma forma de interpretação, para olharmos para o aluno como o outro também pode ser visto e, na mesma medida, ver o outro como ele quer ser reportado, como ele quer ser visto.

Dessa forma, devemos pensar numa decolonização do cinema, se formos trabalhar com cinema em sala de aula. Aqui temos por exemplo, três filmes que tratam da mesma temática das personagens; um filme do México, um do Marrocos e outro do Japão, porém com as perspectivas de diretores roteiristas e produtores de cada país. *Ya No Estoy Aqui* (2019) é um filme mexicano, *Ali Zaoua, Prince de la Rue* (2000), um filme marroquino e *Late Spring* (1949), um filme japonês.

Figura 23 - Slide com as capas dos filmes



## Decolonizar o Cinema

Fonte: os autores.

Essa representação do outro, quando o outro está assim representando, pode facilitar a compreensão das dicotomias da representação. Poderemos passar *Babel* e logo em seguida passar *Ya No Estoy Aquí*, para ver como o americano enxerga o mexicano e como o mexicano se enxerga. Enfim, existem várias possibilidades de trabalhar com *Babel* dentro da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As salas de aula de língua estrangeira são sempre um local em que se imagina que a comunicação em uma língua distinta da língua materna esteja ocorrendo. No entanto, quando se fala de língua, é preciso levar em conta que ela é o instrumento utilizado por um determinado grupo social para realizar suas atividades do dia a dia e, portanto, pertence ao conjunto dos elementos de uma determinada cultura. Poderíamos, então, dizer que para que um indivíduo se comunique bem em uma língua, é preciso acolher as experiências relativas àquela língua, não somente linguísticas, mas também extralingüísticas.

Dessa forma, a sala de aula de língua estrangeira não deve ser apenas um espaço de repetição de estruturas morfológicas, sintáticas e semânticas de uma língua, mas um espaço de reflexão crítica, um ambiente promotor de letramento crítico, de abertura para o debate e, principalmente, prática de humanidade e de acolhimento às diversidades. Percebendo a necessidade de desenvolver nos docentes de línguas em formação as habilidades supracitadas, este trabalho demonstrou que é possível sensibilizar alunos para o acolhimento à diversidade social e cultural, por meio da educação linguística em língua estrangeira, utilizando estratégias pedagógicas multimodais.

Apresentamos a proposta de uma atividade pedagógica para reflexão por parte dos futuros professores sobre a diversidade, a necessidade de acolhimento às diversidades e as possíveis causas e consequências de qualquer tipo de discriminação. A reflexão tanto de professores em formação quanto de estudantes de ensino médio é essencial para a conscientização de que as mudanças iniciam com o processo de reconhecimento de quem somos enquanto seres humanos sociais, providos de linguagem e capazes de realizar transformações no contexto em que atuamos e, conseqüentemente, num efeito dominó, essas transformações vão atingindo contextos maiores.

## REFERÊNCIAS

- ALI ZAOUA, Prince de la rue. Direção: Nabil Ayouch. Intérpretes: Maunim Kbab, Abdelhak Zhayra, Hicham Moussaune, Amal Ayouch, Mustapha Hansali. TF1 Films Production, 2000. (120 min).
- ARAÚJO, Fernanda Martins Ferreira; ARAÚJO, João Paulo; BONIFÁCIO, Elida Maria Rodrigues; GOLDCHLEGER, Lizika Pitpar; MENDONÇA, Maria Amélia. Seminário Letramentos Visuais. Youtube, 18 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FHPERlQLerQ>. Acesso em: 30 set. 2023.
- BABEL. Direção: Alejandro González Iñárritu. Intérpretes: Brad Pitt, Cate Blanchett, Gael García Bernal, Adriana Barraza, Rinko Kikuchi, Kôji Yakusho. Paramount Pictures, 2006. (143 min).
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Inglesa*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. v. 1, 239 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- COTRIM, Andrea; FERRAZ, Daniel. Representações violentas do outro no cinema: perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético. *Polifonia*. v. 21, n. 29, p. 43-67, jan. jul. 2014.
- FERRAZ, Daniel de Melo; SILVA, Andréa Cotrim. Língua e Cultura em BABEL: problematizando o Outro. In: FERRAZ, Daniel de Melo; TOMAZ, Micheline Mattedi (Org.). *Línguas, c(C)ulturas e Educação Linguística*. Curitiba, CRV, 2016. p. 223-242.
- FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. As imagens nas aulas de inglês: por um letramento ético e responsável. In: FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 205-219.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

G. I. JANE. Direção: Ridley Scott. Intérpretes: Demi Moore, Viggo Mortensen, Anne Bancroft. Hollywood Pictures, 1997. (124 min).

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

HALL, Stuart (editor). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: SAGE, 1997. LATE SPRING. Direção: Yasujiro Ozu. Intérpretes: Setsuko Hara, Yumeji Tsukioka, Kuniko Miyake *et al.* Shochiku Production, 1949. (108 min).

LORENZ, Edward Norton. *The Essence of Chaos*. Washington: University of Washington Press, 1995.

MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, Diciembre 2008.

MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria (Org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas: Pontes, 2017, p 267-286.

RADIO. Direção: Michael Tollin. Intérpretes: Cuba Gooding Jr., Ed Harris, Brent Sexton, Riley Smith, Debra Winger, Alfre Woodard *et al.* Revolution Studios, 2003. (109 min).

ROSE, Gillian. *Visual Methodologies: an introduction to research with visual materials*. 4.ed. London, SAGE, 2016.

SILVA, Marina Morena dos Santos. A diversidade cultural e a discriminação social em Babel: possibilidades educacionais nas aulas de língua inglesa. In: MATTOS, Andrea Machado de Almeida; FERRAZ, Daniel de Melo (Org.). *Letramentos visuais e Formação de professores de línguas: a EaD pode dar certo*. No prelo.

THE HATE U GIVE. Direção: George Tillman Jr. Intérpretes: Amanda Stenberg, Regina Hall, Russell Hornsby *et al.* Fox 2000 Pictures, 2018. (133 min).

YA NO ESTOY AQUÍ. Direção: Fernando Frias de la Parra. Intérpretes: Juan Daniel Garcia Treviño, Jonathan Espinoza, Angelina Chen *et al.* Netflix, 2019. (119 min).



# 12

*Otávio de Oliveira Silva*  
*In memoriam*

**O SER PROFESSOR PRETO  
MARGINAL DE LÍNGUA JAPONESA  
EM COMUNIDADES NIPO-  
BRASILEIRAS NO BRASIL E NO  
JAPÃO E EM ESCOLAS PÚBLICAS  
DE PERIFERIAS:  
UMA REFLEXÃO AUTOETNOGRÁFICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99086.12

Olá! Sou o Otávio, orgulhosamente Silva, 32 anos, preto, professor de línguas portuguesa e japonesa, atuante na educação básica e em pesquisas sobre sociolinguística e linguística aplicada, e um assumido militante pelos assuntos e sujeitos marginalizados tanto linguisticamente quanto na esfera educacional.

Nasci no interior do estado de São Paulo, no Vale do Paraíba. Sou filho de dois comerciantes. Meu pai veio de Minas Gerais na década e 1980 para tentar uma vida melhor por aqui, quando conheceu minha mãe, que na época trabalhava com produção em uma TV local. Dessa relação nasci eu, o primogênito de cinco filhos, em 1989. Muito pobres, meus pais encontraram nas periferias, e nos guetos urbanos, as possibilidades de sobrevivência para nos sustentar, abrindo pequenos comércios, assim fomos criados em bairros humildes de periferias, que das favelas, somente o “Vila” do nome do bairro que morávamos nos distanciava das demais.

Preto, do cabelo crespo e de origem muito humilde, desde pequeno me via cercado dos *olhares de desconfiança* tanto nos espaços escolares quanto nos demais. Em qualquer mercadinho eu sempre me sentia observado pelos donos como se fosse roubar alguma coisa, como faziam os demais garotos do meu bairro, amigos de infância que hoje ou estão presos, viciados nas ruas, ou mortos, infelizmente.

Visionários, (e audaciosos) meus pais sempre priorizaram os estudos dos filhos acima de qualquer coisa. Assim, nos colocavam (na época eu e mais dois irmãos mais novos) nas mais diversas atividades extraclasses, que iam desde coral a cursos de artes, alguns gratuitos e outros pagos, com muito esforço e sacrifício. Lembro-me que um dia, minha mãe apareceu com uma notícia que me deixou em choque: nos matriculou não em um, mas em dois cursos de língua japonesa, “muito baratinhos, e que um dia será bom” disse ela. Um era na associação nipo-brasileira de que éramos associados, cujo único benefício, para mim especialmente, era o de poder para ir às

festas regadas a muita comida e alguns bingos com brindes “legais” duas vezes por ano e só. As demais atividades como a escola de japonês do clube, nunca me interessaram. Mas, enfim, fomos matriculados a contragosto, então, deveríamos ir de qualquer jeito.

De uma turma de 12 crianças éramos os únicos pretos, e não “com caras de japa”. Sofremos todos os tipos de gozação e chacota por isso: “o que vocês estão fazendo aqui?” “Preto não pode ir pro Japão!” “Voltem pra África!” “Vocês são *japonegos*?” era o que ouvíamos das outras crianças, e dos seus pais algo como “que gracinhas, os três moreninhos tentando aprender nossa língua” “olha o cabelinho deles, que diferente né”, “que fofos, tadinhos...”. Obviamente, eu com então 9...10 anos, não entendia nada, e meus irmãos com 7 e 5, muito menos.

Já na adolescência, com uns 15, 16 anos, rebelde e um pouco mais arisco que o normal (eu gostava de *punk rock* e seguia todos os maus exemplos possíveis!), ainda aluno desses cursos, recebi, talvez o meu primeiro “*acorde, pra vida!*”. Prestes a desistir um professor me disse: “você sabe que eles zombam de você por você ser escurinho e falar bem japonês né?! Então, você vai precisar ser melhor que todos, não só aqui, mas em qualquer lugar na vida, as pessoas não te enxergam por dentro. Não deixe mais isso acontecer!”. Dali em diante me esforcei mais, tirava as melhores notas nos exames e testes de proficiência e entendia que a vida era um jogo, de verdade. Mesmo assim, eu nunca entendia como um dia aplicaria o aprendizado de japonês em minha vida adulta e profissional. Eu não parava de estudar por orgulho, mas também sentia que aquilo nunca me levaria para lugar nenhum, até ingressar na graduação e começar a lecionar em alguns pequenos cursos de japonês substituindo os mesmos professores que haviam me ensinado na infância, que ou faleciam, ou se aposentavam pela idade avançada – também descobri que idade era prestígio na cabeça dos outros, o que eu não tinha, claro!



Quando iniciei minha jornada profissional, em 2008, ainda estudante do segundo ano do curso de *Letras*, aos 19 anos, e extremamente jovem e imaturo, não imaginava o quão longe essa experiência iria moldar minha vida profissional e acadêmica pelos anos seguintes. Naquela época, já lecionava português em escolas particulares tradicionais da minha região, e japonês, em escolas franqueadas de idiomas, não apenas de comunidades. Sempre recebendo *aqueles olhares*, quando entrava na sala de aula, afinal, os alunos esperavam alguém que pelo menos tivesse nome e cara de asiático, não mais um negro "*da Silva*". No início, minha cara, meu nome e minha cor afugentaram muitos alunos em todas as escolas de associações e de franquia que lecionei. O que me incomodava, mas nunca me desmotivou, pois eu não poderia decepcionar todos os professores que acreditavam em mim e que nunca me minorizaram.

Com o tempo, sentia que a escola de franquia e a de comunidade, que já estava muito em declínio há anos, não eram meus lugares. Os *olhares* começaram a me incomodar, profundamente. Nessa época, revezava meu tempo lecionando, esporadicamente, também na escola pública estadual em que cursei parte do ensino médio, como forma de completar a renda. Essa escola era vinculadora de uma unidade do Centro de Estudos de Línguas (CEL). Todavia, enquanto uma das vozes internas daquela *comunidade* escolar marcada pela pluralidade e *multivocalidade*, mesmo alheio à atividade de ensino plurilíngue – pois apesar de ocuparem o mesmo espaço físico e terem a mesma equipe gestora as atividades de ensino do CEL e da escola regular não se misturavam – me intrigava, hoje vergonhosamente, como uma escola pública poderia oferecer tantas línguas estrangeiras mesmo em condições precárias: com professores ministrantes das aulas sendo oriundos de outras áreas que, ao meu ver à época, pouco dominavam a língua que lecionavam; sem materiais didáticos adequados; alunos advindos de um sistema de ensino básico deficitário e com defasagem em diversos outros campos do saber; e me questionava se aquela atividade era regulamentada,

pois a oferta multilíngue só existia ali, pensava eu, inocentemente, onde permaneci até o fim de 2010, momento em que conclui a graduação e fui ao Japão, despertando a ira de alguns e a curiosidade de outros em querer saber como e por que, como se eu precisasse me explicar. Lembro-me que antes do embarque recebi ligações de pessoas que haviam estudado japonês comigo na infância me “parabenizando” e perguntando como eu tinha conseguido aquilo. Desligava e pedia para não ligar mais.

Regressei ao Brasil em 2011, após um período de estudos e treinamento no Japão, na província de *Mie*. Na época, tive a oportunidade de atuar em escolas brasileiras e japonesas no Japão, e novamente, os *olhares* e perguntas se voltaram a mim: “nossa, por que você está aqui?” entre outras perguntas mascaravam o susto das pessoas em me ver ali, na posição de professor de língua japonesa no Japão. O mesmo acontecia quando eu era chamado para fazer traduções em multinacionais da minha região. Eu sentia que as pessoas esperavam que eu explicasse ou dissesse algo que me legitimasse, para que merecesse estar ali, e que justificasse o fato de eu falar japonês. Isso acontece até hoje. O que me estressa ao extremo, principalmente quando digo o que elas não esperam ouvir. Com isso, para “sobreviver” nesse universo criei uma estratégia: aprendi a dar as mais esdrúxulas explicações, apenas para sair da desgastante situação de ter que explicar o porquê falo japonês, ou estive/estou no Japão – o que não acontece com professores de inglês, por exemplo. Se eu disser: aprendi porque fui obrigado e pronto, e não há mais nada de especial nisso, as pessoas simplesmente insistem em continuar perguntando, e perguntando. Além disso, ao retornar resolvi que queria novas experiências em novos lugares.

Motivado em aplicar o conhecimento adquirido, e interessado em ensinar naquele CEL da escola onde havia lecionado anteriormente, procurei a Diretoria de Ensino da cidade para saber sobre os trâmites do meu ingresso. Ao chegar lá, novamente aqueles *olhares*, e uma enxurrada de perguntas sobre minha trajetória com

o japonês que em nada tinha a ver com a questão, enfim, as pessoas, como sempre, queriam ouvir qual era a minha “legitimidade”. O recurso usado: respostas vagas e esdrúxulas, para evitar o estresse. Soube que o curso de japonês – ao contrário do que estava escrito em cartazes, placas, *banners* e outros materiais espalhados pela escola – havia sido encerrado na escola há mais de 10 anos, e que o Estado também tinha implantado uma nova unidade do CEL, em uma escola que, para minha surpresa, ficava em frente à minha casa. Credenciei-me e iniciei uma graduação em Direito.

Planejava atuar naquela escola como professor de japonês durante os cinco anos da nova graduação, e sair assim que a concluísse. Jovem, pouco acreditava na Educação, e na educação linguística em línguas estrangeiras na escola pública, via aquilo como algo passageiro e instável tanto profissionalmente quanto financeiramente, o que evidencia parte da minha constituição humana enquanto ser socio-histórico-cultural, e influenciado por discursos e diálogos que ecoam desde eras priscas nos espaços sociais por onde transitava, e que pouco atribuíam prestígio social ao professor de escola pública, e sempre acentuando os problemas antigos que norteiam os resultados poucos satisfatórios na Educação brasileira. Á guisa de exemplo, Monte Mor (2019) assevera em seu estudo que há diversos problemas no que concerne aos programas de desenvolvimento docente como a desvalorização; baixos salários; a ausência de planos de carreira para a maioria dos professores da EB, em especial aos de línguas estrangeiras; defasagem nas propostas curriculares e nos programas de formação inicial e continuada de professores.

Curiosamente, quando comentei sobre minha nova empreitada profissional com outros colegas, professores de japonês de escolas tradicionais de colônias – aqueles cujo prestígio vem com a idade, sobrenome e ascendência estampada no rosto – absolutamente todos foram contra. Ouvia coisas do tipo: “você é doido? Aluno de escola pública não sabe nem português! Imagina, aprender japonês!”

“você vai perder seu tempo Otávio, essas escolas e alunos são perigosos”. Eu, nem dei ouvidos.

Enquanto novo componente da atividade de ensino, sendo eu, na visão *vygotyskyana*, o componente bilíngue mais experiente que iria colaborar e mediar o processo de aquisição linguística dos alunos, ao ingressar como docente de japonês no CEL, comecei a observar uma série de *contradições* existentes entre as orientações federais, estaduais e o que de fato ocorria na atividade educativa local, como se existissem três sistemas de ensino diferentes, mas que se interrelacionavam: o sistema nacional, o estadual e o da própria escola, que tinham como objetivo o ensino de um objeto comum, sendo este uma única língua estrangeira para o sistema central nacional, mas que foi significado pela sistema estadual e pela escola, contudo o objeto da atividade não era especificado entre eles.

Prosseguindo com as contradições, após ingressar no sistema local, tive meu primeiro grande choque, um pouco antes do início do período letivo após o recesso escolar, em 2012, na primeira reunião com a coordenação: descobri que não havia material nem mesmo currículo, algo completamente diferente de quando ensinava português no ensino regular desta mesma escola. Entrei em pânico. Em uma das escolas, a mais antiga, havia certo material deixado por professores anteriores, tudo muito velho e empoeirado, com traças, ainda em fitas cassetete, enfim, fotocópias de livros dos anos 1970 e 1980, que não poderiam ser utilizados. Minha preocupação era o que o aluno teria em mãos, uma vez que a prática da formação do aluno como “monge copista” e “cópia da lousa e visto”, enraizada na cultura da escola pública, para conter alguns conflitos da sala de aula, ainda se fazia presente, inclusive no CEL, contudo, não conseguia me ver reproduzindo isso em minhas aulas. Assim, resolvi seguir um livro didático que fora indicado durante uma formação de professores de japonês que cursei no Japão, e dar início a minha nova atividade.

No que tangia à interação humana, tudo era muito sensível nas duas unidades em que atuava. Primeiramente, pois sentia uma tensão entre os *sujeitos* que compunham aquela atividade: os professores veteranos da unidade CEL mais antiga, e os da unidade nova, no que parecia uma tentativa de controle, ao mostrar como o trabalho deveria ser conduzido. Além disso, era perceptível as tensões entre os componentes da gestão escolar e secretaria dos dois sistemas de atividade de ensino (os gestores da escola e os gestores do CEL), que ao contrário do que era esperado não se integravam, atuando cada um em um espaço físico e hierárquico que pouco era articulado aos princípios da colaboração e coletividade, tanto didaticamente quanto administrativamente na *forma de organização do trabalho*, o que dava a impressão de que haviam duas escolas diferentes no mesmo espaço físico. Ademais, nessa época, eu era muito jovem, um pouco rebelde e arredio, e sentar-me à mesa com alguns professores do ensino regular que haviam lecionado para mim no ensino médio, era estranho, assim, eu e os outros professores do CEL sempre ficávamos isolados em outra sala dos professores, exclusiva para o CEL – o que hoje vejo como total autoexclusão e autominorização forçada, pois isso nos excluía do universo maior da escola e limitava o diálogo e a interação.

Também sentia um enorme desconforto ao lecionar língua estrangeira na escola pública. Eu sabia que por serem alunos do ensino fundamental e médio, não de cursos de idiomas – contexto ao qual eu estava acostumado – deveria haver algo a mais incluso na formação linguística daqueles sujeitos, mas eu não entendia o que era, pois, mesmo as línguas sendo ensinadas em escolas do ensino básico, não havia orientações claras para a atividade de ensino de línguas, em especial para idiomas como alemão, japonês, italiano, e francês, destarte, eu não sabia, já naquela época pré BNCC, que tipo de habilidades e competências deveria trabalhar junto com os alunos. Nas turmas havia estudantes entre 12 e 18, e até mesmo adultos de até 65 anos, oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Perguntava-me, na elaboração dos meus planos de aula: quais seriam os objetivos que devo atingir? Será que estou agindo de forma correta? Se houver uma diretriz onde isso estará? Será que em outras escolas CEL os professores também estão ensinando isso ou aquilo? que livros eles usam? Como eles sabem o que ensinar em cada estágio, e quando?

A escola, enquanto ambiente social de interação, tornava-se a cada dia um local de constante tensão no que tangia à atividade de ensino. Ademais, a precariedade de informações, e recursos, me desmotivavam a continuar logo nos primeiros meses, além dos problemas das próprias escolas vinculadoras como conflitos e embates entre a gestão escolar e a supervisão da Diretoria de Ensino, que interferiam na forma de organização do trabalho; e outras questões sociais que cingem o universo escolar das periferias como violência, uso e venda de drogas por alunos na escola e assaltos na entrada e na saída de alunos – o que também afugentavam potenciais estudantes advindos de escolas das redondezas.

Comecei a sentir que queria fazer a diferença. Eu sentia que ali, na escola pública havia encontrado meu lugar, e por quem lutar. Tornar-se voz de tantos alunos que queriam aprender tonou-se minha militância. Resolvi lutar por outros meninos e meninas pretos e favelados, e quaisquer outros que se inspiravam em mim (para minha surpresa) para poder sonhar – só hoje sei o peso que é essa responsabilidade.

Apesar de todas as dificuldades e contradições, através de nós, professores bilíngues, o ensino plurilíngue daquela unidade transformava realidades tanto de professores e dos alunos, ao oferecer um tipo de *aprendizagem* a que o estudante carente da rede pública dificilmente teria acesso. Naquele momento percebi que a história do CEL, em especial do curso de japonês, deveria ser contada. Com isso, ingressei no curso de mestrado com o objetivo de historiografá-lo, além de tentar contribuir, de alguma forma,

dando voz, e principalmente, existência, em forma de registro acadêmico, à atividade de ensino e às comunidades escolares da rede pública, que sempre foram apagadas, excluídas, marginalizadas e tratadas como fenômeno isolado da história do ensino de língua japonesa no Brasil, cujas pesquisas, até então, se concentravam em escolas de núcleos de imigrantes – aquelas dos professores “*de prestígio*” e (sobre) (re)nome.

Concomitantemente ao meu ingresso, em 2014, ano em que iniciei o mestrado, implantei o curso de japonês em outra cidade e por Diretoria de Ensino. Uma das contradições entre o sistema estadual e local me forcaram a sair daquela escola; contudo, outra contradição possibilitou que eu migrasse para outra, juntamente com uma das professoras de alemão. Colaborativamente, demos início a uma transformação em uma escola até então monolíngue: implantamos um CEL novo. Naquele ano participei de um curso de formação de professores de japonês conjunto, com docentes do CEL, do Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), do estado do Paraná, e do Centro Interescolar de Línguas (CIL), no Distrito Federal. Foi a primeira vez que eu tive ciência de que uma atividade similar ao CEL também funcionava em outras regiões do Brasil, desconstruindo mais uma ignorância minha. Criamos uma *network*.

A partir disso, os encontros de formação foram se intensificando anualmente, e percebi que, apesar de operar no mesmo nível de ensino, havia uma grande diferença entre nós, as três instituições, e os três sistemas de ensino, sendo as primeiras contradições existentes entre sistemas de atividade que pude notar, e que culminaram nos projetos iniciais dessa tese: no Distrito Federal, eles eram concursados, ganhavam muito mais, e o trabalho era totalmente gerenciado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), incluindo a captação de demanda, o que não dependia de colaboração interescolar e parcerias para que os professores tivessem atribuídas às aulas e as turmas, e os alunos tivessem os professores na escola para lecionar as línguas de interesse; no Paraná,

era tudo extremamente precário, e era mais próximo das atividades de antigas comunidades alóctones do que da rede de ensino básico, com relatos das aulas sendo lecionadas em capelas mortuárias, havendo casos de suspensão de aulas quando havia velórios, todavia eles ofertavam mais línguas dentre as redes estaduais; e em São Paulo vivíamos um infeliz meio termo: distante da estabilidade profissional e equidade nas funções do trabalho do Distrito Federal, mas não tão precária quanto à rede paranaense.

Com isso, pude notar que as redes paulistas e paranaense tinham um ponto em comum: a colaboração de comunidades bilíngues, compostas por pais, professores e alunos engajados em garantir o direito de aprender línguas. Ali, meu perfil de militância começou a ficar mais forte. Essas comunidades eram referências em resistência e resiliência, pois, apesar de todas as dificuldades e marginalização, o ensino de japonês, e outras línguas, a atividade de ensino plurilíngue ocorria. Uma semana após a apresentação de minha dissertação, em 2017, embarquei novamente ao Japão, desta vez como pesquisador da área de Educação Linguística no Departamento de Educação da *Universidade de Tsukuba* na província de *Ibaraki*. Nessa época, em uma apresentação que fiz para a comunidade brasileira, fiquei muito emocionado em ter reencontrado duas alunas – uma delas negra e periférica –, hoje casadas e com filhos, que me disseram que o que aprenderam comigo – aquele, mesmo menino preto favelado filho de dois comerciantes sonhadores – NA ESCOLA PÚBLICA, foi transformador. Creio que para qualquer professor isso seja um carinho na alma e no coração que não tem preço.

Por fim, sinto-me satisfeito por nunca ter concluído aquela graduação em Direito, e por não ter abandonado a Educação, nem o meu próprio direito de ensinar japonês na escola pública a tantos outros “*Otávios*” e “*Otávias*” pois foi ela quem me tornou o que sou hoje. Reconheço em mim as múltiplas vozes que me constituem e sou grato por ser um ser polifônico. Aqueles *olhares* sempre estarão lá, e as perguntas que exigem a minha legitimidade com o japonês



e o Japão também. De volta ao Brasil, após me recuperar de um grave problema de saúde, que me fez refletir sobre muitas coisas, decidi abandonar a carreira de professor de japonês no fim de 2020. Era algo com o qual não me identificava mais. Os convites para voltar a dar aula ainda ressurgem, mas, hoje, felizmente, posso declinar e indicar meus ex-alunos – *eternos amigos* – para essa tarefa. Mudei de área e hoje trabalho com socioeducação e educação prisional, posso dizer que me reencontrei em outras margens, com outras pessoas e com outras histórias. Resolvi lutar por outras vozes, essas marcadas para sempre como *marginais*. Recentemente pedi ajuda para uma instituição pois queria implementar o primeiro curso de língua japonesa para jovens em privação de liberdade, o choque na resposta (um ambíguo “não, obrigado”) que obtive foi inesquecível, mas valeu a pena mostrar que precisamos desconstruir e *desestrangeirizar* esse ensino no Brasil. Isso, fica para uma outra história.

## QUEM FEZ ESTE LIVRO



### Adriano Alcântara

Adriano de Alcântara Oliveira Sousa é pesquisador com Doutorado em andamento (2020-2024) na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Letras - Inglês pela e (2015), mestre em Linguística pela –mesma universidade (2017). Suas áreas de interesse são principalmente a formação de professores em língua estrangeira, leitura e cognição e letramento crítico voltado para o ensino de línguas estrangeiras em interface com a globalização e processos decoloniais. Atua como professor de inglês da rede pública de ensino básico da cidade de Timon - MA, onde se encanta com o mais simples dos ambientes educacionais e no Canal Educação, no qual ministra aulas de inglês para o ensino médio e Ensino de Jovens e Adultos em parceria com a SEDUC Piauí, onde a tecnologia dá alcance à educação em todo o estado do Piauí. Além disso, é membro do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada e Multiletramentos (GLAMULTI) e do Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE) nos quais atua principalmente com interesse nas áreas de letramento crítico e estudos decoloniais e seus impactos na formação docente. Consoante aos interesses acadêmicos, tem a vida devotada a práticas de reexistência por onde passa, tentando ler a palavra e o mundo em cada fonte freireana de opressão e esperança nos muitos livros que lê e nos karaokês por onde passa.

E-mail: [adrianoalcos@hotmail.com](mailto:adrianoalcos@hotmail.com)



### Daniel de Mello Ferraz

É docente na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP). Realizou pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Leuven (Bélgica) e em Letras pela Universidade de São Paulo. É doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, com pesquisa sobre novos letramentos e educação crítica de língua inglesa e mestre em Letras pela mesma instituição, com pesquisa na área de letramento visual. Coordena o GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras - USP, CNPq) e o Projeto Nacional de Letramentos (USP DGP CNPq). É bolsista de produtividade do CNPq. Para além do mundo acadêmico, é pai de dois cachorrinhos, o João e o Zeca, seus amores. Ele ama nadar, ler, viajar e tomar bons vinhos. Sua cidade natal e de coração é Mogi das Cruzes.

E-mail: [danielfe@usp.br](mailto:danielfe@usp.br)



### **Elida Bonifácio**

Elida Maria Rodrigues Bonifácio é doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo. Mestra em Linguística Aplicada, com foco em desenvolvimento de material didático pela Universidade de Taubaté. Docente de inglês na Escola de Especialistas de Aeronáutica (EEAR – Guaratinguetá-SP), atuando no ensino de inglês para fins específicos, com foco em inglês aeronáutico para controladores de tráfego aéreo em formação. Mãe do Isaac e das gêmeas Ádile e Rebeca. Em seu tempo livre, gosta de produzir pães e bolos, cultivar plantas e andar ao ar livre.

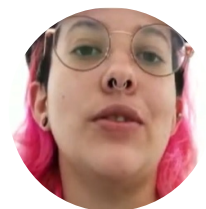
E-mail: boniadile@yahoo.com



### **Fatima Monteiro**

Fátima Monteiro é mestre em Letras, na área de Estudos Linguísticos e Literários em inglês pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas-USP (2021), com pesquisa voltada para a atual política educacional, Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), com enfoque no ensino de língua inglesa para o ensino médio. É bacharel em Letras (1987) com licenciatura em Letras (1988) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. Com experiência iniciada em escolas de idiomas em 1979, desde 1988 atua como professora de inglês autônoma. É membro do GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras – USP, CNPq), e do Projeto Nacional de Letramentos (USP DPG CNPq). Desde 2020, assumiu um trabalho voluntário de aulas de inglês para um grupo de profissionais que atuam na área de educação midiática e jornalismo periférico (<https://desenrolaenaomenrola.com.br>), desenvolvendo suas práticas a partir dos estudos sobre racismo linguístico, com enfoque em segregação digital.

E-mail: monteiroftima@gmail.com



### **Fernanda Martins**

Fernanda Martins Ferreira de Araújo é mestre em Estudos da Tradução, com ênfase em Tradução e Recepção, no programa Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA) da Universidade de São Paulo (USP). É licenciada em Letras - Inglês e bacharel em Tradução pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui experiência na área de Tradução Literária e Tradução Técnica, principalmente tradução e correção acadêmica. Além disso, tem fascínio pela área de localização de jogo, legendagem e narrativa transmídia.

E-mail: araujo.fmf@gmail.com



### **Gabriela Gaspar de Lima**

Gabriela Gaspar de Lima possui ensino-médio pelo Instituto Federal de São Paulo(2018). É graduanda no curso de Letras Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde também realizou uma pesquisa de Iniciação Científica sobre formação docente, bilinguismo, bilinguagem e translinguismo. E-mail: gabriela.gaspar@usp.br



### **Janaina Gonçalves**

Janaina Gonçalves é graduada em Letras-Tradutor (francês-italiano) pela Unesp (IBILCE-SJRP), mestra e doutoranda em Letras (inglês) pela USP (FFLCH-PPGELLI). É professora, secretária executiva e tradutora com experiência profissional iniciada em escolas de idiomas como professora de inglês, francês, italiano e português (2001). Participa como membro do GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras – USP, CNPq) e é bolsista do programa Capes-Print como doutoranda na Universidade de Cambridge. Atuou por dez anos como chefe da Divisão de Idiomas na UFABC (2013-2023), onde elaborou e coordenou diversos projetos relacionados à Educação Linguística em Línguas Adicionais (LAs) e Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), supervisionou estágios e coordenou professores e bolsistas de Educação Linguística. No doutorado, pesquisa palavras-chave para a Educação Linguística em inglês sob a ótica de autores pós-estruturalistas e filósofos do materialismo histórico. É dançarina de balé clássico, jazz, zouk, salsa, sertanejo, bachata e samba de gafieira.

E-mail: jagoncalves@usp.br



### **João Paulo Araújo**

João Paulo de Souza Araújo já viveu ao menos em quatro cidades diferentes: em Recife-PE, onde nasceu e cresceu; em Garanhuns-PE, onde cursou a licenciatura em Letras - Português/Inglês na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); em Recife-PE novamente, onde fez o mestrado em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); em Serra Talhada-PE, onde atua como professor no curso de Letras - Português/Inglês na própria UFRPE; e, por fim, em São Paulo-SP, onde faz doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (PPGELLI) pela Universidade de São Paulo (USP). Como professor e pesquisador, João Paulo percebeu uma maneira de atuar no mundo e de se manter esperançoso: talvez por isso se interesse tanto pela obra de Paulo Freire e pelos estudos dos letramentos. Carnaval, karaokês, amigas e amigos se destacam como outras fontes de esperança deste autor.

E-mail: joao.pauloaraujo@ufrpe.br



### **Lizika Goldchleger**

Lizika Pitpar Goldchleger, possui mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Hertfordshire UK (1994), revalidação para mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da USP (2008), especialização em Gestão Universitária com ênfase em Avaliação pelo Centro Universitário São Camilo (2011) e especialização em Administração de negócios pela Henley School of Management UK (1994). É licenciada em língua e literatura inglesa pela PUC-SP (1979), onde foi professora de Inglês Oral. Atuou também na Associação Cultural Inglesa como professora de língua inglesa de 1976 a 1996. Foi coordenadora acadêmica de 1996 a 2006; chefe do Departamento Acadêmico de 2006 a 2013 e abriu a Faculdade Cultura Inglesa no mês 9 de 2013. Na faculdade, foi professora e diretora, 2013 a 2020. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Educação de Professores, criação e avaliação de cursos, e aprendizagem da língua inglesa. Participa do GEELLE (. É avaliadora credenciada dos cursos DELTA e ICALT de Cambridge; foi membro do conselho consultivo de Cambridge Assessment. Atuou nos projetos sociais da Associação Cultural Inglesa São Paulo, que envolveram professores da rede pública do estado e do município, em parceria com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação (1994 – 1999). Seus hobbies incluem leituras técnicas sobre educação e mais especificamente em aprendizagem, moda e caminhar com seu cão.

E-mail: lizikag@gmail.com



### **Lucas Rigonato**

Lucas é professor de inglês e ama pensar a educação, a sala de aula e a sociedade. Lucas nasceu e viveu a maior parte da sua vida em Goiás, com um tempo de sua adolescência no Rio Grande do Norte, mas hoje mora em São Paulo. Possui licenciatura em Letras Inglês, especialização em Linguística Aplicada e mestrado em Letras e Linguística, todos pela UFG. No momento, está cursando doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na USP. É apaixonado por História, e o que mais faz no seu tempo livre é aprender sobre as histórias da humanidade. Lucas acredita que ao usar palavras para descrever nossa jornada coletiva na Terra, está, de fato, também tecendo sua própria identidade. Lucas faz autoetnografias.

E-mail: lucasrigonato@gmail.com



### **Luciana Carvalho Fonseca**

Professora do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, atua na graduação e na pós-graduação. Está vinculada a dois programas de pós-graduação: Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA) e Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (ELLI). Foi pesquisadora sênior da Cátedra e Rede de Cooperação UNITWIN/Unesco para Integração da América Latina no Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL) no Memorial da América Latina (2020-2021). Foi coordenadora do Idioma Sem Fronteiras (2018-2020) e dos programas de educação linguística da Agência USP de Colaboração Acadêmica Nacional e Internacional (Aucani) (2018-2022). Colabora e coordena projetos de tradução coletiva e coordena o Grupo de Estudos, Pesquisa e Ação em Feminismos, Gênero e Tradução (GRETAS) e é vice-coordenadora do GEELLE. Seus temas de pesquisa são tradução na intersecção entre poder e ativismo, tradução feminista decolonial, historiografia da tradução, escrita acadêmica em inglês e língua inglesa nas instituições de ensino superior. Atualmente realiza pós-doutorado na Universidade de Leipzig, Alemanha, na área dos Estudos da Interpretação, Decolonialidade e Saúde Materna, com bolsa da FAPESP e do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) e é pesquisadora visitante no International Institute of Social Studies (ISS) da Erasmus University Rotterdam em Haia. É mãe do Henrique de 14 anos, do Bruno de 12 e da Zoe de 9.

E-mail: [lucianacarvalho@usp.br](mailto:lucianacarvalho@usp.br)



### **Luciana Parnaíba de Castro**

Luciana Parnaíba de Castro é professora da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UAL/CFP/UFCG). Tem graduação em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal de Campina Grande (2007). É mestrã em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2017). Atualmente, é doutoranda do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (PPGELLI/FFLCH-USP). Pesquisa sobre Educação Linguística, Formação de Professores de Línguas, Epistemologias Digitais e Multiletramentos. É membro dos grupos de estudos Geletramentos (UFCG) e GEELLE (USP).

E-mail: [lucianaparnaiba@usp.br](mailto:lucianaparnaiba@usp.br)



### **Maria Amélia Mendonça**

Maria Amélia Medina Coeli Mendonça graduou-se em Ciências da Computação pela UNICAMP em 1978 e trabalhou por 34 anos desenvolvendo sistemas. Em 2011, começou a atuar como professora de língua inglesa voluntária no Ensino de Jovens e Adultos, EJA, no Instituto Madre Vicunha. Em 2012, cursou Letras e Licenciatura Português-Inglês na Universidade de São Paulo, USP e nos anos 2019, 2020 e 2021, cursou disciplinas do Mestrado na FFLCH, USP como ouvinte e aluna especial. Maria Amélia gosta de fazer longas caminhadas na natureza, é uma leitora voraz e é apaixonada por línguas. Recentemente, iniciou estudos de alemão e italiano concomitantemente.



### **Maria Cecília Mendes**

Cecília atuou, em 2023, como pesquisadora assistente na *University College Dublin* (UCD) em um projeto de Educação e Justiça Global, a partir de um convite que surgiu após o seu doutorado-sanduíche pela mesma instituição, na República da Irlanda. Aprovada em 2020 no Doutorado Direto, é doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na Universidade de São Paulo (USP). É pós-graduada em Gestão Estratégica em Comunicação Corporativa e Relações Públicas pela ECA/USP. Tem graduação em Letras - Tradução (Inglês - Francês) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Sua pesquisa relaciona as perspectivas da translíngua e dos estudos decoloniais para uma educação linguística transformadora. Mãe do Caio e da Rafaela, e do seu cachorro Dom, essa é sua versão mais desafiadora: decolonizar - para além das práticas pedagógicas - um ensino e um maternal diferente e possível. Admiradora do pôr do sol e do mar. Em sua brasilidade, não podem faltar Corinthians, feijoada, churrasco e brigadeiro. Ah, e sem um tantinho de samba, "ninguém segura esse rojão."



### **Maria Claudia Alves do Nascimento**

Maria Claudia é professora de inglês e português no campus Suzano do Instituto Federal de São Paulo. É doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na USP, especialista em Informática Educacional (FAFIRE) e graduada em Letras (UFPE). Além de pesquisadora na área de letramentos críticos e educação linguística, Claudia é mãe de Vicente, Marcos e Estêvão e esposa de Daniel. Além de inglês, fala italiano, está iniciando no espanhol e sonha em conhecer o yaathe, língua do povo fulni-ô de Pernambuco. Tem sempre um sorriso estampado no rosto e gosta de ajudar quem encontra no caminho. É fã dos ursinhos carinhosos e de versões de músicas internacionais em ritmo de forró. Claudinha ama cantar, dançar e almoçar já pensando na sobremesa. claudinha.

E-mail: nascimento@gmail.com



### **Michely Avelar**

Michely é analista de gestão administrativa na Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina. É doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na USP, mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade pela UEG. É graduada em Letras (PUC-GO) e Pedagogia (FABRAS). Além de pesquisadora na área de games, educação linguística e (multi)letramentos, é mãe do Luis Felipe e esposa do Luis. É uma *huggy person* e adora gentilezas. Ama tecnologias, linguagens, jogos digitais (principalmente os clássicos), séries, filmes, desenhos animados, meias coloridas, poesias e tatuagens. michely.

E-mail: [avelar@ueg.br](mailto:avelar@ueg.br)



### **Samara Braga Jorge**

Samara Braga Jorge é mulher-mãe, apaixonada por educação e arte e mestranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na Universidade de São Paulo (2023). Sua pesquisa envolve o estudo do letramento crítico visual por meio da arte nas aulas de línguas na escola pública. Samara é formada em Letras pela Universidade Paulista (2014) e também trabalha como professora de Inglês para fins Acadêmicos (English Instructor for Academic Purposes - EAP) na Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (Aucani), e de Culturas em contexto bilíngue CLIL (Content and Language Integrated Learning) no Colégio ECCOS.



### **Savio Camara**

Sávio Câmara é natural de Montes Claros-MG, na região conhecida como o "sertão de MG", formou-se em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros e veio para São Paulo com um sonho de fazer mestrado e doutorado. Atualmente, é membro do grupo GEELLE pela USP e atua em uma escola da educação básica com o Ensino Médio que tem uma proposta antirracista, anti-homofóbica e que busca justiça social. Fez mestrado na USP e pretende iniciar os estudos de doutoramento muito em breve. É gay, ama *spinning*, vídeo- game, gatos e pão de queijo como todo bom mineiro.

E-mail: [saviocamaraleite07@gmail.com](mailto:saviocamaraleite07@gmail.com)





### **Simone Yukie Kawachima**

Simone Yukie Kawachima é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na Universidade de São Paulo (USP/FFLCH) com ênfase nos multiletramentos e formação de professores. Possui graduação (bacharelado e licenciatura) em Letras - Inglês/Português, pela Universidade de São Paulo (2019) e graduação em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007). Tem experiência na área de ensino de línguas desde 2012 e atualmente é professora de inglês, com ênfase em inglês geral e acadêmico para adultos. É integrante do grupo de pesquisa GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras) sob orientação do Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz e Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Carvalho Fonseca. Geminiana curiosa, um pouco tímida, disciplinada, aprendeu a gostar de esportes, gosta de fazer bolos para os amigos e a única coisa que não come é coentro.

E-mail: [simone.lais@gmail.com](mailto:simone.lais@gmail.com)



### **Tamara Cervera**

Tamara de Farias Cervera é professora há 10 anos, formou-se em Letras - Português/Inglês pela Universidade de São Paulo (2019). Atualmente está em processo de conclusão do seu mestrado em Estudos Linguísticos e Literários. Nascida na capital de São Paulo, já morou em Ramona, Califórnia, e fez um intercâmbio de pesquisa pela Aucani para Glendon College em Toronto. É apaixonada pela natureza, pelo contato com as pessoas e por aspirar uma educação freiriana por meio dos multiletramentos e da educação crítica.

E-mail: [tamara.cervera@usp.br](mailto:tamara.cervera@usp.br)



### **Ticiane Rafaela de Andrade Moreno**

Ticiane Moreno licenciou-se em Letras com habilitação dupla em Português e Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná e em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Durante a graduação, desenvolveu pesquisa nas áreas de gêneros textuais e livro didático em língua materna. Participou como bolsista no Projeto de Extensão "A Escola na Formação do Cidadão Ativo e Crítico" do Programa Universidade Sem Fronteiras (SETI/PR, 2010). Participou dos Grupos de Pesquisa "Leitura e Ensino" (UENP, 2009-2011), "Literatura e Ensino" (2010) e FELICE (Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças) na UEL (2016-2018). Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras na Universidade Estadual de Londrina, cuja área de pesquisa da monografia foi ensino de língua estrangeiras para crianças e análise de sistemas apostilados de ensino. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, desenvolveu pesquisa sobre representações do agir político de professores de língua inglesa para crianças. Já lecionou língua inglesa e língua portuguesa para diversos segmentos de ensino em contextos público e privado na educação básica. Atualmente é professora de língua portuguesa, língua inglesa e de ensino de linguagem no IFSP - câmpus Sorocaba, onde atua junto aos cursos integrados ao ensino médio e o superior em Pedagogia. Coordena e organiza eventos na instituição, bem como projetos de ensino e extensão na área de alfabetização, letramento crítico, letramento literário e letramentos marginais. Participa do Grupo de Pesquisa GEELLE/USP - Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (2022).

E-mail: [ticiane.rafaela@ifsp.edu.br](mailto:ticiane.rafaela@ifsp.edu.br)

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

aprendizagem 13, 16, 17, 19, 53, 61, 62, 65, 69, 112, 150, 161, 162, 166, 167, 191, 242, 261, 268

autoetnográfico 49, 64, 202, 203, 205

## B

Bilinguismo 212, 215, 228

Brasil 13, 15, 16, 17, 20, 21, 31, 33, 37, 38, 39, 42, 46, 52, 53, 70, 71, 74, 76, 80, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 98, 112, 123, 126, 127, 129, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 156, 157, 158, 184, 188, 214, 215, 216, 220, 223, 224, 225, 228, 236, 237, 239, 240, 241, 253, 257, 262, 264

## C

cidadania 13, 17, 18, 42, 47, 49, 60, 61, 62, 63, 64, 101, 104, 222, 237

colonialismo 16, 123, 176, 183, 186

colonização 88, 90, 91, 92, 96, 120, 131, 133, 147, 176

conceito 35, 42, 56, 59, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 79, 103, 106, 114, 176, 182, 215, 216, 218, 220, 223, 226, 227

conhecimento 12, 17, 32, 36, 38, 41, 48, 57, 58, 60, 61, 63, 70, 73, 74, 77, 86, 112, 139, 142, 147, 150, 166, 167, 168, 170, 175, 184, 194, 195, 207, 220, 242, 257

Covid-19 15, 32, 50, 52, 82, 121, 138, 139, 140, 141, 153

## D

desafios 18, 45, 49, 50, 51, 52, 54, 100, 101, 107, 202, 235

discussão 35, 69, 71, 85, 88, 89, 90, 94, 96, 115, 120, 121, 141, 142, 144, 146, 151, 183, 184, 188, 198, 223, 230

diversidade 32, 42, 43, 54, 91, 116, 158, 221, 226, 230, 231, 236, 243, 250, 252

## E

educação 8, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 83, 84, 92, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 107, 108, 110, 111, 115, 116, 122, 127, 133, 134, 141, 143, 150, 151, 152, 157, 159, 161, 162, 164, 166, 167, 171, 172, 174, 176, 183, 184, 188, 190, 194, 214, 215, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 237, 241, 242, 250, 254, 258, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273

educação básica 19, 31, 36, 49, 83, 94, 95, 96, 115, 254, 271, 273

educação bilíngue 152, 214, 215, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227

educação linguística 8, 13, 16, 17, 18, 19, 22, 30, 34, 35, 37, 44, 45, 49, 53, 54, 56, 59, 60, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 80, 83, 97, 100, 101, 107, 108, 110, 122, 164, 171, 172, 183, 188, 237, 242, 250, 258, 269, 270, 271

educação remota 49

ensinar 12, 17, 31, 35, 54, 57, 63, 110, 115, 135, 162, 257, 261, 263

ensino 16, 17, 18, 19, 30, 31, 34, 36, 37, 38, 49, 51, 52, 53, 54, 59, 61, 62, 69, 72, 74, 75, 83, 84, 85, 95, 97, 98, 100, 101, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 148, 150, 152, 156, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 171, 205, 221, 224, 225, 228, 236, 237, 243, 250, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 272, 273

Ensino Fundamental 31, 65, 84, 85, 88, 89, 94, 145

Ensino Médio 30, 142, 143, 145, 153, 236, 239, 251, 271

ensino remoto 54, 62, 100, 101, 108, 109, 110, 111, 113, 115

- epistemologias 13, 14, 30, 36, 65, 97, 175, 180, 192
- escolas 12, 14, 20, 31, 36, 52, 57, 64, 94, 98, 130, 143, 144, 146, 165, 214, 215, 219, 223, 224, 225, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 267
- escolas públicas 20, 31, 98, 143, 253
- escrita 21, 38, 64, 90, 106, 108, 117, 179, 180, 192, 195, 196, 198, 203, 206, 207, 208, 209, 219, 269
- estudantes 16, 21, 34, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 64, 71, 73, 74, 75, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 110, 112, 113, 116, 146, 176, 219, 220, 221, 224, 225, 228, 241, 250, 260, 261
- experiências 13, 28, 34, 36, 82, 86, 114, 115, 120, 122, 126, 129, 135, 145, 155, 156, 159, 196, 197, 199, 203, 207, 208, 209, 226, 243, 250, 257
- F**
- formação docente 8, 16, 17, 18, 19, 31, 34, 35, 37, 63, 66, 71, 98, 161, 183, 184, 195, 251, 265, 267
- G**
- globalização 17, 18, 84, 149, 191, 214, 265
- graduação 50, 51, 52, 68, 71, 94, 95, 96, 158, 194, 197, 202, 230, 241, 255, 257, 258, 263, 269, 270, 272, 273
- H**
- história 13, 45, 71, 74, 80, 83, 86, 87, 88, 89, 93, 97, 122, 123, 127, 128, 131, 134, 143, 153, 159, 164, 175, 196, 222, 236, 261, 262, 264
- I**
- identidade 39, 69, 179, 180, 183, 191, 223, 252, 268
- J**
- justiça social 32, 44, 188, 189, 271
- L**
- letramento crítico 22, 29, 45, 77, 183, 191, 250, 265, 271, 273
- língua 16, 17, 18, 19, 20, 28, 30, 35, 36, 37, 38, 45, 46, 49, 58, 65, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 78, 84, 85, 86, 88, 91, 95, 96, 98, 101, 121, 128, 129, 130, 141, 144, 145, 146, 147, 150, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 167, 170, 173, 182, 183, 184, 185, 188, 191, 207, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 236, 237, 242, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 262, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 273
- linguagem 45, 59, 69, 73, 77, 98, 105, 148, 176, 177, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 213, 219, 221, 237, 242, 247, 250, 273
- língua inglesa 16, 17, 19, 37, 46, 49, 58, 65, 66, 68, 69, 72, 74, 75, 84, 85, 86, 88, 101, 128, 144, 155, 160, 191, 210, 229, 231, 236, 237, 252, 265, 266, 268, 269, 270, 273
- língua portuguesa 16, 35, 121, 273
- línguas 17, 18, 19, 28, 29, 30, 34, 36, 37, 44, 45, 49, 54, 68, 71, 72, 73, 74, 77, 86, 87, 88, 97, 98, 100, 101, 117, 130, 134, 135, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 156, 158, 159, 161, 164, 165, 169, 171, 172, 175, 184, 190, 192, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 250, 252, 254, 256, 258, 260, 262, 263, 265, 270, 271, 272
- Línguas Estrangeiras 8, 12, 29, 31, 46, 68, 97, 100, 141, 195, 262, 265, 266, 267, 272, 273
- Linguística Aplicada 17, 29, 37, 68, 69, 77, 117, 161, 191, 265, 266, 268
- literatura 31, 78, 88, 97, 158, 163, 222, 268
- M**
- memória 28, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 95, 96, 98, 111, 164, 165
- metodologia 62, 71, 101, 120
- métodos 12, 17, 121, 148, 155, 156, 158, 161, 168, 171
- multiletramentos 19, 101, 102, 103, 111, 230, 237, 272
- N**
- necropolíticas 29
- P**
- pandemia 12, 13, 15, 16, 17, 32, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 82, 99, 100, 101, 107, 121, 137, 139, 140, 141, 151, 165, 172, 197, 202, 204
- pesquisa 12, 16, 19, 20, 29, 30, 31, 37, 39, 68, 82, 95, 120, 121, 135, 161, 172, 177, 189, 196, 199, 200, 201, 202, 204, 206, 210, 214, 217, 224, 225, 227, 228, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273

pesquisadores 12, 13, 16, 21, 73, 101, 102, 143, 164, 206

povo 32, 69, 78, 83, 222, 223, 270

práticas pedagógicas 16, 18, 19, 50, 64, 110, 116, 166, 184, 270

processo 16, 18, 34, 49, 50, 54, 60, 61, 62, 63, 69, 72, 74, 90,  
91, 95, 96, 103, 104, 111, 112, 120, 123, 143, 153,  
156, 166, 167, 175, 176, 180, 181, 185, 186, 190, 197,  
200, 202, 205, 206, 208, 213, 218, 219, 226, 230,  
237, 250, 259, 272

professores 12, 19, 21, 29, 37, 45, 46, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56,  
57, 59, 60, 64, 65, 68, 71, 78, 84, 86, 94, 96, 101,  
104, 108, 110, 112, 113, 116, 122, 130, 134, 143, 146,  
151, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 171,  
172, 188, 191, 202, 206, 209, 210, 225, 242, 250,  
252, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263,  
265, 267, 268, 272, 273

## R

raça 13, 18, 35, 36, 43, 60, 120, 121, 123, 124, 127, 175, 176, 181,  
183, 184, 185, 186

racismo 45, 83, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 134, 135,  
182, 184, 186, 188, 192, 236, 266

reflexões 13, 20, 22, 31, 32, 33, 44, 48, 49, 60, 64, 68, 101, 106,  
110, 119, 124, 134, 177, 193, 201, 231

relações sociais 15, 17, 77, 176

representatividade 43

resistência 29, 38, 68, 129, 135, 184, 263

## S

saberes 34, 37, 38, 40, 42, 60, 63, 65, 134, 147, 175, 188, 192,  
208, 242

sala de aula 29, 35, 36, 37, 63, 69, 70, 71, 78, 85, 86, 90, 94, 96,  
104, 108, 114, 115, 150, 158, 161, 162, 177, 201, 230,  
231, 238, 239, 244, 247, 249, 250, 256, 259, 268

sociedade 12, 13, 17, 18, 28, 34, 42, 43, 47, 48, 49, 52, 55, 60,  
64, 70, 80, 83, 84, 86, 88, 91, 93, 101, 102, 117,  
121, 122, 124, 127, 142, 150, 164, 175, 176, 181, 183,  
192, 203, 240, 241, 248, 268

## T

teoria 76, 96, 101, 111, 114, 115, 188, 189, 231, 252

transformações 17, 43, 48, 54, 103, 141, 147, 172, 203, 250

SÉRIE  
GEELLE  
USP

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)

# DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE DO E COM O GEELLE -

## GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

 **CNPq**  
Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico

  
**GEELLE**  
Grupo de Estudos sobre Educação  
Linguística em Línguas Estrangeiras

**PPGELLI**  
50 anos

 **pimenta  
cultural**