Sérgio Ifa
Flávia Colen Meniconi
Ana Karina de Oliveira Nascimento
(Organizadores)

LINGUÍSTICA APLICADA NA CONTEMPORANEIDADE

Práticas Decoloniais, Letramentos Críticos e Discurso no Ensino de Línguas

Pontes

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

I23l Ifa, Sérgio; Meniconi, Flávia Colen; Nascimento, Ana Karina de Oliveira (orgs.).
Linguística aplicada na contemporaneidade: Práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas /
Organizadores: Sérgio Ifa, Flávia Colen Meniconi e Ana Karina de Oliveira Nascimento; Prefácio de Fábio Rodrigues dos Santos.
1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
E-book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-785-8.

1. Ensino. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Análise do discurso. 401.41

2. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

3. Linguística Aplicada. 468

Sérgio Ifa
Flávia Colen Meniconi
Ana Karina de Oliveira Nascimento
(Organizadores)

LINGUÍSTICA APLICADA NA CONTEMPORANEIDADE

Práticas Decoloniais, Letramentos Críticos e Discurso no Ensino de Línguas

CAPES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PPGLL UFAL

Copyright © 2023 – Dos organizadores representantes dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Revisão: Joana Moreira
Editoração: Vinnie Graciano
Capa: Acessa Design

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão
Campinas – SP – 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO 8
Fábio Rodrigues dos Santos

APRESENTAÇÃO

SOBRE DECOLONIALIDADE, LETRAMENTOS CRÍTICOS E DISCURSOS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA BREVE APRESENTAÇÃO 11
Fabrício Ono

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E MULTIMODALIDADE: REFLEXÕES DECOLONIAIS INICIAIS 22
Ana Karina de Oliveira Nascimento
Maria Amália Vargas Façanha
Thiago de Melo Cardoso Santos

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO ENTRE AGÊNCIA E EMOÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO COMO RUPTURA DECOLONIAL 44
Denise Silva Paes Landim
Ana Cláudia Turcato de Oliveira

CAPÍTULO 3

DEFICIÊNCIA, LINGUAGEM E DECOLONIALIDADE: E SE PENSÁSSEMOS O MUNDO A PARTIR DA DEFICIÊNCIA? 68
Luciana Ferrari

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DECOLONIAIS: A EDUCAÇÃO BÁSICA E(M) OUTRAS PERSPECTIVAS 88
Lucas Rodrigues Lopes

Cátia Veneziano Pitombeira

CAPÍTULO 5

BRECHAS E FISSURAS CURRICULARES: SULEANDO A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESPANHOL 106

Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Isabella Silva dos Santos

CAPÍTULO 6

ESTUDOS DISCURSIVOS CRÍTICOS EM ATIVIDADES DE LEITURA: AS DIMENSÕES SOCIAIS E IDEOLÓGICAS 127

Emanuel de Abreu Silva
Elzimar de Marins-Costa

CAPÍTULO 7

"QUEM TEM O PODER DE DEFINIR A MINHA IDENTIDADE?": IMPACTOS DA COLONIALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO "EU" 151

Natália Luczkiewicz da Silva
Flávia Colen Meniconi

CAPÍTULO 8

REFLEXÕES SOBRE OS DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO DE BIESTA NA FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS: REVISITAR PARA AMPLIAR PERSPECTIVAS 174

Christiane Batinga Agra
Sérgio Ifa

CAPÍTULO 9

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE FORMADORAS EM FORMAÇÃO: PELO ENSINO DO ESPANHOL SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL 199

Jade Neves de Moura Araújo
Elaine dos Santos Sgarbi
Flávia Karolina Lima-Duarte

CAPÍTULO 10

LETRAR PARA A CRITICIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA ÉTICA E RESPONSIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO 217

Mariana Galdino Santana
Paulo Rogério Stella

CAPÍTULO 11

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS DURANTE E DEPOIS DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS 239

Roseanne Rocha Tavares
Wellington Ferreira dos Santos
Rosangela Nunes de Lima

CAPÍTULO 12

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NAS TRADUÇÕES DA OBRA *QUARTO DE DESPEJO*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS 252

Iago Espindula de Carvalho
Kall Lyws Barroso Sales
Thathiana Valesca Leite Ferreira Belo

CAPÍTULO 13

LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: DESCONSTRUINDO NARRATIVAS MACHISTAS E RACISTAS 272

Julia Medeiros de Omena
Mércia Isabel da Silva Lima

CAPÍTULO 14

VAMOS CONVERSAR? – PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO CRÍTICO PARA O ENSINO MÉDIO 293

Katiúscia Macêdo Cardoso Brandão
Roberta Shirleyjany de Araújo

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES 313

PREFÁCIO

> Necessitamos outras formas de organização social e novas políticas. Para obtê-las, é imprescindível despertar a criatividade e consolidar o compromisso com a vida, para não nos convertermos em meros aplicadores de procedimentos e receitas caducas.
>
> Alberto Acosta[1]

Gosto muito dos termos "tecitura" e "tessitura" que usei em meu estudo de doutorado[2] (SANTOS, 2021). Com eles, quase de forma sinonímica, convergindo-os, mas considerando suas respectivas semânticas, metaforizei o entrelace de eventos e sentidos que compuseram meu trabalho e, de igual modo, a articulação tanto das realidades constituídas no *locus* da investigação quanto das que constituíram o momento de escrita do texto da tese e os respectivos sentidos também construídos nesses momentos. Sendo assim, a partir dessa urdidura/arranjo, senti, e vislumbro ainda mais nítido aqui, exercitar a criatividade comprometida com a vida na proposição de "outras formas de organização social e novas políticas" (ACOSTA, 2016) no contexto educacional, mais especificamente, no das linguagens.

Na minha pesquisa, tomei e constitui por tecitura a urdidura de aulas desenvolvidas por mim, de atividades de aula desenvolvidas pelos discentes, de sentidos que aproximavam e distanciavam o contexto de sala de aula e da vida em si, de sentidos de preconceito e an-

1 ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

2 Intitulada "(Re)construir sentido(s) de ensinar-aprender Libras: diálogos com e entre professores em formação inicial". Disponível no link: http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8725.

tipreconceito, de ética e neutralidade e de transformação e resistência. Outrossim, e em igual entrelace, tomei e constitui por tessitura a articulação entre as situações de tensão e harmonia vividas em sala, movidas pelo estímulo à ruptura de um ensinar-aprender língua pautado numa filosofia que desvincula a língua das realidades sociais, bem como, entre o drama da vida (o advento da pandemia da COVID-19[3]) e os sentidos expressos anteriormente.

Brincar com o significado de fios que se cruzam e, em igual equivalência metafórica, com uma série das notas dispostas para se acomodarem entre si, ajudou-me a pensar na (sobre) e por meio da linguagem a respeito dos entrelaces de realidades, dos corpos (nomeados ou não, legitimados ou não) e dos sentidos possíveis (percebidos, compreendidos e não compreendidos por mim). Destarte, percebo, nas páginas que se seguem, exatamente o mesmo movimento dessa "brincadeira", o qual apresento no *gradus primus* deste livro, nos primeiros passos que você, leitora ou leitor, der nele.

Neste livro, percebo mulheres e homens que, ao se negarem, responsavelmente, a ficcional neutralidade do professorado e da pesquisa, constroem a mesma tecitura/tessitura não só em suas particulares investigações, mas entre todas que compõe esta obra. Digo isso, ao reconhecer um trançar de uma leitura contra-hegemônica de mundo e, ao mesmo tempo, um desafiar as macronarrativas do ser, do saber e do fazer através de narrativas alternativas das pesquisas aqui apresentadas, quer cruzando ou não o espaço do saber construído coletivamente da/na sala de aula.

Mais especificamente, reconheço nos capítulos entretecidos em (re)invenções na educação básica e na formação de professores, em processos identitários, em construções socioideológicas e num repensar o mundo (quer por meio do (des)arranjo da decolonialidade, do letramento crítico ou do discurso), respostas denunciativas e pro-

3 O mais recente drama planetário da vida (SANTOS, 2021).

positivas de mulheres e homens (imprescindivelmente) despertos, criativos e comprometidos com a vida. Por conseguinte, chama-me a atenção a abrangência e o quão prenhe de visões alternativas é esta obra. Refiro-me a textos que, em oposição a um apresentar de discursos radicais esvaziados de propositividade, circunscrevem desde a proposição de processos de ensino-aprendizagem de língua como espaço de rupturas a questionamentos acerca de uma regulação de identidades e corpos, principalmente, dos não-masculinos e cis, dos não-brancos e dos que não vivem com alguma deficiência.

Numa interface direta com o visceral ponto de vista a partir de, para e com os "condenados da terra", seguindo a admoestação de Paulo Freire (2019)[4] ao recuperar Frantz Fanon (1968)[5], os entrelaces conduzidos e constituídos por isso que penso ser o fio de ouro do tecer/fazer pesquisa nos instiga e desafia a cada página. Mulheres e homens sócio-histórica, geográfica e, por que não, emotivamente localizados, tecem realidades na/com/pela linguagem que, ao responderem a demandas locais, espraiam-se globalmente e pluriversalmente. Logo, desejo boas leituras e novas tecituras/tessituras!

Fábio Rodrigues dos Santos

4 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

5 FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra.** Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1961] 1968.

APRESENTAÇÃO

SOBRE DECOLONIALIDADE, LETRAMENTOS CRÍTICOS E DISCURSOS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Tu realidade
Eu absurdo,
Eu falante
Tu mudo,
Eu inspiração
Tu estudo,
Eu nada
Tu tudo,
Eu sensatez
Tu absurdo,
Tu fluidez
Eu canudo,
Tu lança
Eu escudo
Eu reentrância
Tu pontudo,
Eu luta
Tu sortudo,
Eu nunca!
Tu, contudo...

E "nós"?
Apenas humanos nós
da corda que liga tudo...
(a linguagem)
Ana Lyra

Por um fio condutor cuja matéria prima é a linguagem, em meio aos nós em nós e nos encontros com o tu–com o Outro, se constrói conjuntamente outras realidades, outros espaços para ecoar vozes diversas–in-trans-disciplinares e humanas, reverberadas aos longos dos capítulos deste livro. E, nesses tempos obscuros da contemporaneidade, potencializados pelo neoliberalismo e pelas tecnologias da informação e comunicação, que projetos como este, arregimentados por temas tão necessários, como os temas propostos no título pelos organizadores: decolonialidade, letramento crítico e discursos. Antes de qualquer coisa, é preciso dizer que a organização deste livro, é um ato político e social de extrema relevância para pensarmos na e com a educação, diariamente ameaçada pela inconstância de políticas públicas ou por discursos fascistas vinculados à extrema direita. Ser e estar na educação torna-se um exercício diário de reexistência. Mas por quê?

Há uma gama de fatores e pesquisas já publicadas que podem nos responder, de certa forma, a esse questionamento. Então, antes de apresentar os capítulos deste volume, optei por trazer argumentos que se entrelaçam e sustentam a necessidade de que coletâneas como essa precisam ser cada vez mais apoiadas e difundidas. O primeiro diz respeito às tecnologias da informação e comunicação em conexão com os estudos de letramentos e, na sequência, à decolonialidade.

Aparentemente, as tecnologias da informação e comunicação facilitam nossas vidas cotidianas, oportunizando mais velocidade e conforto para nossas ações–que não deixa de ser uma grande verdade. Por outro lado, aquilo que pode ser inofensivo, acaba gerando uma sé-

rie de consequências para as nossas ontoepistemologias, principalmente, as das massas, como já afirmava James: "As novas tecnologias não se limitam a aumentar nossas capacidades, mas determiná-las e dirigi-las ativamente, para o bem e para o mal" (2019, p. 32). E, nesse sentido, há um trabalho aí a ser feito, tanto no que se refere ao movimento decolonial, quanto ao ensino crítico. Por isso, ao pensarmos a formação de professores por esses ângulos, torna-se iminente formar indivíduos atentos sobre as possíveis armadilhas e imprevisibilidades do futuro.

Há quase trinta anos, o Grupo Nova Londres (1996), em *A pedagogia dos Multiletramentos*, trouxe um pontapé inicial em discussões que até os dias de hoje ainda devem ser vistas e revistas a todo tempo, alertaram sobre o uso da tecnologias digitais e a necessidade de expandirmos nossas práticas de letramentos. No entanto, as propostas do grupo são muitas vezes interpretadas como asserções universais, o que não são. Leander e Boldt (2012, p. 41), permeados pelos pensamentos de Deleuze e Guattari, questionaram algumas limitações acerca do manifesto de 1996, ao mesmo tempo que o enquadramento usado pelos pesquisadores do grupo pode expandir possibilidades pedagógicas, também é "obscuro e disciplinar". Conforme os pesquisadores, o "letramento é ilimitado", requerendo dos pesquisadores e dos formadores, um pouco de indisciplina e que mesmo trazendo o interesse dos alunos para o centro das nossas práxis, essa tarefa não pode ser realizada sem uma realidade ontológica, sem um corpo próprio.

E é nesse viés, que adiciono os pensamentos de Menezes de Souza (2016, p. 274, tradução minha), ao problematizar as fronteiras dos fluxos relacionados às questões linguísticas, ideológicas e culturais vinculadas às construções de sentido que damos aos letramentos, advertindo que "embora tais fluxos pareçam, à primeira vista, serem irrestritos e abertos à todos de forma igualitária, na verdade isso pode não ocorrer". Por isso, a linguística aplicada contemporânea precisa

correr, resistir e penetrar diversas camadas da sociedade com estudos potentes, antes que nos tornemos algoritmos, como nos indica Mason, dominados visceralmente pelas mãos invisíveis do capital, no qual o "eu é uma ilusão e que deveríamos deixar as máquinas pensar por nós" (MASON, 2020, p. 273). Um sobreaviso amplificado pelos pensamentos de Bucci, no qual somos iludidos pelo *gozo do imaginário*, devorados pela Superindústria do Imaginário, exigindo assim uma luta que defenda a subjetividade humana, garantindo a "integralidade psíquica de cada pessoa" (BUCCI, 2021, p. 412)

Em busca de caminhos que possam ir na contracorrente daquilo que nos é imposto por políticas neoliberais, compactuo com os pensamentos de Ferraz (2018, p. 55), sobre a responsabilidade de propostas educacionais filiadas à educação linguística crítica, que precisamos levar "as(os) aprendizes à compressão de que a realidade constitui-se na e é pela linguagem e que esse processo é permeado por relações de poder que circulam em todas as instâncias sociais." Desse modo, um pensar atravessado pelo movimento decolonial incorpora problematizações e premissas preciosas para a educação, exigindo reflexões que partem de autoquestionamentos, como por exemplo: Quão colonial são meus posicionamentos? De que modo posso rever a colonialidade que "habita em mim"?

Adiciono a esses questionamentos, o posicionamento de Menezes de Souza, ao tratar da colonialidade no campo da linguística aplicada, por meio da seguinte problematização: "Se não questionarmos o conceito de língua na Linguística Aplicada, não adianta querermos aplicar ou usar termos a princípio decoloniais se ainda estamos lidando com um conceito homogeneizante de língua." (MENEZES DE SOUZA; HASHIGUTI, 2022, p. 155). Acredito, portanto, que ao nos vincularmos ao movimento decolonial, nos é exigido um exercício constante e incessante de olhar para nós mesmos, nossas ontoepistemologias para não esvaziar de sentido aquilo que é valioso na/com a decolonialida-

de. Como exemplo, cito o relato de Duboc (2020), no qual a pesquisadora, de forma potente e autocrítica, explicitou uma subjetividade rara na academia em seu texto ao descrever uma experiência profissional na qual se sentiu completamente desestabilizada, proporcionou um *turning point* que fomentou sua perspectiva decolonial.

Retomo, assim, alguns pensamentos que apresentei em trabalhos anteriores, o que chamei de exercícios epistemológicos do ser e estar professor, com os seguintes questionamentos: "Será que, como formador, estou escutando só a mim mesmo? Além de mim mesmo, será que não tenho escutado apenas aqueles que compartilham dos mesmos posicionamentos que eu?" (ONO, 2017, p. 138). Por isso, volto a dizer sobre relevância desta obra, que nos presenteia com quatorze textos, que transitam entre temas caros para as sociedades contemporâneas, como por exemplo: o patriarcado, a subjetividade, identidades, emoções, ética, cidadania, efeitos da pandemia do Coronavírus, práticas exitosas em salas de aula e discursos, assim como nos permitem ouvir outras vozes, conforme traço sobre cada um dos capítulos a seguir.

Na discussão intitulada *Formação de professores de inglês e multimodalidade: reflexões decoloniais iniciais*, os autores apresentam uma investigação, iniciada antes da pandemia e depois atravessada por ela, baseados em uma perspectiva decolonial, focada na multimodalidade e, advinda de dados oriundos de pesquisas de Iniciação Científica na Universidade Federal do Sergipe. Nessa empreitada, os pesquisadores apontam para a necessidade da reinvenção docente, formação crítica e as contingências que exigem leituras mais atentas para irmos de encontro com as epistemologias já arraigadas em cada um de nós. Além disso, salientam a força da multimodalidade no cotidiano escolar.

Landim e Oliveira apresentam em seu capítulo, *A relação entre agência e emoções de professores de língua inglesa em formação como ruptura decolonial*, uma problematização acerca das emoções coloniais

que nos constituem, articulada com os estudos sobre agência. As autoras defendem a necessidade de uma pedagogia pós-colonial que possa promover experiências de reflexão e questionamentos dos aprendizes em relação às suas emoções, em busca do fortalecimento da formação de cidadãos críticos e agentes na desconstrução de privilégios naturalizados, contribuindo para uma sociedade mais justa e menos desigual.

Em um estudo ainda bastante raro no campo da linguística aplicada, Ferrari apresenta uma problematização preciosa e potente acerca da de pessoas deficiência, amplamente massacradas pela colonialidade em suas ontoepistemologias em seu texto *Deficiência, linguagem e decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência?* A pesquisadora faz um convite para que repensemos nossas concepções de língua e linguagem pensando a partir das deficiências. Além disso, advoga pela normalização da deficiência e a desnaturalização do conceito de capacidade, o que seria possível por meio de uma "reforma" do pensamento.

Em *Considerações sobre práticas de ensino-aprendizagem decoloniais: a educação básica e(m) outras perspectivas*, Lopes e Pitombeira se debruçam sobre práticas pedagógicas tradicionais, que reduzem e disciplinam o ensino e aprendizagem. As pesquisadoras analisam a Base Nacional Curricular Comum e apontam para possibilidades ancoradas no viés decolonial, levando em conta o papel da formação e das práxis dos professores.

Pensando no suleamento do ensino e aprendizagem de espanhol, Matos e Santos, dedicaram-se ao estudo das camadas que compõem os currículos e a necessidade imediata de repensá-las no capítulo *Brechas e fissuras curriculares: suleando a educação linguística em espanhol*. Movidas por um viés indisciplinar, as pesquisadoras analisam o Itinerário Formativo Comum e Integrado proposto pelo Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio. Acrescentam, também, uma crítica contundente à Base Nacional Curricular Comum e trilham um cami-

nho alternativo na busca por uma educação que considere problematizações acerca de raça, gênero, identidades e sexualidade.

No texto denominado *Estudos discursivos críticos em atividades de leitura: as dimensões sociais e ideológicas*, Silva e Marins-Costa advogam pela urgência no trabalho de formação de leitores críticos na sociedade brasileira, considerando os déficits históricos nessa seara. Por isso, desenvolvem um trabalho embasado em anúncios publicitários, demonstrando possibilidades de desenvolvimento da compreensão leitora por meio do gênero discursivo escolhido, fomentando a criticidade e papel ativo dos leitores.

Silva e Meniconi trazem problematizações acerca da construção identitária e preocupam-se com a reprodução da colonialidade por alunos matriculados no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL (PPGLL/UFAL). Recorrendo a um questionário *online*, as autoras levantaram dados sobre identidade e diferença, nos quais foram observados marcações de privilégio e marginalização, com interferências de padrões coloniais na constituição identitária dos participantes, e, a partir daí apresentam o capítulo "*Quem tem o poder de definir a minha identidade?": impactos da colonialidade na construção do "eu.*

Agra e Ifa, em *Reflexões sobre os domínios da educação de Biesta na formação com professores de inglês: revisitar para ampliar perspectivas*, discutem a importância da revisitação de dados previamente coletados para atestar, ratificar e ampliar reflexões. Buscaram apoio nos estudos decoloniais e nos domínios apresentados por Biesta para enfatizar a interação com os professores participantes e a construção de verdades outras.

No capítulo *Relatos de experiência de formadoras em formação: pelo ensino do espanhol sob uma perspectiva decolonial*, Araújo, Sgarbi e Lima-Duarte apresentam relatos de experiências advindos de um

curso de formação em língua espanhola promovido pelo Grupo LET–Letramentos, Educação e Transculturalidade, em parceria com a UFAL, o IFAL e o IFSP–Campus Avaré. Por meio de uma proposta metodológica autoetnográfica, as professoras de Língua Espanhola visam contribuir e fortalecer o ensino do idioma em nosso país.

Em *Letrar para a criticidade: a construção de uma consciência ética e responsiva de estudantes do ensino médio*, os pesquisadores propõem uma ação contra *infodemia*, termo diretamente relacionado à disseminação de *fake news*. Santana e Stella lançaram mão de uma sequência didática para o 1º ano do Ensino Médio, em um contexto escolar público no interior do estado de Alagoas, com o fim de suscitar a consciência ética em busca de uma sociedade mais igualitária e humana. Como desdobramentos da ação, os pesquisadores descrevem a criação de quatro produtos publicados na rede social Instagram da escola na qual foi realizada, assim como apontam sobre a importância de trabalhos que combatam a desinformação.

Tavares, Santos e Lima articulam uma investigação acerca do ensino de língua inglesa e dos docentes no contexto alagoano durante a pandemia, no capítulo *O ensino de língua inglesa nas escolas públicas de Alagoas durante e depois da pandemia do coronavírus*. Os pesquisadores se valeram de três contextos distintos no estado de Alagoas na análise das aulas ministradas durante o período de isolamento, focando nas dificuldades e, em seguida, nas adaptações ao retorno presencial; levantaram dados e necessidades para atuarem no fortalecimento do ensino de língua inglesa naqueles contextos.

A partir do livro de Carolina Maria de Jesus, em *Perspectivas decoloniais nas traduções da obra Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus*, os pesquisadores enfatizam a relevância da obra *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada. Carvalho, Sales e Belo, a partir da obra de Carolina, analisam aspectos decoloniais em traduções do respectivo livro, uma em língua inglesa e outra em língua espanho-

la. Em comparação com o texto original, investigaram o pensamento decolonial na atividade de tradução, reveladas nas escolhas dos tradutores responsáveis pelas versões em línguas estrangeiras.

Para tratar de narrativas machistas e racistas, no texto intitulado *Letramento crítico nas aulas de língua espanhola: desconstruindo narrativas machistas e racistas*, Omena e Lima partem dos memes para levantar questionamentos relevantes acerca do patriarcado e do racismo. Assim, ancoradas por práticas que privilegiam a produção de memes no contexto do curso de hotelaria do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *campus* Maceió, impulsionaram os participantes a refletirem sobre silenciamentos e reivindicações a partir do seus lugares de fala em favor de um movimento decolonial que fortaleça a luta por direitos fundamentais e justiça social.

No capítulo escrito por Brandão e Araújo e intitulado *Vamos conversar?–perspectivas de letramento crítico para o ensino médio*, as autoras propõem um estudo acerca das práticas de letramentos, salientando questões ideológicas, discursivas, de poder, diversidade, acesso, *design* e *redesign* em práticas de leitura. As autoras problematizam a diversidade de efeitos de sentido gerados pelos textos, que se relacionam com o repertório linguístico, cultural e ideológico daqueles que os leem ou os escrevem.

Antes de finalizar esta apresentação, retomo os pensamentos de Monte Mór, quando indagada sobre o futuro da educação e, sabiamente, nos alerta dizendo: "[...] não dá mais para continuar com esse modelo de educação nem formação de professores apenas." (MONTE MÓR; IFA; ONO, 2021, p. 573) e que precisamos nos deslocar, exigindo que exercitemos o fato de que sabemos algumas coisas, mas sempre iremos nos deparar com outros pensamentos. Assim, nessas belezuras impulsionadas por um desejo atravessado por um ideal educacional transformador, em processos de "humanização e desumanização", nas palavras de Freire (1969), abrem-se frestas para que nós huma-

nos, incompletos, frágeis, emocionais e racionais, vamos construindo uma história, uma sociedade e um país. E como diz o poema com o qual iniciei este texto: "Apenas humanos nós/ da corda que liga tudo.../(a linguagem)."

Fabrício Ono

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

Referências

BRIDLE, James. **A nova idade das trevas**: a tecnologia e o fim do futuro. São Paulo: Todavia, 2019.

BUCCI, Eugênio. **A Superindústria do imaginário**: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. *In*: MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. (org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. Campinas: Pontes, 2020. p. 151-178.

FERRAZ, Daniel de Melo. Educação linguística e transdisciplinaridade. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá da Palavra, 2018. p. 103-117.

FREIRE, Paulo. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, ano IV, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

LEANDER, Kevin; BOLDT, Gail. Rereading "A Pedagogy of Multiliteracies": Bodies, Texts, and Emergence. **Journal of Literacy Research**, [S.l.], v. 45. n. 1, p. 22-46, 2012.

MASON, Paul. **Em defesa do futuro**: um manifesto pelo ser humano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T.; HASHIGUTI, Simone. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 29, n. 53, p. 01-262, jan.- mar. 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. Multiliteracies & Transcultural Education. *In*: GARCIA, Ofelia; FLORES, Nelson; SPOTTI, Massimiliano. **The Oxford Handbook of Language and Society**. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 261–280.

MONTE MÓR, Walkyria; IFA, Sérgio; ONO, Fabrício T. P. "As pessoas são as suas histórias": uma entrevista com Walkyria Monte Mór. **Calidoscópio**, *[S. l.]*, v. 19, n. 4, p. 569–574, 2022. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23837. Acesso em: 3 fev. 2023.

ONO, Fabrício T. P. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E MULTIMODALIDADE: REFLEXÕES DECOLONIAIS INICIAIS

Ana Karina de Oliveira Nascimento
Maria Amália Vargas Façanha
Thiago de Melo Cardoso Santos
Universidade Federal de Sergipe

1 Considerações Iniciais

As tecnologias digitais, tão presentes no cotidiano de alunos e professores, especialmente após as experiências vivenciadas em virtude da COVID-19 (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020), trazem inúmeros desafios para a formação de professores, tendo em vista que: "mais do que nunca, professores precisam do conhecimento que seus próprios alunos estão consumindo, produzindo, interagindo, remixando para ressignificar suas práticas escolares." (TAKAKI; SANTANA, 2014, p. 57-8).

Nessa perspectiva, as novas formas de ensino e aprendizagem demandam da formação de professores, tanto continuada quanto inicial, criar condições para que os agentes envolvidos reconheçam a necessidade de lidar com um futuro cada vez mais desconhecido e incerto (NASCIMENTO; SOUZA, 2020), na compreensão de que as mudanças

nas formas de linguagens, comunicação e nos recursos tecnológicos exigem novos olhares para os letramentos que surgem.

Educadores como Paulo Freire (1996) já traziam para discussão a necessidade de mudanças na educação, ao defenderem que ensinar é criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. Os estudos de letramentos fazem referência a essas questões, adicionando aos processos educativos, por exemplo, elementos que vão além dos linguísticos alfabéticos (LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013).

Com os letramentos críticos, o processo de significação textual é reconhecido como uma construção, por meio da qual atribuímos sentido ao invés de extrair significados, levando em conta o contexto sócio-histórico e as relações de poder estabelecidas (JORDÃO, 2016; JANKS, 2014). Assim, a ideia de textos corresponde a todas as formas de linguagem escrita, oral, imagética, gestual etc., às quais podemos atribuir interpretações e construir sentidos (LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013). E a combinação dos vários modos de produção de sentidos (visual, auditivo, verbal, gestual etc.), conhecida como multimodalidade (JONES; HAFNER, 2012), conforme pontua Zacchi (2016), permite a construção de diferentes sentidos e modos de comunicação que irão produzir resultados diferentes se forem analisados individualmente.

Com o crescente uso das mídias digitais na sociedade contemporânea, é necessário refletir a respeito das possibilidades e restrições, na produção de sentidos, provocadas pela multimodalidade. Dessa forma, o objetivo principal deste capítulo, o qual é resultante de dados levantados e analisados ao longo de uma pesquisa de iniciação científica[1], é discutir a importância da inclusão da multimodalidade na formação de professores, na compreensão de que os textos multimodais fomentam diversas construções de sentido, para os quais entendemos

1 Registramos nosso agradecimento especial a uma das voluntárias da pesquisa, Sofia Helena Bispo Santana, que embora não assine a coautoria desse artigo, teve papel preponderante na sua construção, tanto por meio da geração e análise dos dados, como também pela leitura crítica ao final da sua escrita.

que um olhar crítico, decolonial (QUIJANO, 2005; MATOS, 2018) faz-se imprescindível. Afinal, conforme aponta Grosfoguel (2021, p. 14), "a história local da Europa é tida como história mundial", para a qual, o colonialismo é tido como aspecto necessário para a modernidade. Como consequência disso, embora possamos afirmar que o colonialismo tenha chegado ao fim, a colonialidade persiste em nos rodear, sendo traço marcante da modernidade, fazendo parte das relações que estabelecemos, das leituras de mundo que fazemos (seja por meio de textos escritos alfabéticos ou multimodais), das práticas educativas, da formação de professores.

Ao entrarmos em contato e aprofundarmos discussões relacionadas aos estudos decoloniais percebemos, também, o quanto estes nos ajudam a entender, praticar e teorizar a educação linguística e sua relação com a própria forma como enxergamos, ao longo dos anos, o inglês na educação básica e na formação docente. Por sermos docentes de língua inglesa com pesquisas na área de tecnologias, convém ainda destacar o quanto a colonialidade digital faz parte das nossas vidas. Afinal, como destaca Kwet (2021, n.p.), "hoje, no Sul Global, as 'Veias Abertas' de Eduardo Galeano são as 'veias digitais' que cruzam os oceanos, conectando um ecossistema de tecnologia que pertence e é controlado por um punhado de corporações cujas sedes ficam, principalmente, nos Estados Unidos."

O objetivo geral da pesquisa, que foi conduzida ao longo de 2021, foi investigar como os professores de inglês de Sergipe, em formação continuada e inicial, ao exercerem a docência, entendiam e visualizavam as práticas de multimodalidade, tanto na sua formação docente quanto nas suas práticas pedagógicas. Durante a investigação, embora não fosse nosso objetivo inicialmente, percebemos a importância de um olhar decolonial sobre os textos multimodais, sobretudo devido ao aumento na circulação desses textos em virtude da pandemia de COVID-19. Este capítulo, além de agregar alguns dos resultados da pesquisa citada, também conta com algumas reflexões acerca da co-

lonialidade ainda presente nas práticas pedagógicas e de formação docente, para as quais pensamos ser necessárias novas reflexões.

2 Percurso Metodológico

A pesquisa da qual este capítulo é resultante é de base qualitativa e interpretativista (PAIVA, 2019). Durante a investigação foram adotados como instrumentos de geração de dados: entrevistas, questionários, diários de campo dos pesquisadores envolvidos, além de um grupo focal. Discussões e leituras de textos (levantamento bibliográfico sobre multimodalidade e formação de professores de inglês) também foram realizadas.

A primeira etapa da pesquisa contou com a análise dos questionários e das entrevistas realizadas com professores de inglês. A segunda etapa envolveu a criação e condução de um grupo focal. Para este momento foram convidados seis professores de inglês em formação inicial e oito professores em atuação na rede pública de Sergipe, os quais haviam participado da etapa das entrevistas. As reuniões ocorreram ao longo de dois meses (fevereiro e março/2021) e por meio de 03 encontros via *Google Meet*. Os critérios traçados para a escolha dos professores em atuação nas escolas públicas para participarem do grupo focal foram: participação em algum programa de formação continuada, conforme relatado no questionário anteriormente aplicado. Em relação aos professores em formação inicial, o critério foi selecionar discentes que tivessem participado de algum projeto de formação, além das disciplinas cursadas na graduação em Letras Inglês–tais como Pibid, Residência Pedagógica; monitoria. Devido a motivos distintos, dentre os convidados, apenas 05 professores em formação continuada e 01 professor em formação inicial aceitaram participar dos encontros do grupo focal. Os 02 primeiros encontros contaram com a participação de 05 docentes, 04 em formação continuada e 01 em formação ini-

cial. No último encontro, houve a participação de 05 docentes, todos em formação continuada.

O grupo focal teve como finalidade realizar discussões a respeito da multimodalidade no ensino de inglês, as quais foram motivadas por meio do uso de recursos multimodais selecionados pelos pesquisadores: manchetes, tirinhas e charges, em inglês. O objetivo foi motivar os participantes a falarem sobre suas experiências docentes e a relação que estabeleciam com multimodalidade. Por meio do material escolhido, buscou-se provocar reflexões a respeito da inserção das tecnologias digitais e da multimodalidade na disciplina língua inglesa, e sobre como os professores têm refletido a respeito dessa relação nas suas práticas docentes e jornadas formativas. Inevitavelmente, houve muitas reflexões relacionadas ao contexto da pandemia que vínhamos enfrentando, em especial no que concerne ao ensino remoto emergencial.

Durante os três encontros do grupo focal, a partir das transcrições realizadas, foram analisados, discutidos e reanalisados os temas que se mostraram recorrentes entre os professores convidados, por encontro, tendo como critério a relação com o objetivo da pesquisa e relacionando-os ao levantamento bibliográfico realizado. Em seguida, foi elaborada a triangulação dos dados, observando-se os temas recorrentes nas três reuniões do grupo focal. Esse período de análise ocorreu entre abril e junho de 2021. Para análise dos dados, seguimos o que propõe Saldaña (2009), observando que categorias emergiam, levando em conta a recorrência das temáticas.

Buscamos relacionar as interações dos professores com o objetivo da pesquisa, observando de que forma eles visualizam as práticas de multimodalidade como parte da sua prática docente no ensino de inglês e a relação que estabeleciam com seus contextos formativos. Em virtude da situação de pandemia, foi possível observar como o período apresentava inúmeros desafios para os professores, ao mesmo

tempo em que era marcado constantemente pela reinvenção dos envolvidos, tendo em vista o contexto imprevisível que estavam vivenciando. Além disso, pudemos observar a importância de uma formação continuada crítica, assim como a visão que os professores possuíam a respeito da multimodalidade como parte de suas práticas docentes e de suas experiências de formação.

Durante as análises, em virtude de nossas aproximações com os estudos decoloniais, percebemos que há muito a ser compreendido e explorado, também pelo viés decolonial, quando consideramos a multimodalidade. Levando essas questões em consideração, voltamos nossa atenção aos dados e decidimos, então, apresentar nossas reflexões neste capítulo.

3 A multimodalidade na formação e prática do professor de inglês: ampliando nossos olhares por meio dos estudos decoloniais

Foi num contexto de pandemia, portanto, de ensino remoto emergencial, que voltamos nossa atenção para a multimodalidade na prática e formação de professores de inglês. Esta, entendida como a combinação de diferentes modos de produção de sentidos: visual, escrito, auditivo, espacial, gestual etc. Sua principal característica é o fato de que nenhum dos modos ocupa um papel central nos textos, pois é a combinação entre eles que produz o próprio caráter multimodal e, consequentemente, a produção de diversos sentidos, os quais seriam diferentes se fossem analisados individualmente (ZACCHI, 2016).

A produção de sentidos, a partir da multimodalidade, tem se tornado ainda mais poderosa na era digital, pois ela é capaz de produzir diversas possibilidades de interpretações, trazendo mudanças na forma como nos comunicamos, interagimos e nos relacionamos (ZACCHI, 2016). Para Jones e Hafner (2012, p. 52), os textos visuais produzem um efeito mais direto devido à lógica espacial/simultânea em que se apresentam; pois, ao mesmo tempo em que provocam uma rea-

ção emocional imediata, "as imagens tendem a ser mais 'polissêmicas'; ou seja, elas são capazes de enviar várias mensagens ao mesmo tempo". Nesse sentido, entendemos que isso requer um papel mais ativo do leitor, que escolhe qual informação irá integrar ou ignorar em um oceano de interpretações. Ao refletir sobre os caminhos que o uso das mídias digitais proporciona para seus usuários, bem como sobre suas possíveis interpretações, foi possível analisar como os docentes relacionam as práticas de multimodalidade às práticas pedagógicas de ensino e aprendizado de inglês. Nesse sentido, um dos professores, Ailton, chama atenção para o fato de que esse oceano de interpretações possíveis se torna preocupante tendo em vista o combate que o mundo inteiro está travando contra as *fake news* e outros conteúdos prejudiciais presentes na internet.

> *Ailton:* [...] às vezes eu sinto um sentimento de frustração... quando a gente investe determinado tempo da nossa vida tentando compreender como determinados instrumentos funcionam quando a gente capta, não só a relação operacional mas também as relações de conexão, mesmo sociais, né? E a gente começa a trabalhar nisso, vem uma outra coisa e meio que torna as coisas mais complicadas e eu vou dizer porque tô falando isso, por causa das *fake news*. Elas sempre existiram, mas quando eu dava aula em 2012 para 13 a gente não tinha o foco em trabalhar com os alunos a questão da criticidade na internet; o meu foco principal era evitar que os alunos copiassem e colassem sem fazer resumo. Então eu tentava trabalhar muito isso; [...] hoje em dia se você pedir para um aluno ir buscar, existem milhares de outras preocupações e eu acho que a questão das *fake news*, é... a questão dos valores distorcidos, a polarização política que eu acho que é o nosso principal inimigo atualmente [...] a gente fica até com medo, você indica um vídeo [...] para o aluno e você fica com medo, porque depois que ele assistir aquele,

> o YouTube vai jogar ele no algoritmo e você não sabe como é que ele vai voltar pra pra sala de aula [...]. (Encontro do grupo focal–27 de março 2021).

A fala do professor aponta para a importância dos letramentos críticos e da multimodalidade como uma forma de enfrentamento, não somente das *fake news*, mas também para que os alunos exerçam papel ativo dentro das mídias digitais de modo responsável e crítico. Takaki e Santana (2014, p. 56) abordam a importância da reflexão crítica a respeito da produção e recepção de textos multimodais, principalmente considerando-se o contexto das tecnologias digitais e a forma como elas têm adentrado a nossa sociedade, o que tem nos levado a problematizar a relação entre as tecnologias digitais e a necessidade de "avaliar criticamente o que encontramos nela, com elas e fora delas". Na percepção dos docentes Flávio e Marilene, ao refletirem sobre a relação dos letramentos críticos, a multimodalidade e suas práticas, bem como as práticas de seus alunos, é relevante destacar o importante papel do estudante, como disseminador e produtor de material digital.

> *Marilene:* É importante a gente alertar sim os alunos, né? Em relação a isso a a... que eles tenham essa visão crítica, né? Acho que eles não têm muito, né? Então [...] importante que a gente leve essas questões também pra eles, né? Assim de ter... a noção "poxa, será que isso tá me fazendo bem?" (Encontro do grupo focal–27 de março 2021).
>
> *Flávio:* [...] essa questão dos jogos também, que antes a... a gente falava de jogos educativos e era super tranquilo é... e atualmente eu tenho uma dificuldade imensa de trabalhar com os meus alunos [...] porque determinados jogos não são indicados para determinada idade [...]. Eles têm dificuldade de entender do ponto de vista de valores, do ponto de vista ético, porque que ele não pode acessar o *Free Fire* por exemplo, por-

> que [...] a questão dos valores é... ela não foi construída, né? [...] Não que isso seja novidade agora, porque na nossa época [...] a gente fazia e acessava um monte de coisa que também não era para nossa idade, mas eu acho que hoje o acesso, a quantidade de coisas [...] proibidas no sentido também de nocivo, é muito maior; por exemplo, [...] se vocês pegarem alguns vídeos que tem no YouTube, que dão indicações de pedofilia, [...] é muito mais perigoso [...] do que antes porque as coisas chegam até as crianças, elas não precisam ir atrás. [...] (Encontro do grupo focal–27 de março 2021).

Em nossas análises, percebemos que os docentes relacionam a importância dos letramentos para um aprendizado que questione as 'verdades' de um mundo que não é neutro, mas constituído de ideologias e valores, contribuindo para que os alunos consigam perceber a posição em que se encontram na sociedade, construindo suas ideias, a partir de questionamentos (JANKS, 2014). Em consonância com essa perspectiva, destacamos o papel dos letramentos, no contexto escolar, que pode contribuir para que o senso de cidadania seja expandido, contribuindo com a formação de cidadãos conscientes de seus papeis na sociedade.

Ao refletir a respeito do papel que os letramentos ocupam no ensino de língua inglesa (LI), para uma formação cidadã, Jucá (2016, p. 104) argumenta que eles são uma forma de apresentar "[...] novas possibilidades para o ensino de LI na escola, propondo, por meio deles, formas alternativas de contribuir, nas aulas de línguas, para o desenvolvimento do processo de conscientização do aprendiz, para a ampliação de suas percepções de mundo e para a expansão, portanto, de seu senso de cidadania."

No que concerne às tecnologias digitais, Zacchi (2016, p. 599) afirma a importância de provocarmos, na escola, uma reflexão crítica,

tendo em vista as dimensões ideológicas e de poder que essas tecnologias carregam, e "o papel das novas mídias para a crescente importância da multimodalidade." Para o autor, uma formação que desenvolva uma multimodalidade crítica influenciará na construção de identidades plurais para as diversas interações sociais multimodais. Além disso, é a partir da abordagem crítica que os usuários passam a considerar os textos como não neutros e a questionar e contestar as novas mídias, ao perguntarem de onde vem, quem é beneficiado ou prejudicado, incluído ou excluído.

Takaki e Santana (2014, p. 60-61), em sintonia com os letramentos críticos, defendem a necessidade de uma educação que se volte para o aluno como um cidadão crítico e ativo na sociedade. Nesse sentido, destacamos o foco na consciência freiriana de uma leitura voltada para o "outro", para que possamos compreender o "eu", um sujeito construído sócio-historicamente que está com o mundo, não simplesmente, no mundo. Dessa forma, o ser crítico tem consciência de que há outras interpretações possíveis, mais inclusivas, e busca estabelecer relações de sentidos por meio das quais as diferenças sejam espaços para (re) interpretação, leitura e negociação.

Em linhas gerais, ao examinar as práticas de multimodalidade que fazem parte do cotidiano dos professores participantes da pesquisa, percebemos a importância de uma formação docente que aborde os letramentos, preparando discentes e docentes para as incertezas. Zacchi e Nascimento (2019) acreditam que, dessa forma, obstáculos podem ser entendidos como ferramentas utilizadas a favor do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ao preparar o professor para esse cenário de incertezas, abriremos espaço para "imaginar e discutir coletiva e criticamente uma diversidade de possíveis futuros visando a um exercício preparatório para as contingências" (TAKAKI; SANTANA, 2014, p. 62).

As interações que surgiram no grupo focal, ao longo da pesquisa, foram permeadas por problematizações a respeito dos desafios enfrentados no contexto de pandemia e o quanto estávamos aprendendo uns com os outros. Os relatos a seguir destacam as práticas de multimodalidade que fazem parte do cotidiano do docente, assim como uma reflexão a respeito de como essas práticas se relacionam com o seu contexto formativo.

> *Pedro:* Semana passada, eu acabei usando uma tecnologia que eu aprendi na aula de [Pesquisador 1] [...] era um site, aí eu peguei e usei com uns alunos; deu super certo, eles adoraram [...] porque no começo eles achavam que a aula [...] tava muito teórica, aí a gente disse "não, então vamos mudar isso, o que é que vocês querem, o que vocês preferem?" [...] A gente sempre fala "diga uma música que vocês querem trabalhar, uma série que a gente vai tentar trabalhar em cima disso pra trazer o melhor para vocês". E aí semana passada eles pediram música, aí eu trouxe música pros meninos, aí essa semana já mandaram outras, mandaram série, a gente sempre tenta trabalhar em cima daquilo e adaptar, a gente sempre pergunta "vocês estão usando... vocês estão no celular, no computador..." [,,,]. (Encontro do grupo focal–20 de fev. 2021).
>
> *Pedro:* [...] eu aproveitei [...] toda essa formação em sala de aula e aí fui praticando, [...] sempre que posso eu participo das formações, dos eventos dos cursos, mas acho [...] uma escassez muito grande de formações desse tipo no nosso currículo. É... porque acho que a gente tem que tá preparado para tudo, né? E acho que só uma disciplina não... não é o bastante. [...] Começou [...] na disciplina, eu comecei a ver a tecnologia com outros olhos, não só [...] como divertimento, sabe? Mas como... uma... ferramenta mesmo para poder educar. (Encontro do grupo focal–06 de fev. 2021).

Observamos que o professor se mostra familiarizado com o uso de recursos multimodais nas suas aulas, indicando que ele reconhece a multimodalidade como parte da sua prática docente, e de sua formação, tanto inicial quanto continuada. Quando trata do uso de músicas nas suas práticas pedagógicas, não indagamos acerca de quais canções foram escolhidas. Mas, posterior à pesquisa, voltamos aos dados e passamos a nos questionar acerca de como essas escolhas teriam se dado. Especialmente influenciados pelos estudos decoloniais, passamos a nos perguntar se as canções escolhidas em inglês seriam as tradicionalmente tocadas no Norte Global, geralmente por artistas mundialmente conhecidos, em geral brancos, que tratam de amor e temáticas correlatas. Entendemos aqui o Norte Global a partir das discussões das Epistemologias do Sul, as quais tratam das linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2018). Este pensamento parte da ideia da "existência" de uma linha que divide culturas, estabelecendo os conhecimentos e formas de viver que devem ser aceitos e praticados, e, quais não devem ser reconhecidos, de acordo com essa separação. Ou seja, existe um abismo entre o pensamento de "um lado da linha" e o do "outro lado da linha" (SOUSA SANTOS, 2007).

As epistemologias do Norte constroem essas linhas, estabelecendo parâmetros e princípios estruturais na sociedade, separando as identidades como "Nós", a população que goza dos direitos e privilégios advindos do colonialismo, e o "Outro", como uma identidade que representa os povos do Sul, aqueles que sofrem opressão sistemática. Essas linhas abissais consideram o que acontece no Sul Global como algo que não é contemporâneo e preza para que não exista a possibilidade de copresença com o que acontece do lado "de cá". O modo de vida do Norte é caracterizado pela hegemonia, a qual para existir precisa eliminar o outro (SOUSA SANTOS, 2007). Por esse motivo, mantém-se o sistema de opressão, injustiça e destruição das epistemologias do Sul, pois para o Norte, o Sul pode continuar a existir desde que nunca combata as epistemologias do Norte e seja marginalizado.

A esse respeito, em consonância com os estudos decoloniais, trazemos para esta análise a seguinte reflexão provocada por Nascimento e Windle (2020, p. 01, tradução nossa[2]):

> No Brasil, conforme argumenta Melo (2015), o Ensino de Língua Inglesa nas salas de aula brasileiras tem falhado quanto ao reconhecimento de opressões históricas e contemporâneas com raízes na escravidão, apesar de o Brasil ter sido o destino do maior número de pessoas escravizadas trazidas à força para as Américas e de ser o último país no mundo ocidental a abolir a escravatura (Telles, 2004).

Esses autores também destacam o fato de que, no Brasil, o ensino de línguas estrangeiras foi, e reforçamos, a depender de alguns contextos, ainda é privilégio de uma parte da sociedade brasileira, ou seja, de uma elite racial e social. Entretanto, graças, principalmente, a políticas de ações afirmativas, a presença de trabalhadores, indígenas e negros nas escolas e universidades, tem aumentado consideravelmente, o que nos leva à necessidade de pensar a educação linguística de forma crítica, e pelo viés decolonial. Isso nos faz problematizar o papel do docente de línguas estrangeiras, concordando com o que defende Matos (2018, p. 20), de que "a escola, nos estudos contemporâneos de LA, é um dos lugares que devem questionar como é legitimado o poder através das identidades sociais/culturais".

Defendemos que promover práticas pautadas na decolonialidade em nossas aulas de inglês pode contribuir para que não haja o silenciamento de vozes plurais, de minorias que, historicamente, foram representadas nos livros didáticos, por exemplo, ocupando lugares de submissão, de inferioridade, de exclusão, reforçando padrões presentes em várias instâncias de nossa sociedade, a qual é marcada por atitudes

2 Todas as traduções apresentadas neste capítulo são de responsabilidade dos autores.

racistas, por mais que muitos adotem posturas negacionistas quanto a essa constatação.

Nosso papel como educadores, portanto, no sentido de promover reflexões sobre a valorização das identidades e sobre o respeito às diferenças é imprescindível, uma vez que, em consonância com Matos (2018, p. 20), defendemos a necessidade de se "construir um currículo que esteja atento a essas questões tão importantes em nossas sociedades e que geram conflitos que refletem dentro da sala de aula".

Nessa perspectiva, destacamos o alerta feito por Almeida (2020, p. 48) a respeito do papel das instituições, aí incluída a escola, no combate ao racismo presente no cotidiano, o qual se manifesta como uma prática social corriqueira, manifestando-se "na forma de violência explícita ou de microagressões–piadas, silenciamento, isolamento etc.". O autor destaca que se nada for feito no sentido de lidarmos com conflitos raciais e sexuais, "toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas" (ALMEIDA, 2020, p. 48).

Ribeiro (2019, p. 9), ao enfatizar que "falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural", também defende a necessidade da adoção de práticas antirracistas. Antes, porém, a autora nos provoca a reconhecer que vivemos em uma sociedade racista, na qual espaços de poder e de destaque ainda são ocupados por uma maioria branca; e que, muitas vezes sem a real noção de que o racismo está presente na linguagem. Por exemplo, ainda insiste-se em fazer piadas sobre tipo de cabelo, tom de pele, capacidade intelectual e moral da pessoa negra. Sobre isso, a autora destaca que "o silêncio é cúmplice da violência. Muitas vezes, pessoas brancas não pensam sobre o que é o racismo, vivem suas vidas sem que sua cor as faça refletir sobre essa condição" (RIBEIRO, 2019, p. 38).

Entendemos que trazer reflexões pautadas nos estudos decoloniais para as aulas de inglês é uma forma de a escola ajudar no combate ao racismo e a quaisquer violências voltadas a grupos vulneráveis. É, portanto, adotar uma atitude decolonial. Convém destacar que, no âmbito dos estudos decoloniais, ao abordar o conceito de colonialidade do poder, Quijano (2005, p. 107) chama atenção para o fato de que raça é uma "construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial". Constitui-se, portanto, como um elemento integrante do projeto capitalista europeu que objetiva classificar socialmente a população mundial. Esse projeto de dominação, parte constituinte da modernidade, marcou os colonizados como inferiores.

Em consonância com as reflexões até aqui apresentadas, sobre formação docente, Kumaravadivelu (2016) aborda, a partir de um viés decolonial, a importância da formação do professor para que ele seja capaz de questionar verdades enraizadas no e pelo material didático, dando-lhe a chance de produzir seu próprio material, sensível aos contextos e particularidades dos estudantes, respeitando, dessa forma, as experiências educativas e os contextos locais. Em especial, partindo da desvalorização do falante não-nativo, como é o seu próprio caso, o autor defende a valorização deste falante e do seu trabalho como professor de inglês, o que se aplica ao contexto brasileiro e sergipano, foco da pesquisa.

Retomando a discussão sobre multimodalidade, um trabalho crítico e criterioso sobre os diversos modos de produção de significados pode contribuir para a valorização das diferentes identidades e para o combate ao preconceito que se manifesta de variadas formas, envolvendo questões raciais, de gênero e sociais. As falas do professor Pedro, destacadas anteriormente, retratam experiências com a multimodalidade desde sua formação inicial, as quais influenciaram suas práticas docentes. Destacamos aqui a discussão que surgiu a partir de uma imagem por nós selecionada e que serviu de provocação durante um dos encontros do grupo focal. Tratava-se de uma manchete

do jornal G1 sobre uma reportagem com uma professora da rede municipal de Campo Grande (MS), Kátia Araújo, que relatava sua visão sobre o contexto de ensino online, ao se identificar como 'analfabeta digital', quando foi forçada, pelo contexto de pandemia, a habitar o mundo digital em suas aulas.

> *Pedro*: [...] sobre essa imagem do "nós somos [analfabetos digitais]", o pouco que eu sei sobre isso foi nas aulas de [Pesquisador 1] que a gente usou em tecnologia; e aí, pra mim, eu usei... muitas coisas que eu uso hoje, foi que a gente usou antes como Kahoot, pra fazer edições de vídeo, essas coisas em apresentação... então [...] adorei a experiência da disciplina, então eu uso hoje. (Encontro do grupo focal–06 de fev. 2021).

Observou-se, na fala do professor Pedro e de outros participantes da pesquisa, que o contexto de ensino remoto emergencial fez com que surgisse a necessidade, por parte dos docentes, de se trazer recursos marcados pela multimodalidade, presentes no cotidiano dos discentes, principalmente fora da sala de aula, para suas aulas (músicas, vídeos, jogos etc.). Esse movimento dá destaque a uma das características da multimodalidade: a sua ubiquidade na produção de sentidos. Por meio de diferentes modos, a natureza multimodal da comunicação irá se apresentar dentro e fora dos muros da escola (ZACCHI, 2016) e, a partir disso, podemos pensar como a multimodalidade está inserida na vivência dos estudantes, seja no âmbito escolar, de lazer ou trabalho; já que a sociedade faz uso dos recursos multimodais diariamente, ressaltando a importância da multimodalidade na atualidade e apontando para a necessidade de a escola explorar suas potencialidades.

Para os participantes da pesquisa, o trabalho com práticas envolvendo a multimodalidade, sob as perspectivas dos letramentos, durante a formação inicial e continuada, foi imprescindível para suas práticas na sala de aula de inglês. Isso porque a utilização de recur-

sos multimodais veio acompanhada de problematizações, visando a identificar suas potencialidades, procurando atender às necessidades dos seus alunos, o que está em sintonia com a análise de Zacchi (2016), quando o autor destaca a necessidade de uma formação docente que ajude a lidar com textos multimodais, considerando as diversas possibilidades de interpretações possíveis. Concordamos, ainda, com a ressalva do autor de que de nada adianta a inclusão de textos multimodais na sala de aula sem uma preparação adequada dos docentes.

Para alguns docentes, observamos que há uma facilidade em incorporar os recursos multimodais à aula devido à familiaridade com eles no contexto de formação inicial; para outros, contudo, fazer uso da multimodalidade ainda representa muitos desafios. Sobre essa situação, autores têm refletido a respeito da inserção de práticas de letramentos nas instituições escolares, a exemplo de Nascimento e Souza (2020), as quais apontam que, muitas vezes, as escolas são instituições resistentes em adotar as possibilidades oferecidas pelas mídias digitais. Os estudos de Takaki e Santana (2014) também refletem sobre práticas de letramentos nas escolas, ao analisarem o fato de que estes, não necessariamente, fazem parte das práticas destas instituições, mas a necessidade de se aprender sobre eles chega no cotidiano dos professores e alunos.

Podemos, então, relacionar a dificuldade dos docentes quanto à adoção dos recursos multimodais à resistência das unidades de ensino em entenderem a multimodalidade como parte dos processos educativos. No relato abaixo, por exemplo, outro participante da pesquisa comenta sobre essa situação, ao abordar a dificuldade de uma colega de outra área, acerca do uso de diferentes modos de produção de sentidos na sua aula.

> *Flávio*: [...] eu tive até uma professora de português que ficava [...] dizendo "[...] eu não consigo, você usa slide, você usa vídeo e os meninos adoram, eu sou

> muito tradicional". Aí eu disse pra ela [...] a gente troca figurinhas; então, é muito importante seu papel, assim como são importantes as práticas mais atuais, né? [...] Porque acaba ajudando a gente a ter uma outra visão, né? O tradicional tem uma visão, o moderno tem outra visão e os dois podem trocar figurinhas [...]. (Encontro do grupo focal–20 de fev. 2021).

Ao analisar a forma como os professores relacionam as práticas de multimodalidade à educação linguística, observamos como os letramentos se apresentam como um processo sempre em construção; e como parte da busca de caminhos possíveis para o ensino. A fala do professor Flávio aponta para interpretações sobre terem as práticas tradicionais um caráter de "antiquadas", enquanto as práticas que envolvem a multimodalidade são vistas como atuais, em virtude das tecnologias digitais.

Sobre essa relação entre o tradicional e o novo e como isso tem se apresentado na prática docente, concordamos com Jucá (2016), a respeito de ser um equívoco assumir que as ferramentas tecnológicas são, por si só, suficientes para darem conta do processo educativo; seja por serem atrativas, ou por gerarem motivação e interesse; ou por esse caráter de 'novidade'. Para a autora, é preciso dialogar, trabalhar em equipe, criar alternativas, modificá-las, levando em conta sempre o conhecimento e experiência do professor em serviço para encontrar caminhos possíveis para o ensino de língua inglesa.

Rondini *et al.* (2020) apresentam uma visão esperançosa a respeito do período desafiador de ensino remoto emergencial, como um momento promissor para a renovação na educação, pois abre-se espaço para a ressignificação das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Para Selwyn (2014), é um costume ocidental considerar as tecnologias digitais apenas como simples ferramentas, sem refletirmos sobre as consequências do seu uso no cotidiano. Com base na experiência dessa pesquisa, concordamos com essas afirmações, pois os re-

latos revelaram que o sentimento de incerteza, fruto das mudanças repentinas advindas do contexto de pandemia/ensino remoto, trouxe a necessidade constante de adaptação daqueles docentes às novas demandas e desafios, considerando-se a pluralidade de realidades que as escolas públicas abrigam. Essa reflexão é importante e aponta para a necessidade de revisão da nossa compreensão sobre o caráter multimodal da comunicação, bem como da problematização de práticas que ainda não contemplem um olhar decolonial voltado para a educação em língua inglesa.

4 Considerações Finais

Apesar das mudanças radicais que as novas mídias estão provocando nas práticas sociais, e de muitos educadores estarem cientes desse fato, destacamos, com base na experiência de pesquisa aqui apresentada e em nossas próprias experiências em salas de aula, que as instituições educacionais não têm acompanhado essas mudanças, ainda apresentando uma visão conservadora (ZACCHI; NASCIMENTO, 2019) dos processos educativos. Takaki e Santana (2014) destacam que os usuários usufruem cotidianamente dos benefícios tecnológicos, o que atesta que estes chegam primeiro fora da escola, mas a multimodalidade presente no cotidiano dos professores e alunos não necessariamente adentra o espaço escolar. Essa necessidade que chega mais rapidamente fora da escola, se for trabalhada no cotidiano escolar, de forma crítica, poderá contribuir para que as tecnologias digitais e as novas formas de comunicação e linguagem ganhem outros significados na vida diária.

Nesse contexto, a reinvenção docente parece ser a palavra que melhor retrata o cotidiano docente, o que foi percebido nos encontros com os participantes da pesquisa. Esse tema surgiu com certa frequência, pois marcou algumas práticas, as quais surgiram da necessidade de condução das aulas em contexto de ensino remoto emer-

gencial, resultado da carência de medidas/políticas que viabilizassem um trabalho com tecnologias digitais adequado às atuais demandas de uma sociedade em que a multimodalidade está presente nas mais variadas trocas comunicacionais. Alguns docentes resumiram suas experiências no ensino remoto como um momento desafiador que requer que novas habilidades surjam para acompanhar as mudanças e necessidades postas.

Nesse sentido, os estudos decoloniais se fazem relevantes tendo em vista o quanto nos ajudam a compreender que a presença da multimodalidade nas práticas pedagógicas não pode se dar de forma ingênua. Ao contrário, deve considerar o quanto podemos reforçar atitudes e pensamentos coloniais, especialmente, mas não apenas, quando fazemos uso de tecnologias digitais. É preciso atenção e zelo no trato que damos a questões que herdamos da modernidade colonial, tais como as questões raciais que discutimos neste capítulo. No que concerne às tecnologias, é preciso reconhecer que somos, no Sul Global, e mais especificamente no Brasil, dependentes das grandes corporações tecnológicas do Norte Global com todos os impactos que esta constatação tem. Assim, não há dúvidas da relevância dos estudos decoloniais para que novas leituras de mundo sejam possíveis. E nesse sentido, a formação crítica de professores, em um mundo cada vez mais multimodal, é fundamental.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSFOGUEL, Ramón. **A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão descolonial**. Trad. Gabriel Onesko. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 6-23, 2021.

JANKS, Hilary. **Doing critical literacies***:* texts and activities for students and teachers. Nova York: Routledge, 2014.

JONES, Rodney H.; HAFNER, Christopher. A. Multimodality. *In*: JONES, R. H; HAFNER, C. A. **Understanding digital literacies***:* a practical introduction. New York: Routledge, 2012. p. 50-66.

JORDÃO, Clarissa M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERE, D. (orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico***:* outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

JUCÁ, Leina. Ensinando Inglês na Escola Regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 99-119.

KUMARAVADIVELU, Bala. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL QUARTERLY**, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

KWET, Michael. A ameaça nada sutil do Colonialismo Digital. **Outras Palavras**, mar. 2021. Disponível em: https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/a-ameaca-nada-sutil-do-colonialismo-digital/. Acesso em: 10 ago. 2021.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele; CURRAN, Caitlin. Conceptualizing and researching "new literacies". *In*: CHAPELLE, Carol A. (ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PARAQUETT, Marcia. (orgs.). **Interculturalidade e identidades***:* formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 17-33.

NASCIMENTO, Ana Karina de O.; SOUZA, Marlene de A. A. de. Diversidade e tecnologias: o que têm a dizer professores de inglês de Sergipe? *In*: ZACCHI, Vanderlei J.; ROCHA, Claudia H. **Diversidade e tecnologias no ensino de línguas***.* 1. ed. São Paulo: Blucher Open Access, 2020. p. 11-29.

NASCIMENTO, Gabriel; WINDLE, Joel. The Nexus of Race and Class in ELT: From Interaction Orders to Orders of Being. **Applied Linguistics**, v. 42, n. 3, p. 473–491, jun. 2021.

PAIVA, Vera L. M. de O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RONDINI, Carina A.; PEDRO, Ketilin M.; DUARTE, Claudia dos S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. London: SAGE Publications Ltda., 2009.

SELWYN, Neil. **Distrusting educational technology**: critical questions for changing times. New York: Routledge: 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos-CEBRAP**, São Paulo, n.79, p.71-94, nov. 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Introducción a las Epistemologías del Sur. *In*: MENESES, Maria Paula; BIDASECA, Karina Andrea (orgs.). **Epistemologías del Sur**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais–CES, 2018. p. 25-61.

TAKAKI, Nara; SANTANA, Fernanda B. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014.

ZACCHI, Vanderlei J. Multimodality, mass migration and English language teaching. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, ed. 4, p. 595-622, 2016.

ZACCHI, Vanderlei J.; NASCIMENTO, Ana Karina de O. O incerto, o imprevisível e o inesperado: bandidos, mocinhos ou muito pelo contrário? *In*: ANDRADE, Maria E. S. F. de; HOELZE, Maria J. L. R.; CRUVINEL, Roberta C. (org.). **(Trans) formação de professoras/es de línguas:** demandas e tendências da pós-modernidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 43-64.

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO ENTRE AGÊNCIA E EMOÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO COMO RUPTURA DECOLONIAL

Denise Silva Paes Landim
Universidade Federal de São João del–Rei
Ana Cláudia Turcato de Oliveira
Universidade Federal do Tocantins

1 Considerações iniciais

O cenário político e social da atualidade acena para uma tendência à limitação do pensamento crítico, com raízes coloniais permanentes dando as bases para a rejeição ao diálogo e à interculturalidade, lidos como a possibilidade de convivência das pessoas com o contraditório, com o inédito advindo de uma síntese das diversidades que marcam nossos corpos, nossas memórias, nossas trajetórias e nossas ações. Isso tem nos encaminhado para um silenciamento profundo do diálogo com o outro, em cujo vácuo social ressurgiram recentemente no Brasil movimentos de extrema-direita e antidemocráticos que apelam para valores conservadores, considerados por eles incontestáveis, que passam pela fé religiosa das pessoas e oferecem soluções supostamente fáceis e violentas para um aparente caos social

– isto é, o avanço de movimentos sociais e políticos de democratização do acesso a direitos, à educação e a bens de consumo pelas parcelas mais vulneráveis da população brasileira.

Esses valores incontestáveis ressoam o que preconizam o Iluminismo e o Positivismo, as bases filosóficas da Modernidade/Colonialidade, uma racionalidade que coloca os seres humanos como seres racionais, independentes, autônomos, porém buscando se acomodar a uma totalidade. É desse movimento homogeneizante que surgem as bases para a criação das escolas modernas, cujo artefato principal é a disciplinarização dos corpos e das ideias dos sujeitos, operacionalizando a formação de pessoas aptas a viver em plena harmonia com a sociedade. Na atividade da escolarização pelo viés moderno, o espaço para a diversidade é suprimido por meio das mais variadas violências, sendo uma delas o epistemicídio por meio das práticas modernas e coloniais de tratamento de conhecimentos que são naturalmente diversos, mas que passam por processos de exclusão e homogeneização por meio do pensamento abissal (SOUSA SANTOS, 2007) e eurocentrado.

No projeto decolonial, resgata-se o valor da parte marginalizada da sociedade por meio do combate às relações assimétricas de poder, de saber e de ser. Com o questionamento de universalismos – que na verdade são regionalismos eurocentrados que se querem universais –, busca-se a situacionalidade do conhecimento e das relações sociais, projetando-se no diálogo permanente sobre fazeres que não suprimem nem silenciam vozes dissonantes. Frente a isso, a escola contemporânea adquire a função de fazer ver essas invisibilidades e tornar possível a formação para a subjetificação (BIESTA, 2009), isto é, voltada para a vivência independente e passível de transformações encabeçadas por sujeitos que não se acomodam à sociedade, mas que experimentam possibilidades inéditas de convívio. Em alinhamento com as palavras de Freire (2009) para uma pedagogia da autonomia, é preciso

fornecer as condições para uma curiosidade crítica, autônoma, inquieta, insatisfeita e indócil.

É nesse espaço de transformação possível que entram as questões da agência e das emoções na formação de professores de língua inglesa (doravante LI). Por um lado, tem-se a agência, descrita por Ahearn (2001) como a capacidade socialmente mediada de agir colocada em atuação e mediada por normas, práticas, instituições e discursos, sendo precedida por discursos. Monte Mór (2013), por sua vez, descreve agência como a capacidade de avaliar e agir face ao que escapa ao ordinário, reiterado, e à ordem social esperada ou mesmo à rotina pessoal, revelando-se uma premência dos tempos atuais, conforme descrito acima. A isso se soma a aceleração do capitalismo veloz, que exige de nós ações e reações rápidas que nos permitam a adaptação ao ritmo de trabalho, dos movimentos políticos e das relações sociais, levando-se ao risco de ação ingênua e acrítica de conformação social. Acentua-se, frente a isso, a necessidade de compreensão da agência crítica e das emoções na educação linguística, uma vez que agimos discursivamente inseridos em comunidades linguísticas e de práticas sociais.

Nessa perspectiva, o indivíduo é construído pela linguagem, constituindo-se na semelhança e na diferença (WEEDON, 1997). Para o autor, os indivíduos só podem identificar seus próprios interesses no discurso, tornando-se objeto de discursos particulares, visto que as relações de poder circulam constantemente nos/pelos discursos, produzindo ou suprimindo comportamentos, ações e emoções.

Assim, essas relações de poder estão embebidas de afetos[1], aproximando e/ou distanciando os corpos de determinados objetos. Para Ahmed (2004), as emoções objetificam os corpos e não estão inseri-

1 Neste estudo as palavras emoções e afetos serão usadas intercambiavelmente, significando a mesma coisa. A palavra "emoções" será utilizada como um termo "guarda-chuva", que em alguns momentos pode ser substituída pelos termos sentimentos ou afetos sem perder o seu sentido. É importante salientar que esta pesquisa não foca na distinção dos termos e sim em discutir como as emoções circulam, afetam e são afetadas em contextos sociais, por meio das relações de poder. Assim como Ahmed (2004), usaremos, também, a palavra sensação para nos referirmos às expressões corporais e sensações físicas.

das nos indivíduos ou nas coisas, mas produzem efeitos de sentido, os quais criam redes de afetos.

Nesse ponto de vista, os 'outros' criam impressões nas superfícies dos corpos (AHMED, 2004), produzindo corpos coletivos. Em outras palavras, a maneira como nos sentimos em relação aos outros é o que nos alinha com o coletivo. Nesse sentido, as emoções que circulam socialmente "grudam" e também se movem, fazendo assim, as relações de aproximação ou afastamento em relação a como o outro é visto. Ao problematizar a decolonização dos afetos, Maldonado-Torres (2006) salienta que é mister o desenvolvimento de uma atitude decolonial, sendo essa fundamental no sentido de criar novos conhecimentos e desconstruir outros.

Isso exposto, esse capítulo visa a argumentar em favor de que a relação entre emoções e agência pode ser um frutífero instrumento para a formação de professores de línguas que se queiram transformadores e cientes dos desafios de decolonizar corpos e mentes, para que suas ações pedagógicas possam ser igualmente transformadoras e engajadas criticamente com a sociedade que desejamos forjar: mais igualitária, mais justa, mais acolhedora de diversidades. Para tanto, buscamos responder as seguintes perguntas orientadoras:

1) Por que a necessidade de ruptura decolonial de professores em sua formação, tendo por base agência e emoções?

2) Como desconstruir práticas coloniais em sala de aula de línguas? Como problematizar emoções pela perspectiva decolonial?

O capítulo está dividido em quatro seções, além dessa introdução. Na primeira seção, discutiremos mais especificamente a questão das emoções. Na segunda seção, tecemos relações entre agência e decolonialidade. Na terceira seção, defendemos a necessidade de decolo-

nizar emoções para que se alcance uma atitude decolonial. Na quarta e última seção, trazemos algumas considerações finais ao capítulo.

2 Emoções sentidas na pele: do desconforto à ação?

Historicamente, as emoções foram frequentemente associadas às mulheres (BOLER, 1999). A correlação entre emoções e gênero ajudou a disseminar por muito tempo a ideia de fraqueza, fragilidade, leviandade às emoções, visto que as mulheres eram taxadas de seres muito emocionais, por isso, descompensadas e fracas. Essa compreensão decorreu de um pensamento cartesiano, positivista e patriarcal, o qual valorizou a racionalidade, colocando as emoções somente no âmbito privado (LUTZ, 1990). Algumas correntes críticas, como a dos estudos feministas e pós-estruturalistas desafiam essa tradição, incorporando questões políticas, sociais e culturais, por reconhecerem a dinâmica multifacetada e sofisticada das emoções humanas (AGUDO, 2018), bem como a importância de se questionar os estereótipos. Sendo assim, as emoções estão incorporadas na cultura, situadas nas relações de poder.

Ahmed (2004) enfatiza que as emoções são sensações corporais, visto que o sentir não está apenas na mente, passando ao corpo físico, ou seja, estende-se da mente para o corpo. A autora utiliza os termos emoção e afetação de maneira intercambiável para destacar a fluidez dos limites conceituais entre eles, pois o seu foco se direcionava para o que as emoções fazem com os corpos e não somente sua classificação.

As emoções ocorrem de acordo com os sentidos atribuídos pelo indivíduo no momento em que são afetados pelas coisas, como por exemplo, uma pessoa pode chorar ao ver uma obra de arte e outra pode não sentir a mesma emoção. Isso significa que vai depender das bagagens culturais, sociais e das histórias de vida de cada um. As pessoas têm contato com o mundo formando a sua capacidade de compreendê-lo de acordo com os seus sentidos, ou seja, o mundo

existe pelos nossos sentidos e os efeitos são produzidos pelas nossas experiências no mundo, e não como algo dado.

De acordo com o pensamento de Ahmed (2004), os objetos são construídos através dos sentidos dos indivíduos e não porque eles possuem uma essência objetiva no mundo, mas porque nós nos engajamos a eles pelos nossos sentidos. A autora faz uso do termo "sensação" para caracterizar as respostas corporais.

Em outras palavras, as emoções são relações sociais, elas envolvem reações e relações com os objetos, portanto, elas afetam e circulam, pertencendo a uma economia de sentimentos, circulando em determinados modelos culturais, produzindo certos significados. Ahmed (2004) vai além do modelo psicológico, o qual interioriza muito as emoções, esquecendo os fatores externos. A autora argumenta que o sofrimento de um povo exilado, por exemplo, é apagado pelo olhar do outro, construindo a distinção entre nós e eles.

Para Boler e Zembylas (2003), o uso estratégico das emoções como a empatia pode ser relevante para um envolvimento mais produtivo com emoções desconfortáveis que aparecem e circulam nos espaços escolares. Os autores argumentam que o papel que o desconforto desempenha no ensino sobre questões que envolvem injustiças sociais precisa ser questionado e não silenciado. A pedagogia do desconforto, termo cunhado por Boler (1999), é uma grande aliada ao utilizar essa sensação para desconstruir estruturas coloniais enraizadas em nossa cultura que criam círculos afetivos, os quais separam o eu do outro. Corroborando esses autores, hooks (1994) salienta que a educação não pode se limitar apenas aos conhecimentos dos livros, mas de como viver no mundo.

Segundo Boler e Zembylas (2003), a pedagogia do desconforto envolve o engajamento dos alunos em questionamentos críticos sobre seus "valores e crenças acalentadas" (BOLER, 1999, p. 176). Essa pedagogia consiste no processo de autoexame de pressupostos sociais

e culturais dos indivíduos, estimulando a criticidade, podendo assim construir outras emoções, na medida em que se percebem, de alguma forma, corresponsáveis pelas injustiças e exclusões sociais. Ao criticar suas próprias emoções em relação ao outro, os alunos podem descobrir seus privilégios, os quais pode ser inconscientes, bem como sua proximidade com a ideologia dominante (BOLER; ZEMBYLAS, 2003).

Compreendendo que a educação linguística deve produzir uma agenda política ou social (LANDIM, 2020), essa pedagogia pode contribuir para uma ação transformadora, visto que vai além de somente identificar as emoções de desconforto, englobando o agir responsavelmente às injustiças sociais, desafiando os sistemas de privilégios, calcados pela colonialidade, sustentados pelas classes dominantes (MIGNOLO, 2005).

A pedagogia de Paulo Freire dialoga com a pedagogia do desconforto, visto que a prática de ler o mundo de maneira crítica assume o ato de educar como um ato político-pedagógico (FREIRE, 2004), tornando possível outras possibilidades de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013). Menezes de Souza (2011), por meio da perspectiva dos Letramentos Críticos, também dialoga com a pedagogia do desconforto, visto que abre espaço para a construção de sentidos, podendo instigar nos indivíduos diferentes formas de atribuir significados às coisas, a si mesmos e ao mundo em que vivem. Para esse autor, o exercício de "ler se lendo", ou seja, de perceber-se como produtor e disseminador de conhecimento (MENEZES DE SOUZA, 2011), enriquece as práticas de sala de aula, contribuindo para uma educação pluralista. Nesse entendimento, a leitura do mundo em que vivemos não pode se contentar apenas em entender como o texto está no mundo, mas deve aprender a escutar as próprias leituras, seguindo uma visão freiriana de leitura da palavra:

> [...] tanto autor quanto leitor estão no mundo e com o mundo. Ambos- autor e o leitor- são sujeitos sociais

> cujos "eus" se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de "não-eus", isso não apenas cria um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas também uma consciência histórica [...] (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131).

Esse pesquisador ressalta aqui o imbricamento da relação mútua entre o semelhante com o diferente, o individual com o coletivo, parte principalmente de um processo de aprender a escutar, pois é pela descoberta do outro que o "eu" se constitui, num eterno "fazer-se". Torna-se relevante, então, levar o aluno a perceber-se como integrante de um mundo com valores, crenças e significados construídos sócio-historicamente, em determinado tempo. Nesse enfoque, o "não-eu" é concebido de forma híbrida, por grupos variados de classe social, gênero, raça, religião etc., possuindo suas próprias características e ao mesmo tempo, conectados em coletividades maiores (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Para Oliveira (2021), nas salas de aula, cada estudante pertence a comunidades variadas e se compromete com diferentes "eus" de outros "eus", criando semelhanças e diferenças entre pessoas de mesmo grupo, isto é, alunos de escola pública de classe de LI, por exemplo. Nesse sentido, questões sociais discutidas em sala de aula podem provocar múltiplas interpretações, como é o caso da igualdade de gênero. As respostas não são validadas como certas ou erradas, porém, como os letramentos críticos possuem um papel político e ético, é fundamental questionar acerca de como as relações de poder nos unem ou nos separam, procurando formas de interação e convivência com as diferenças, entendendo a sala de aula como um lugar de dissenso e (des)aprendizagem (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Ao entendermos que somos corpos políticos e emocionais (AHMED, 2004), as nossas emoções podem motivar agência, visto que podemos nos unir para uma luta comum, contra a privação de direitos e silenciamento (BENESCH, 2018), portanto, produzida nas resis-

tências. As emoções são constituídas pela linguagem por movimentos de resistência e incorporação, mediadas por relações sociais. No próximo tópico discutiremos as relações entre agência e decolonialidade.

3 Agência e decolonialidade

Estar vivo é estar em ação, conforme as teorias de ação de Hannah Arendt, ao descrever o conceito de *vita activa*, ou seja, a capacidade que todos têm de fazer algo, levando em conta que a vida humana é ativamente engajada em fazer algo (MONTE MÓR, 2013). Já os estudos de agência humana se concretizam em diversos campos do conhecimento e se diversificam em suas culturas, em cada época e local. Uma conceituação provisional de agência fornecida por Ahearn (2001) é a que a trata como a capacidade socioculturalmente mediada de agir, isto é, colocada em atuação e mediada por normas, práticas, instituições, e discursos, sendo precedida por discursos. Como seres de linguagem, cabe ressaltar que a agência humana é precedida por discursos que nos constituem subjetivamente, local em que também são verificadas as questões emocionais acima discutidas.

Cabe frisar que agência é um conceito que não se finda em si mesmo, pois está sempre vinculado a algo: seja um contexto, uma situação específica, uma profissão, uma carreira, uma relação de poder, dentre outros. É por isso que aqui focalizaremos no embasamento de agência docente e de agência como ruptura decolonial.

No que se refere à agência docente, Biesta, Priestley e Robinson (2015) consideram agência um conceito complexo e multifacetado, apresentando-o como um fenômeno emergente, relacional e dependente de contextos, que mudam ao longo do tempo. Propõem, portanto, uma abordagem ecológica, resultante de fatores culturais e estruturais do ambiente de trabalho onde o professor atua, criando três dimensões para o seu desenvolvimento: dimensão prático-avaliativa (presente: questões culturais – ideias, valores, crenças, discursos, lin-

guagem; estruturais – relacionamentos, papeis, poder, confiança–e materiais – recursos e meio ambiente), dimensão iterativa (passado, ou histórias de vida e histórias profissionais) e dimensão projetiva (futuro, ou objetivos de curto e longo prazo).

É em sua porção contextual e situacional que a agência se diferencia de possíveis visões individualizantes operadas pelo signo do neoliberalismo, a versão mais cruel do capitalismo contemporâneo, que responsabiliza sujeitos por situações que se justificam na estrutura social, não no indivíduo. Isso evita, por exemplo, que se atribua a totalidade da responsabilidade educativa aos professores isoladamente, desconsiderando toda a situacionalidade, a estrutura e os recursos de seu contexto.

Uma vez que agência se configura em dimensões de linguagem, discurso e relações de poder, propomos agência como ruptura decolonial, o que se acentua dada a nossa herança colonial e os efeitos do projeto da Modernidade/Colonialidade, que se evidencia na colonialidade do poder, do saber e do ser (MALDONADO-TORRES, 2007). Tal proposição se justifica pelo entendimento das práticas linguísticas e de seus usuários como sujeitos inseridos em contextos sócio-políticos específicos, em contraste com a invenção moderna de conhecimentos abstratos e descolados de contextos e, consequentemente, supostamente universais.

Nessa perspectiva, todo usuário de uma língua é um sujeito social, autor e agente de determinadas práticas de significação, vinculadas a uma situacionalidade local. A ideia de que o local de pensar afeta o que se pensa é nomeada de geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2009) para evidenciar o *locus* de enunciação para confrontar a colonialidade do saber e sua intrínseca universalidade fictícia e imposta por epistemologias imperialistas e territorialistas, baseadas em políticas de conhecimento da modernidade em que se sustentou o mundo ocidental a partir do século XVI. A geopolítica do saber afeta as con-

dições de possibilidade de autoria e da agência (MENEZES DE SOUZA, 2019), operando a partir de uma epistemologia fronteiriça (MIGNOLO, 2009) que anda lado a lado com a decolonialidade, cujo objetivo principal é romper com a tradição europeia hierarquizante imposta a partir do projeto moderno.

A decolonialidade é uma práxis proposta pelo projeto de investigação Modernidade/ Colonialidade (M/C)[2], fundado por um grupo de pesquisadores latino-americanos que tem sido reconhecido por construir um movimento epistemológico crítico na América Latina no século XXI: a noção de "giro decolonial". Essa noção pressupõe uma radicalização da defesa pós-colonial para entender e agir no mundo, "marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva" (BALLESTRIN, 2013, p. 99). O projeto de decolonialidade como forma de ruptura com a modernidade/colonialidade, envolve

> [...] modos de pensar, saber, ser e fazer que começaram com, mas também precedem, o empreendimento e invasão colonial. Implica o reconhecimento e o desfazimento de estruturas hierárquicas de raça, gênero, heteropatriarcado, e classe que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade e o pensamento, estruturas que são claramente entrelaçadas com e constitutivas do capitalismo global e a modernidade ocidental (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 17).

Para explicar as bases de uma atitude decolonial, Maldonado-Torres (2016) recupera a noção de modernidade para Foucault e decolonialidade para Fanon. Para Foucault, a modernidade deve ser entendida mais como uma atitude do que como um período histórico: trata-se de uma maneira de agir, de pensar e de lidar com o conhe-

2 Mignolo e Walsh (2018) argumentam que a colonialidade é constitutiva, não derivativa, da modernidade, o que implica dizer que uma não existiu sem a outra. Daí a expressão composta Modernidade/Colonialidade.

cimento que marca uma relação de pertencimento, sendo uma atitude histórica. Já a partir da leitura de Fanon, Maldonado-Torres (2016) conclui que a decolonização é ao mesmo tempo um projeto incompleto, em vias de processo, e uma atitude. Fanon, em seu livro seminal *Pele negra, máscaras brancas,* propõe uma concepção de pensador ou investigador guiado pelo imperativo da decolonização como projeto e pela atitude decolonial, que se debruça entre variadas frentes de conhecimento. Esta é uma visão do sujeito que desafia a consciência do sujeito moderno, assentada em imperativos de disciplinarização de conceitos. Maldonado-Torres (2016) segue pontuando que a consciência decolonial acarreta formas de atuar, de ser e de conhecer que se nutrem dos encontros entre as mais variadas esferas do conhecimento. Segundo o autor, a consciência decolonial é limítrofe e se nutre da experiência de estar marcado pela linha ontológica moderno-colonial, tendo caráter transdisciplinar.

Assim como Mignolo (2009), Maldonado-Torres (2016) propõe uma epistemologia de fronteira como fundante da atitude decolonial como forma de confronto ao pensamento colonial. Esse pensamento de fronteira determina uma gama de ações que se comprometem a confrontar a lógica hierarquizante e racializante do projeto colonial/moderno.

Em suma, no escopo desse trabalho, uma agência como ruptura decolonial se situa localizada nos corpos e nas peles de sujeitos críticos que se comprometem em desfazer as bases e nós do projeto colonial de modo fronteiriço, ancorados em epistemologias que transitam entre as mais variadas áreas do conhecimento. É por isso que lançamos mão não apenas da linguística aplicada, mas também da filosofia e da sociologia para nosso arcabouço teórico.

Neste estudo, da relação agência de professores de LI como ruptura decolonial, destacamos os paradigmas de estudos da linguagem no sentido de localidades, em contextos, no particular dos corpos e men-

tes de sujeitos. Tal visão de pesquisa sobre linguagem se alinha a estudos de agência, uma vez que, desse ponto de vista, línguas e discursos são coisas que fazemos, não entidades abstratas e universalizantes.

De acordo com Pennycook (2010), a língua, o corpo, o ambiente e o espaço não são entidades fixas e determinadas, o que atende à virada na direção das práticas. Em outras palavras, compreender a língua como a prática, como a revelação das relações locais, nos fortalece a perceber uma política baseada em atividade local em vez de confiar nos ditames da colonialidade, do imperialismo e da globalização. Nessa perspectiva, Jordão, Jucá e Takaki (2019) advogam que se concebermos a língua como prática, como espaço de construção de sentidos, entende-se que a relação colonial e de poder não é a única, nem a principal da língua inglesa com o mundo. No pensamento mais recente, em torno do Inglês como Língua Franca (ILF), vê-se que a língua deixa de ser conceituada como uma substância e passa a ser entendida como práticas (MENEZES DE SOUZA, 2019), adquirindo as características de quem a usa, sendo um espaço de uso, criação, construção e transformação (SIQUEIRA; BARROS, 2013), bem como um ambiente transcultural, considerando os sujeitos que nas interações concretizam novas formas de poder, desejo, cultura, resistência, mudança, apropriação e identidade (SIQUEIRA, 2018).

Nesse sentido, hooks (1994) realça a transgressão realizável na aprendizagem de inglês como língua franca ilustrando que, no contexto de escravidão imposta aos africanos nos Estados Unidos, aprender inglês, ainda que fosse uma língua estranha a eles, exerceu um papel de conexão e amparo político necessário para enfrentar a subjugação junto com outros grupos escravizados. Jordão, Jucá e Takaki (2019) sublinham que essa visão de língua como prática proporciona maior espaço para a agentividade de seus usuários, pois podem apropriar-se localmente de conhecimentos, ressignificando-os numa construção contingente de sentidos. Consequentemente, a noção de línguas imperialistas, como o inglês e o português, passa à no-

ção de língua das quais sujeitos imperialistas se apoderaram em um processo de dominação. Dessa maneira, noções como "falante nativo" passam a ter autores, isto é, passam a ser compreendidos como instrumentos de opressão operados por pessoas. Assim, passam a ser mais facilmente identificados e contestados.

4 Decolonizar emoções é preciso para uma atitude decolonial

Se queremos formar professores de línguas agentes e críticos, não podemos aceitar uma formação colonizadora calcada na "ciência moderna como único caminho possível que conduz a verdades absolutas" (NEVES; SIQUEIRA; FREITAS, 2021, p. 11). Nesse sentido, professores de línguas, tendo em vista a constituição discursiva da realidade, não podem se firmar unicamente em conhecimentos disciplinares e descontextualizados, como preconiza a educação bancária denunciada por Freire (1987). Antes disso, não podem se privar da situacionalidade de seus contextos e emoções, submetidas ao crivo racional da modernidade. É preciso considerar as premências do cotidiano social (NEVES; SIQUEIRA; FREITAS, 2021, p. 11) como relevantes para o desenvolvimento de conhecimentos necessários à compreensão de sua realidade social e de suas subjetividades.

Nesse sentido, quando se pensa em decolonialidade, é preciso pensar na colonialidade das emoções, que desde a implementação do projeto moderno de ciência e racionalidade, foram submetidas e subjugadas a elementos inferiores da subjetividade humana. Isto é, tudo aquilo que não pode ser calculado, mensurado e controlado é sumariamente menosprezado, tratado como uma esfera inferior da vida social. O projeto de modernidade da vida social colonizou e coloniza as emoções pelo exercício da razão, que cuidou de as categorizar entre positivas e negativas em abordagens cognitivas e individualizantes, tratando as emoções como se não integrassem práticas dis-

cursivas e, portanto, construídas socialmente e passíveis de regulação e transformação.

Em uma abordagem discursiva de emoções enquanto agência, é preciso decolonizar as emoções porque dessa forma podemos acessá-las e pensá-las como agência, isto é, sendo motor de ações que possam transformar situações de opressão. Freire (2009) destaca o potencial da emoção da raiva como um princípio de ação emancipatória contra as injustiças às quais são submetidos os "esfarrapados do mundo" (p. 15).

Com proposta semelhante, Benesch (2018, 2020) reconhece a função política das emoções e do trabalho emocional de professores de línguas como forma de permitir que esses professores identifiquem o momento propício para se articularem com seus colegas para buscar melhorar condições injustas. Numa proposta moderna e cognitiva de emoções, o trabalho emocional é visto como uma falha na regulação interior, um tipo de falta de letramento emocional. Porém, numa proposta discursiva de emoções, isto é, uma proposta que considera a relação entre emoções e poder, o trabalho emocional é valorizado como um sinal de inadequação institucional e, portanto, um ponto de partida para o ativismo (BENESCH, 2020). A intersecção entre emoções e agência proposta por Benesch (2018) trata, portanto, as regras de emoções e o trabalho emocional como ferramentas para a agência docente e as tomadas de decisões envolvidas no trabalho pedagógico.

De acordo com Benesch (2018), o crescente interesse pela pesquisa em agência docente é atribuído à intensificação de reformas escolares hierarquizadas, o que inclui mecanismos de controle como avaliações padronizadas. Essas reformas levaram, consequentemente, à preocupação quanto ao desempoderamento docente. Essa perspectiva é compartilhada por Landim (2020) como um dos efeitos do neoliberalismo, que permeia diversas instâncias da vida social, na esfera educacional. Visto por Dardot e Laval (2013) como a racionalidade do novo capita-

lismo, o neoliberalismo orienta as ações de reguladores e de regulados com base em normas comportamentais de competição generalizada e na subjetividade ancorada no modelo empresarial. Em uma visão integrada ao projeto decolonial, o neoliberalismo é a mais avançada consequência da colonialidade, pois opera distinguindo entre os competidores aqueles que vencem e aqueles que perdem, exaltando formas de ser, de saber e de agir que desumanizam as pessoas.

Essas formas de ação do neoliberalismo e da consequente necessidade de atenção à agência docente acende a preocupação com uma formação de professores que os prepare para antecipar contradições que possam produzir trabalho emocional, desafiando-se a noção de que a docência é uma luta para autorregulação individual. Ao invés de sofrer sob condições injustas silenciosa e isoladamente, professores podem acolher seu trabalho emocional como sinal para recorrer aos colegas e seus alunos para o desenvolvimento coletivo de soluções para os enfrentamentos vivenciados (BENESCH, 2020). Se tratadas como fontes de participação, as emoções decolonizadas têm o potencial de mobilizar ações transformadoras.

Ideias de como fazer isso são colocadas ativamente por Silva (2021), que, partindo das premissas de uma pedagogia decolonial e antirracista, apoia-se em hooks (1994) para propor práticas de comunidades de aprendizagem forjadas em laços de afeto e empatia. Essas comunidades de aprendizagem atingem espaços do sensível. Não sendo algo preestabelecido, materializam-se em processos que partem do reconhecimento do "Outro" como fonte de conhecimento e sabedoria ancestral. Para Silva (2021), implicar-se é necessário. Nessas comunidades de aprendizagem o diálogo franco é estimulado, amparado em ternura e acolhimento das diferenças em um "contexto em que os envolvidos desejem aprender conjuntamente, isto é, com o outro" (SILVA, 2021, p. 123). Afetar as vidas dos estudantes e ser afetado por elas é uma amostra de como as emoções tratadas de forma

decolonizadora podem colaborar para a aprendizagem colaborativa e significativa.

Essas aprendizagens, baseadas em afetos e nas histórias corporais dos sujeitos que nelas se envolvem, precisam desafiar, conforme Maldonado-Torres (2016), as barreiras da disciplinaridade imposta pela racionalidade moderna-colonial, por meio do que o autor denomina transdisciplinaridade decolonial, isto é, "orientação e suspensão de métodos e disciplinas a partir da decolonização como projeto e como atitude" (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 93).

Enquanto produções modernas, as fronteiras das disciplinas impõem fragmentação e invisibilização de saberes que não pertencem ao que é compreendido como conhecimento legítimo. Nesse sentido, pensar uma transdisciplinaridade decolonial é desafiar esses limites trazendo para o jogo pedagógico não apenas conhecimentos, mas métodos e modos de pensar que estejam marginalizados pela racionalidade moderna. Esse desafio se coaduna à consciência decolonial como forma de contraposição à consciência moderna buscando integrar o poder, o ser e o saber de sujeitos antes tornados invisíveis, bem como suas histórias e suas emoções.

Semelhante à defesa de uma transdisciplinaridade decolonial por Maldonado-Torres (2016), Mignolo (2011) sustenta uma epistemologia fronteiriça para o projeto decolonial. Uma vez que a decolonialidade se firma em mudar os termos da conversa, não apenas seu conteúdo, a alternativa de uma epistemologia fronteiriça se concretiza por meio da desvinculação (*delinking*) como forma de resistir a pensamentos e experiências do mundo ocidental, tornando-se, como consequência, epistemicamente desobediente. Trata-se, portanto, de resistir a pensamentos e ações dominadoras que hierarquizaram e hierarquizam sujeitos e conhecimentos não ocidentais no projeto moderno-colonial.

Tais formulações podem encontrar materialidade na formação de professores de línguas e em suas práticas pedagógicas por meio do trabalho de comunidades de práticas que orientem práticas de reconhecimento e validação de emoções múltiplas, decorrentes do ambiente de trabalho. Ao invés de controle sobre essas emoções, encontra-se no trabalho de reconhecimento e validação uma oportunidade de aproveitar essas emoções como subsídio de práticas agenciadoras e de transformação do contexto escolar, como forma de desobediência aos ditames neoliberais de rigidez e mecanismos de controle. Emoções como raiva, indignação e frustração advindos do sistema que estrutura essas relações interpessoais podem se destacar e desafiar noções de controle e submissão, uma vez que agem como princípios de ação para o enfrentamento às mais diversas situações decorrentes do trabalho pedagógico, o que se desdobra em uma preparação cidadã engajada e crítica.

5 Considerações finais

Como exposto, a educação de modo geral, e a educação linguística de modo particular, é um local propício para o estímulo da agência crítica, engajada, distanciando-se das ideologias dominantes, reproduzidas e algumas vezes contestadas pelas emoções de alunos e professores. A cultura dominante, engendrada nos currículos escolares tradicionais, reproduz culturas que se chocam com o diferente, o dessoante, tensionando as relações sociais, as quais geram uma sensação de desconforto. Geralmente, a cultura de sala de aula, embasada em princípios da modernidade, prima pelo controle, linearidade, pela tradição, excluindo todo e qualquer conflito, significando a exclusão de alguns grupos sociais. Assim, a afirmação inicial, de que a educação precisa ser um local de agência, pode, ao contrário, transformar-se num local de silenciamento, apagamento e injustiças sociais.

Para hooks (2013), a sala de aula não deve ser um lugar neutro, nem seguro, mas deve potencializar interrogações desestabilizadoras, fazer emergir dúvidas, angústias e questões mobilizadoras. Para a autora, a ação de transgredir por meio dos afetos desestabiliza paradigmas que tratavam a educação como uma linha de produção e reprodução de ideologias dominantes. Em outras palavras, aos que possuem o privilégio branco, não há consequências estruturais, por isso não são sentidas na pele, gerando conforto aos que gozam de privilégios. Contudo, aos que historicamente sofrem discriminações e preconceitos de todos os tipos e graus, a sensação é outra.

Dentro da perspectiva que buscamos discutir aqui, o contexto de ensino de línguas, ao dar ênfase às realidades marginalizadas deve-se, acima de tudo, refletir sobre as suas próprias crenças, visto que o nosso modo de pensar se baseia em padrões modernos, patriarcais, frutos de uma colonialidade que legitima o homem branco, de classe média alta, heteronormativo. Isso significa dizer que as nossas emoções podem se confundir com empatia, mas, no fundo, estamos apenas sendo tolerantes com o que não aceitamos como igual. Por essa razão, vimos a necessidade de questionamentos de nossas próprias emoções, as quais questionem a matriz colonial, e nos coloquem como agentes responsáveis de transformação social.

Ao desafiar as estruturas das emoções colonizadas, não pretendemos lançar mão de um modelo de letramento emocional, mas de uma pedagogia emocional sob as lentes progressistas freirianas, a qual busca a consciência de si, de sua incompletude, de sempre aprender e reaprender com o novo, o diferente. Precisamos despatologizar emoções vistas como negativas e debater os sentidos que exprimem em determinados contextos e grupos (AHMED, 2004).

Acima de tudo, precisamos desconstruir a ideia de emoções como individuais e compreender que são produzidas pelas experiências e heranças sócio-históricas. Esse entendimento de emoções como in-

dividuais também afeta o sentido de agência como individual e, portanto, recai sobre o aluno e o professor a tarefa de se autorregularem e se encaixarem em padrões pré-determinados, ao passo que a agência crítica desafia os indivíduos a olharem como as emoções moldam e são moldadas socialmente, reconhecendo que estão implicadas na identidade de professores e alunos (BENESCH, 2018).

Por fim, ao relacionar as emoções às relações de poder, o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial pode ajudar a expor as fragilidades de um currículo tradicional, no que se refere à opressão sofrida pelas minorias, além de limitar a agência dos estudantes, cuja aprendizagem se limita à realidade hierarquicamente mais privilegiada historicamente. Esperamos, com a proposta de trabalho com emoções como agência, poder colaborar para uma formação de professores mais engajada e crítica e promissora de futuros sociais transformados, em que cada sujeito aja criticamente, tendo seus recursos emocionais reconhecidos e validados para uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

AGUDO, Juan de Dios Martinez. **Emotions in Second Language Teaching.** Theory, Research and Teacher Education. Cham, Suíça: Springer, 2018.

AHEARN, Laura. Agency and language. **Annual Review of Anthropology**. v. 30, p. 109–37, 2001.

AHMED, Sara. Affective economies. **Social Text**, v. 22, n. 2 79, p. 117–139, 2004.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai.-ago. 2013.

BENESCH, Sarah. Emotions as agency: Feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. **System,** v. 79, p. 60-69, dez. 2018.

BENESCH, Sarah. Emotions and activism: English language teachers' emotion labor as responses to institutional power. **Critical Inquiry in Language Studies,** p. 1-16, jan. 2020.

BIESTA, Gert. From critique to deconstruction: Derrida as a critical philosopher. *In*: PETERS, Michael, BIESTA, Gert. **Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy.** Peter Lang: New York, 2009.

BIESTA, Gert; PRIESTLEY, Mark; ROBINSON, Sarah. **Teacher agency: an ecological approach.** London: Bloomsbury Academic, 2015.

BOLER, Megan. **Feeling Power:** Emotions and Education. New York: Routledge. 1999.

BOLER, Megan; ZEMBYLAS, Michalinos. Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference. *In*: TRIFONAS, Peter P. (ed). **Pedagogies of Difference:** Rethinking Education for Social Justice. New York: Routledge-Falmer, 2003. p. 110-36.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **The new way of the world: on neoliberal society**. Trad. Gregory Elliott. Londres: Verso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1974]1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of indignation**. Boulder, Colorado: Paradigm, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2009.

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

hooks, bell. **Ensinando a transgredir.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes; JUCÁ, Leina; TAKAKI, Nara. Zooming in and out com professores de Inglês. *In*: NASCIMENTO, Ana Karina de O.; ZACCHI, Vanderlei J. (orgs.) **Formação docente em língua inglesa:** diferentes perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 55-77.

LANDIM, Denise Silva Paes. **Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço:** desafios e possibilidades. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários

em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LUTZ, Catherine. Engendered emotion: gender, power, and the rhetoric of emotional control in American discourse. *In*: LUTZ, Catherine;ABU-LUGHOD, Lila (orgs.). **Language and the Politics of Emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 69-91.

MALDONADO-TORRES, Nelson "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial:** reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La topología del ser y la geopolítica del saber, Modernidad/Imperio/Colonialidad. *In*: SCHIWY, Freya; MALDONADO-TORRES, Nelson; MIGNOLO, Walter, **(des)Colonialidad del ser y del saber (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia.** Argentina: Ediciones el signo, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado,** v. 31, n. 1, jan.-abr. 2016.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito entre produção e Significação. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (orgs.). **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. Educação Linguística: repensando conceitos de língua e linguagem. *In*: FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. (orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos:** letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-258.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. **Sobre agência, autoria e teorias decoloniais ou Você não sabe com quem está falando?** 20 abr. 2019. Apresentação do Power Point. Disponível em: https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/LynnMario_Encontro%20Projeto%20Abril%202019_0.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** CLACSO: Buenos Aires, 2005. p. 33-48.

MIGNOLO, Walter. Geopolitics of Sensing and Knowing: On (De)Coloniality, Border Thinking and Epistemic Disobedience. **Transversal**, v. 08, 2009.

MIGNOLO, Walter D. Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience, **Postcolonial Studies**, v. 14, n. 3, p. 273-283, 2011.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality:** concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MONTE MÓR, Walkyria. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. *In*: JUNQUEIRA, Eduardo; BUZATO, Marcelo. (eds.). **New literacies, new agencies?** A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. New York: Peter Lang, 2013. p. 126-146.

NEVES, Maria Aparecida; SIQUEIRA, Ivone dos Santos; FREITAS, Nadia Magalhães da Silva. Formação de professores da/na Amazônia como sujeitos decoloniais do século XXI. **Revista de Educação, Ciência e Cultura,** Canoas, v. 26, n. 2, 2021.

SILVA, Priscila Elisabete da. O potencial de práticas decoloniais na formação docente. *In*: ITAÚ SOCIAL *et al*. **Equidade Racial na Educação Básica:** artigos científicos. São Paulo: CEERT/Unicef, 2021. Disponível em: https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/Artigos/completo.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; BARROS, Kelly Santos. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários,** Salvador, n. 48, p. 5-39, jul.-dez. 2013.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Línguas & Letras**, *[S. l.]*, v. 19, n. 44, 2018. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257. Acesso em: 20 nov. 2022.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP,** n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de. **O trabalho emocional de uma professora de inglês de escola pública:** um olhar crítico para as emoções. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/35868. Acesso em: 01 dez. 2022.

PENNYCOOK, Alastair. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics,** v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminho. *In*: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 24-6.

WEEDON, Chris. **Feminist practice and poststructuralist theory**. Malden, MA: Blackwell, 1997.

CAPÍTULO 3

DEFICIÊNCIA, LINGUAGEM E DECOLONIALIDADE: E SE PENSÁSSEMOS O MUNDO A PARTIR DA DEFICIÊNCIA?

Luciana Ferrari
Universidade Federal do Espírito Santo

1 Introdução

Os discursos que nos cercam constroem nossas maneiras de ser e estar no mundo. Não é à toa que dizemos que somos constituídos pela e na linguagem, ou seja, somos, estamos, tornamo-nos sujeitos, num movimento contínuo, pelas/nas práticas sociais, práticas de linguagem nas quais estamos inseridos. Neste artigo conversaremos sobre os discursos que vêm constituindo os sujeitos com deficiência ao longo dos anos no Sul Global, trazendo para a discussão apontamentos dos estudos críticos da deficiência e estudos decoloniais. Sim, pessoas com deficiência (PCDs) também tiveram suas ontoepistemes destruídas pelo cruel processo de colonização, também sofrem com as colonialidades até os dias atuais.

A segunda parte do título deste artigo apresenta-se como um convite inusitado ao leitor: que tal pensarmos o mundo a partir da deficiência? A partir da 'incapacidade'? A partir do 'imperfeito'? O objetivo é provocar um deslocamento do centro (*status quo*) para as margens,

numa tentativa de exercitar o pensamento genuíno deixado de lado na modernidade (SNIR, 2020). Para Heidegger (*apud* SNIR, 2020), a era moderna representa o fim da filosofia, uma vez que tem como alicerce a racionalidade, o método cartesiano para o pensamento, aquele que entende o homem pela ótica da cognição e capacidade intelectual e o pensar como uma ação neutra, simples e intuitiva. Exercitar o pensamento genuíno é entender o ato de pensar como uma ação política, é questionar o senso comum a partir das relações com o contexto sócio-histórico em que vivemos.

Pensar o mundo a partir da deficiência é um exercício de deslocamento proposto pelos estudos críticos da deficiência (DIRTH; ADAMS, 2019; SANDOVAL-REED; SIRVENT, 2019; GOODLEY; SWARTZ, 2016) que questionam o conceito de deficiência (*disability*), advogando pela normalização da deficiência e pela desnaturalização da capacidade (*ability*). Para tanto, é preciso romper com o pensamento moderno que entende a deficiência como um desvio à norma e *repensar o pensamento*, como proposto pela filosofia do século XX (SNIR, 2020). Dentre os pensadores desta filosofia está Adorno, que enfatiza que o ato de pensar surge a partir da experiência direta com o mundo e acredita que o exercício crítico do pensamento é a solução para a desbarbarização do mesmo (SNIR, 2020). De acordo com o filósofo, somos todos bárbaros, pois fomos construídos por um sistema bárbaro, mas podemos usar essa característica a nosso favor. Precisamos ter consciência dos mecanismos que nos levam à barbárie e fazer as perguntas corretas se quisermos desbarbarizar o mundo. O convite que faço neste artigo tem a intenção de contribuir para a desbarbarização do tratamento dado às pessoas com deficiência até os dias de hoje.

De modo semelhante a Adorno, Arendt acredita no engajamento ativo com o pensamento como forma de impedir as atrocidades causadas no mundo. Para a filósofa, muitas das atrocidades são causadas porque agimos racionalmente sem de fato pensarmos. Como escreve Snir (2020), a partir do pensamento de Arendt, ao renunciarmos

ao pensamento, renunciamos à nossa condição humana, restando apenas nossa humanidade bruta, o que não é humano de fato. Para a filósofa, há duas formas de pensamento: (1) um processo mental que exige um distanciamento do mundo e das pessoas para que o pensar seja possível e (2) uma tentativa de enxergar o mundo a partir do outro. O convite proposto neste artigo engloba esses dois tipos de pensamento: um distanciamento do mundo da 'capacidade' (assim como a entendemos desde a modernidade) e o pensar a partir da 'deficiência' (do outro, das subjetividades marginalizadas das pessoas com deficiência).

Outro filósofo do século XX, Deleuze, entende que a filosofia só faz sentido se for constituída de um pensamento que vai na contramão do senso comum. Para o filósofo, senso comum é um dogma que aprisiona o pensamento e essa imagem dogmática do pensamento apaga as diferenças ou até mesmo evita que elas aconteçam uma vez que esse dogma abriga pressupostos de uma realidade já posta, estabelecendo, assim, limites para outros pensamentos, experiências e ações (SNIR, 2020). Nesse sentido, os modos de viver a partir do conceito de capacidade são o senso comum da sociedade moderna, impedindo o ato de pensar a partir do outro, nesse caso, da deficiência. Isso talvez explique o porquê, para alguns leitores, o convite proposto aqui soe estranho ou absurdo. Eis o senso comum limitando e/ou apagando as diferenças, brutalizando e barbarizando a sociedade.

O convite pretendido aqui também se insere numa proposta de desconstrução derridiana, entendendo esta como um exercício de constante questionamento à filosofia dominante, ao que está posto como verdade e única possibilidade. Derrida entende a loucura como condição essencial para o pensar de outra forma, loucura esta que impede que o pensamento fique estanque. Loucura e pensamento são inseparáveis; a loucura é o outro do pensamento, o estímulo para a vitalidade e renovação do discurso, do pensamento, o que vai permitir o pensar no que não é comumente pensado (SNIR, 2020). A partir desse outro do pensamento, incontrolável, podemos fazer um exercí-

cio de ruptura ao status quo. Pensar a partir da deficiência pode ser um bom começo para exercitarmos essa loucura.

Pensar a partir da deficiência também alinha-se às estratégias decoloniais de *normalização da deficiência* e *desnaturalização da capacidade* (DIRTH; ADAMS, 2019), além das estratégias de *trazer o corpo de volta* e *marcar o não marcado* (MENEZES DE SOUZA, 2019; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021). Os estudos decoloniais questionam as hierarquias criadas pela colonização europeia a partir da exclusão dos modos de ser, viver e saber dos povos colonizados e insistem na necessidade de percebermos o mundo a partir do Sul Global, dos saberes dos povos colonizados (marginalizados). Assim, podemos perceber que vivemos na ilusão da existência de uma única verdade, de um modo hegemônico e universal de ser e viver no mundo. Desbarbarizar a maneira como lidamos e tratamos as PCDs só acontecerá se incluirmos as PCDs no debate, escutando suas experiências, exercendo uma nova ética, transformando-nos, lendo-nos. Só assim conseguiremos romper com o status quo e exercitar uma prática decolonial radical (GHADDAR; CASWELL, 2019).

As ideologias coloniais também afetam os estudos da linguagem, nas quais, a meu ver, as pessoas com deficiência seguem invisibilizadas, à margem. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, os estudos dos letramentos e letramentos críticos problematizam a hegemonia da língua inglesa, desconstruindo conceitos como língua/linguagem, método, proficiência, monolinguismo, cidadania, agência, entre outros, o que é bastante transgressor se comparado ao ensino tradicional (moderno) de línguas estrangeiras, aquele fundamentado na epistemologia do *native speakerism* (KUMARAVADIVELU, 2012). No entanto, a linguística ainda ignora a deficiência.

Canagarajah (2022), em recente publicação, elenca três motivos que levam (levaram) a linguística a ignorar a deficiência. O primeiro relaciona-se com a origem da linguística em si, fundamentada na lógica

da racionalidade moderna, esta que considera o homem como aquele que possui capacidade de razão, de reflexão, de habilidades linguísticas. O segundo trata da falta de motivação ou urgência de se considerar a deficiência na profissão, uma vez que as pessoas com deficiência sempre estiveram excluídas dos processos de escolarização, afastadas em instituições especializadas. O terceiro motivo problematiza o conceito de competência linguística. Este conceito, caro à linguística, condiciona-se à 'habilidade', à capacidade de falar e se comunicar, portanto, exclui as pessoas consideradas 'incapazes' no que se refere à comunicação. O autor menciona a translinguagem como porta de entrada para a deficiência nos estudos linguísticos, mas ainda afirma que os estudiosos da linguagem não se envolveram seriamente com a deficiência.

Entendo que as áreas da linguística e linguística aplicada, ao não abraçarem os estudos da deficiência, perdem uma ótima oportunidade de romper com as epistemologias tradicionais e, portanto, de romper com a colonialidade do saber. Ao advogar por uma linguística decolonial aleijada (*crip*), Canagarajah (2022, p. 13) diz que esta "nos obrigaria a ir além das normas, da racionalidade e da homogeneidade como estrutura orientadora das atividades sociais, comunicativas e epistemológicas". Encarar a deficiência nos estudos linguísticos propicia o pensar a partir da deficiência, o pensar a partir da margem, da vulnerabilidade, da fratura, da imprevisibilidade, da não normatividade, o que seria uma forma de des(re)construirmos conceitos de comunicação, de competência linguística, de diversidade, de linguagem, de corpo, entre outros. Uma grande oportunidade de aleijarmos a linguística, de descolonizá-la.

Nos programas de formação de professores, muito se fala sobre educação crítica *com* professores, *com* crianças, *com* a escola pública, mas não percebo educação crítica *com* as pessoas com deficiência. Estas seguem sendo encaixadas na universalidade colonial, sem que seus corpos sejam enxergados. Menezes de Souza (2019, p. 10), ao discorrer

sobre a importância de *trazer o corpo de volta*, diz que na modernidade "os corpos eram vistos, mas não enxergados[1]". E assim continuamos nos dias de hoje: sabemos que seus corpos estão ali, mas sua presença é ignorada. Como diz Nascimento (2021), para que seja possível *trazer o corpo de volta*, é preciso que este passe para o "mundo do posto" (p. 10) e não permaneça no mundo do pressuposto. Até quando manteremos as PCDs no mundo do pressuposto na educação linguística?

Por fim, numa tentativa de desuniversalizar o conhecimento hegemônico e de associar este artigo a um contexto de produção, gostaria de situar meu *locus* de enunciação. Sou mulher, branca, professora e pesquisadora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, estado situado na região sudeste do Brasil. Sou mãe de trigêmeas de 13 anos, uma delas com paralisia cerebral, o que me motivou a pesquisar sobre o assunto que discuto aqui. Apesar de estar situada no Sul Global, falo de um lugar de privilégio, pois não me sinto vulnerável se comparado ao estado de vulnerabilidade social em que vive a maioria das pessoas no meu país.

Nas linhas que seguem apresento reflexões sobre e relações entre capacitismo e colonialidade tendo como aporte teórico os estudos críticos da deficiência e as teorias da decolonialidade. Logo em seguida, aponto para as estratégias decoloniais como alternativas para a transformação do mundo assim como ele nos é apresentado pela modernidade. Finalmente, imagino, a partir do meu lócus de enunciação, o que seria um mundo (ou um pedacinho dele) pensado a partir da deficiência.

2 O capacitismo como colonialidade

Dando continuidade à nossa conversa, faz-se importante entendermos os termos capacitismo e colonialidade. Capacitismo é entendido como o preconceito contra as pessoas com deficiência em favor

1 Todas as citações escritas originalmente em inglês foram traduzidas livremente pela autora.

das pessoas que possuem corpos capazes, ou seja, à pessoa lhe é atribuído valor a depender de sua capacidade, daí o termo capacitismo. Definir e classificar as pessoas pela sua capacidade inferioriza as PCDs que, por sua vez, ficam à margem das pessoas que se encaixam na corponormatividade imposta pela modernidade.

O olhar de inferioridade direcionado às pessoas com deficiência gera comportamentos capacitistas, tais como a infantilização das PCDs (é muito comum elas serem tratadas como bebês); a supervalorização de suas ações (uma tarefa simples é vista como um ato heroico); o exemplo de superação (elas são vistas como guerreiras por conseguirem viver na adversidade); o objeto de inspiração (é comum vermos discursos midiáticos que usam as PCDs como objetos de inspiração para pessoas sem deficiência, daí o termo *inspiration porn* cunhado pela PCD e ativista Stella Young (2014), que entende esse comportamento como pornográfico, o ato de objetificar o outro para benefício próprio), entre outros.

O capacitismo também está impregnado nos usos de linguagem que fazemos diariamente, tais como nas expressões "Você está surdo?", "O pior cego é aquele que não quer ver"; "Deixa de ser retardado"; "Para de dar uma de João sem braço", e por aí vai. Todo esse capacitismo tem como premissa a inferioridade direcionada às PCDs, as baixas expectativas em relação a elas e o entendimento de que viver com uma deficiência é algo ruim, uma tragédia. Essas ideias são colonialidades que herdamos da modernidade, do mundo construído a partir da capacidade, da razão iluminista como instrumento de dominação: "o sujeito racional domina o mundo, outros sujeitos e a si mesmo" (SNIR, 2020, p. 38).

Quanto ao termo colonialidade, Quijano (2010) o define como os resquícios deixados pela colonização europeia nos modos de ser, saber, sentir e viver no Sul Global, consequências do que ainda vivemos decorrente do processo de colonização. Dentre essas consequên-

cias estão o apagamento das epistemologias (os saberes) e ontologias (as maneiras de ser) consideradas fora do padrão da Matriz Colonial de Poder[2] (MIGNOLO, 2017), sendo colocadas, portanto, do lado marginalizado da linha abissal[3] (SOUSA SANTOS, 2010). Para os estudiosos da decolonialidade, é preciso romper com esse padrão colonial, eurocêntrico, patriarcal, capitalista, heteronormativo e universal, que nos leva a acreditar que os sujeitos que fogem a esse padrão são um desvio à norma e, portanto, são colocados numa relação de inferioridade nas práticas sociais. A modernidade, de acordo com Quijano (2010, p. 86), possui uma concepção de humanidade segundo a qual "a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos". Sabemos de qual lado da dicotomia as pessoas com deficiência foram alocadas e ainda estão nos dias de hoje.

A Modernidade é marcada pelo pensamento humanista (séc. XIV a XVII) e iluminista, ambos colocando a racionalidade do homem no centro do universo. O humanismo marca a transição da idade das trevas para a idade da razão–o homem (e não os Deuses) passa a ser colocado no centro do universo. Nas artes, o humanismo está presente na beleza e perfeição humanas retratadas em seus quadros, com ênfase nos detalhes das proporções humanas. O *Homem Vitruviano* de Leonardo da Vinci representa bem a ideia da proporção e perfeição do corpo humano. O Iluminismo (séc. XVIII) tem como ícone da razão o pensamento cartesiano, que influencia toda a tradição filosófica ocidental até os dias de hoje. Houve ressignificações desse pensamento ao longo dos séculos, mas "a visão central cartesiana, segundo a qual o homem é essencialmente um ser pensante capaz de representar o mundo através do pensamento e de trilhá-lo de acordo com o mé-

2 A Matriz Colonial de Poder refere-se aos valores do patriarcado e da heteronormatividade europeias (MIGNOLO, 2017).

3 Souza Santos (2010), ao tratar da ecologia dos saberes, entende que o mundo fora dividido entre aqueles que têm o poder e, portanto, têm seus saberes legitimados e estão de um lado da linha abissal (do lado privilegiado) e aqueles outros que tiveram seus saberes silenciados e, portanto, estão do outro lado da linha abissal (o lado marginalizado).

todo racional, permaneceu praticamente intacta" (SNIR, 2020, p. 07). Por meio do "penso, logo existo", o homem é resumido à sua capacidade intelectual, sua capacidade de pensar, desconectada das experiências sociais.

Os processos de colonização aconteceram com essa universalidade em mente. Os valores de uma sociedade moderna, branca, patriarcal e heteronormativa foram impostos aos povos colonizados de forma violenta em todos os sentidos, homogeneizando o mundo, reduzindo a diversidade epistemológica, cultural e política (SOUSA SANTOS, 2010). A diversidade social que porventura sobreviveu a esse apagamento epistemológico fora submetida à norma padrão, à norma colonial eurocêntrica, patriarcal e capitalista, normas estas com as quais precisamos romper se pretendemos desmantelar as estruturas de opressão e dominação (GHADDAR; CASWELL, 2019).

O conceito de deficiência (*disability*) está fundamentado na racionalidade moderna, que tem sua base no Iluminismo (DIRTH; ADAMS, 2019). Bem, com a ideia humanista do corpo perfeito, simétrico e proporcional e com o pensamento lógico cartesiano que valoriza a capacidade intelectual dos sujeitos, fica fácil perceber que esse não era um ambiente propício à diversidade, à heterogeneidade e, portanto, não era propício à pessoa com deficiência. Entre os binarismos apto/inapto; normal/primitivo, certamente a pessoa com deficiência, após ter sua capacidade intelectual e seu corpo medidos pela régua iluminista, teve sua subjetividade descartada às margens.

Então, antes de mais nada, é preciso deixar claro que o conceito de deficiência é construído a partir dessa visão moderna, segundo a qual onde há a perfeição, há a imperfeição, seu par binário. Com a soberania do capaz (*able*), surge o incapaz (*disabled*), status das pessoas fora do padrão. As mensurações excessivas da ciência moderna acabaram por determinar e por construir a inferioridade biológica, o defeito, a doença, a deficiência, tendo como ponto de partida os pa-

drões de normalidade do homem europeu. Como dizem Dirth e Adams (2019), o sujeito moderno incapacitou os sujeitos marginalizados do Sul Global. Como já apontado aqui, este caráter inferiorizado atribuído à pessoa com deficiência está dentro do rol de colonialidades ainda sofridas por este grupo marginalizado, o que reforça e perpetua o capacitismo.

O comportamento capacitista da sociedade é reforçado, ainda nos dias de hoje, pelo entendimento da deficiência como patologia. Essa visão coloca o "defeito" no corpo e na mente das pessoas com deficiência, isolando-as de seu contexto sócio-histórico. Ademais, estabelece que a única forma aceitável de existência humana é a normalidade imposta pelo eurocentrismo moderno, além de entender as deficiências como experiências individuais e não uma questão social coletiva (DIRTH; ADAMS, 2019). Essa visão patológica da deficiência pressupõe que ser deficiente é uma tragédia e, portanto, precisa ser amenizada a qualquer custo, afinal, quanto mais próximo do padrão, melhor. Pessoas com deficiência passam anos de suas vidas tendo seus corpos consertados e comportamentos ajustados. Vejam que "fardo", então, a PCD carrega se não o desgosto e a tragédia de ter uma deficiência!

Apesar desta visão patológica ainda estar presente no mundo, encontramos movimentos sociais, ativistas com e sem deficiência, lutando para que o modelo social da deficiência vigore (e não o patológico). Este modelo entende a deficiência como uma construção social e desloca a deficiência do indivíduo para a sociedade, ou seja, a deficiência está na sociedade que foi construída para receber e acolher o padrão, e não as diferenças. O objetivo deste modelo é o de normalizar e naturalizar a deficiência, tendo como ponto de partida as subjetividades marginalizadas. Esta é certamente uma maneira de romper com a colonialidade e com o capacitismo, assunto que trataremos a seguir.

3 E se pensássemos o mundo a partir da deficiência?

E se a modernidade não tivesse descartado a imperfeição? E se a deficiência tivesse sido abraçada pela modernidade? E se o *Homem Vitruviano* apresentasse alguma assimetria? Já imaginou um mundo assim? Voltar no tempo, não podemos, mas construir um mundo a partir dessas perguntas, isso, podemos (e devemos). Imaginar nos dá a chance de romper com o que sabemos e construir algo novo (MENEZES DE SOUZA, 2019). Imaginar um mundo que rompe com as colonialidades que atingem as pessoas com deficiência faz-se urgente. Mas como fazer isso?

Primeiro de tudo, entendo, junto com Menezes de Souza e Duboc (2021), que não é possível romper com a colonialidade "de uma hora pra outra", uma vez que fomos e somos constituídos por ela. No entanto, a partir do momento em que as ontoepistemes excluídas no passado vierem à tona, essa colonialidade pode (e deve) ser diluída. Segundo, ainda concordando com os autores, não se trata de inverter a ordem, ou seja, colocar uma nova verdade no lugar da verdade hegemônica. Trata-se de uma ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010), onde a pluralidade é bem-vinda.

Para Mignolo (2012), se quisermos romper com a colonialidade, precisamos desobedecer. Ele nos convida a uma desobediência epistêmica, entendendo a necessidade de termos uma visão de sociedade que "requer sujeitos decoloniais, conhecimentos decoloniais e instituições decoloniais'' (p. 6). Menezes de Souza (2021) defende que para sermos decoloniais, precisamos romper com a colonização, o patriarcado e o capitalismo. Sobre o capitalismo, Quijano (2010) entende que somente a partir da destruição das relações de dominação seremos capazes de combater a universalidade padrão do capitalismo eurocentrado, este que naturalizou as relações de exploração. Sobre o patriarcado, Grosfoguel (2010), a partir dos estudos sobre a América Latina, reforça essa questão, trazendo a necessidade de descoloniza-

ção do que ele chama sistema-mundo. Um de seus questionamentos é: "Como seria o sistema-mundo se deslocássemos o lócus de enunciação, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas...?" (GROSFOGUEL, 2010, p. 462). Aqui pergunto: Como seria o sistema-mundo se deslocássemos o lócus de enunciação, transferindo-o do homem capaz para o homem com deficiência?[4]

Pensar a partir da deficiência pode ser uma oportunidade de rompimento com o *modus operandi* do sistema capitalista neoliberal, este que valoriza o indivíduo em detrimento da coletividade. Seu estímulo à competição e consumo reforça a ideia de que o sucesso depende apenas do indivíduo que, por sua vez, não se responsabiliza pelo outro. O indivíduo é levado a acreditar que só se vive bem quando se é livre para seguir seu próprio caminho, realizar seus sonhos e desejos, ou seja, ter sucesso. Ora, fica fácil, então, perceber que a pessoa com deficiência nesse sistema é vista como 'fracassada', digna de pena, já que a deficiência é entendida como 'doença'[5]. No entanto, o entendimento de fracasso no neoliberalismo não é o mesmo para os *crip studies*. Nessa abordagem, os fracassos são vistos como arte (*the crip art of failure*), como oportunidades que "iluminam a capacidade daqueles que fracassam, perdem, se perdem, esquecem, se irritam, desobedecem as regras, rompem com a ordem das coisas de formas consideradas antinormativas, anticapitalistas e antidisciplinares" (ELIAS *apud* GOODLEY; SWARTZ, 2016, p. 195). Ghaddar e Caswell (2019) argumentam que para haver um processo de descolonização de fato é preciso uma transformação radical que só poderá ser implementada a partir de uma práxis radical. Essa práxis coloca os grupos sociais oprimidos pelos processos de colonização no centro das transforma-

4 Aqui, intencionalmente, o foco está no conceito de capacidade e não nas interseccionalidades, como na pergunta de Grosfoguel, mas estou ciente de que estas não podem ser negligenciadas quando falamos de decolonialidade, pois ao tratar delas, desuniversalizamos o conhecimento e reforçamos o lócus de enunciação.

5 Como a PCD é vista como doente e, portanto, seu 'fracasso' não é de sua 'culpa', resta o sentimento de pena, diferente dos outros grupos marginalizados, cujo fracasso muitas vezes é colocado na conta da falta de esforço.

ções sociais. Pensar a partir da deficiência aponta para outras formas possíveis de se viver. É preciso romper com o status quo e construir outras narrativas a partir das perspectivas dos grupos periféricos.

Dentre os estudos críticos sobre a deficiência (estudos críticos da deficiência), Dirth e Adams (2019, p. 260) apontam duas estratégias decoloniais a partir do modelo social da deficiência, entendendo que "a experiência da deficiência, ao invés de ser uma aflição médica e uma tragédia irremediável, é não só uma identidade cultural marginalizada, mas também uma perspectiva epistêmica com potencial analítico transgressor". A primeira estratégia é a normalização da deficiência, ou seja, naturalizar os modos de viver das pessoas que foram consideradas doentes ou anormais na modernidade. Essa estratégia afasta a deficiência da anormalidade e coloca-a como (1) uma experiência válida e viável, (2) como uma construção social e (3) como uma identidade.

Entender a deficiência como uma experiência válida proporciona um senso de orgulho em ser uma PCD, em ser fora do padrão. Trata-se de um sentimento de liberdade por não precisar se encaixar nas normas e nas expectativas pré-estabelecidas do outro. Parte do potencial analítico transgressor citado acima é justamente a necessidade de se pensar em alternativas (para além do padrão) para se viver com e na deficiência, alternativas entendidas como "extensões criativas do leque de possibilidades humanas que expandem o repertório de habilidade e experiência humana" (DIRTH; ADAMS, 2019, p. 267). Entender a deficiência enquanto construção social é entender que ela não está no indivíduo, mas sim na sociedade que se constrói sem levar em consideração as características de todos. Entendê-la como identidade é contribuir para um senso de comunidade, por meio do qual os indivíduos podem contar com uma rede de apoio na resistência às opressões. É um sentimento de pertencimento, de não estar sozinho e de poder construir conhecimento e resistência coletivamente.

Ao mesmo tempo que este modelo social da deficiência rompe com o conceito de deficiência da modernidade e, por um lado, traz mais conquistas às PCDs, por outro, ele pode acabar silenciando as dificuldades e sofrimentos que a deficiência causa em alguns, propiciando a exclusão dessas pessoas por não se sentirem representadas (DIRTH; ADAMS, 2019). Uma outra crítica a esse modelo é o caráter homogeneizante dos movimentos sociais. Numa tentativa de fortalecer o movimento, muitas vezes uma única voz é representada, o que acaba escondendo as interseccionalidades, falhando em situar o corpo sócio-historicamente. Por fim, a luta por inclusão social acaba perpetuando as colonialidades, uma vez que almeja-se a inclusão nos sistemas hegemônicos ao invés de descolonizar, de interromper a colonialidade. Ao invés de haver uma ecologia de saberes, há a manutenção da hierarquia do conhecimento hegemônico moderno, opressor.

Preciso dizer que o termo inclusão me incomoda bastante, uma vez que este está atrelado à superioridade da Matriz Colonial de Poder. Para mim soa como mais uma arrogância e dominação do homem branco, ocidental, hétero, capaz, achando que todos querem entrar no seu mundo. E ainda é preciso pedir permissão? Decolonialidade não é isso. Trata-se de compreender os outros vários mundos existentes e torná-los possíveis dentro de uma ecologia de saberes, de uma hierarquia horizontal. Para tanto, precisamos entender esses mundos, fazer um exercício de escuta atenta às pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, exercitar o "ler-se lendo" (MENEZES DE SOUZA, 2011) se almejamos de fato alguma transformação social. Como já mencionado, para que haja uma real descolonização do conhecimento, é preciso uma práxis radical (GHADDAR; CASWELL, 2019), aquela que coloca em evidência os grupos marginalizados. Pensar o mundo a partir da deficiência contribui para essa ruptura. O caminho é árduo, mas possível se começarmos a exercitar o pensamento genuíno, se pararmos pra pensar no que ainda não foi pensado, se exercitarmos a loucura, a imaginação.

A segunda estratégia decolonial apresentada por Dirth e Adams (2019) é a desnaturalização do conceito de capacidade (*ability*). Essa estratégia nos alerta para o fato de que nosso entendimento de capacidade é proveniente das experiências do Norte Global, em sua maioria pessoas brancas e privilegiadas. É preciso, portanto, desmistificar o termo e ressignificá-lo a partir do Sul Global, onde as pessoas sofrem com as consequências da colonização e são mais vulneráveis. Também não podemos construir um entendimento desse termo sem olharmos para as interseccionalidades que afetam o status social das pessoas. Um homem com deficiência, hétero e negro possui um lócus de enunciação diferente de um homem com deficiência, hétero e branco, assim como uma mulher com deficiência, hétero e branca estará num lócus de enunciação de privilégio se comparado a uma mulher com deficiência, hétero e negra. Para os estudos críticos da deficiência, os privilégios (ou a falta deles) precisam ser levados em consideração, pois eles fazem parte da estrutura opressora à qual as PCDs estão submetidas.

Ainda na tentativa de romper com as colonialidades, Menezes de Souza (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; FIGUEIREDO, 2019) apresenta uma proposta de pedagogia decolonial envolvendo três ações: identificar, interrogar e interromper. É preciso, primeiro, identificar as colonialidades, ou seja, identificar as hierarquias e relações de poder impostas pela modernidade e que perpetuam até os dias de hoje. A partir da identificação, perguntar-se até que ponto você está contribuindo para a perpetuação da colonialidade e, a partir daí, começar o processo de interrupção da colonialidade identificada.

Identificar a colonialidade não é tarefa fácil, uma vez que estamos todos imbricados e constituídos nela e, por isso, corremos o risco de não sabermos de que lado da colonialidade estamos: do opressor ou do oprimido. Para a identificação precisamos fazer uma espécie de auto descolonização (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), ou seja, queremos apenas incluir o grupo marginalizado em nosso mundo privilegiado, e assim salvando-o da marginalidade, mas man-

tendo a colonialidade? Ou queremos de fato embarcar na interrupção da colonialidade?

Dentre as estratégias decolonias apresentadas nessa pedagogia estão (1) trazer o corpo de volta e (2) marcar o não-marcado. Trazer o corpo de volta rompe com a universalidade do conhecimento moderno. A modernidade nos construiu na ilusão de um conhecimento universal, escondendo o corpo que produziu (e ainda produz) conhecimento. O trazer o corpo de volta identifica o corpo (o sujeito) que construiu (constrói) aquele conhecimento situando-o em sua localidade e condições de produção sócio-históricas. De modo semelhante, marcar o não-marcado é uma estratégia de visibilidade à diversidade epistemológica e ontológica existente no mundo. É preciso marcar os grupos que foram marginalizados para que estes possam gritar e reivindicar seus modos de viver no mundo. Os estudos críticos da deficiência, corrente que possui muitos teóricos com algum tipo de deficiência, fazem uso dessas estratégias, marcando seu lócus de enunciação: a deficiência. É trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado para que possamos pensar a comunicação de outra forma, a partir da escuta atenta à diversidade.

Mas como seria esse mundo pensado a partir da deficiência? Como essa ecologia dos saberes se daria? Volta e meia me pego pensando nisso diante das situações que enfrento enquanto mãe de uma criança com paralisia cerebral, meu lócus de enunciação. O mundo ecológico seria feito de escadas e rampas, de semáforos mais baixos de frente aos pedestres, de ruas pavimentadas, de portas largas e automáticas, de esteiras na areia da praia para facilitar o acesso (cadeira de rodas e areia fofa não combinam!), de corredores largos nos mercados e lojas, de balcões altos e baixos, de pessoas bilíngues, mas não apenas na língua inglesa (ou outras línguas), mas em língua de sinais, em comunicação alternativa... Os assentos para cadeirantes nos cinemas, teatros, shows estariam perto dos assentos comuns para que a PCD pudesse assistir ao filme junto com os amigos ou familiares (somos uma família

de 05 pessoas e nunca conseguimos ficar juntos nesses ambientes!). Os parques e escolas teriam gangorras, balanços, escorregadores, também adaptados para a cadeira de rodas, mas não em uma área separada, e sim junto com todas as crianças! Os restaurantes *self-service* apresentariam os alimentos num buffet mais baixo e com apoio para a bandeja; o tempo de todos seria respeitado (não dá para uma PCD se deslocar de uma sala para outra na escola em apenas 5min!); os meios de transporte teriam plataformas para que as PCDs pudessem entrar com a cadeira de rodas sem serem carregadas (o que é perigoso!); as viagens não precisariam ser planejadas com meses de antecedência com inúmeros telefonemas a hotéis para saber se as acomodações são acessíveis... Ah, os quartos acessíveis dos hotéis comportariam mais pessoas (para além do cadeirante e um acompanhante)! Sim, os cadeirantes têm família! Enfim, a diversidade seria acolhida.

4 Considerações finais

Este artigo se propôs a convidar o leitor para um exercício de deslocamento do centro para a periferia, ou seja, para um pensar a partir de uma subjetividade marginalizada: a das pessoas com deficiência. Esse deslocamento é incentivado pela filosofia do século XX, que enxerga como necessário um resgate do pensar genuíno, do repensar o pensamento, do pensar na contramão do senso comum para que possamos construir outros mundos. As teorias decoloniais também incentivam esse deslocamento, pois nos convidam a escutar as narrativas dos grupos marginalizados do Sul Global, onde a violência colonial é mais evidente. Para esses teóricos, não haverá decolonialidade se as mudanças não partirem desses grupos, ou seja, não basta falar *sobre*, mas *com* os grupos marginalizados. Nesse sentido, a perspectiva dos estudos críticos da deficiência torna-se imprescindível para o fazer decolonial.

Os estudos críticos sobre a deficiência nos convidam a desconstruir e desnaturalizar o termo capacidade, este atrelado à racionalidade mo-

derna, e a normalizar a deficiência, tornando-a um modo de existência válido e viável, transformando-a em identidade e não doença. Meu lócus de enunciação como mãe de uma PCD há 13 anos e pesquisadora da educação crítica de línguas vem aceitando esse convite com muito prazer. E para ser prazeroso, tem que ser cheio de desafios, epifanias, tomadas de consciência e muitas doses de autodescolonização...

É como já dissemos. O conceito de capacidade que herdamos da modernidade está entre nós até os dias de hoje e não é fácil des(re) construí-lo uma vez que fomos construídos nele. Não é fácil romper com o senso comum e com os dogmas da filosofia moderna. Esta parece estar imune a qualquer crítica tamanho é seu legado colonial no que se refere ao pensamento racional. A "história da razão pode ser vista como uma de libertações e avanços apenas ao preço de exclusões, confinamentos, rotulando pensamentos como loucos e pessoas como insanas" (SNIR, 2020, p. 138-139). O pensamento racional construído no alicerce da capacidade, funcionalidade e perfeição do homem apagou as ontoepistemes das pessoas com deficiência. Seus corpos e mentes tornaram-se aberrações apresentadas em espetáculos circenses. Ainda hoje, no século XXI, não nos acostumamos a ver os corpos com deficiência, ficamos chocados com as amputações ou assimetrias, com as alternativas dadas às funções dos corpos com deficiência (pintar com os pés, por exemplo). Estamos presos à filosofia moderna, ao mundo da capacidade, ao senso comum. Precisamos almejar um futuro para além das amarras modernas capacitistas.

Referências

CANAGARAJAH, Suresh. **A Decolonial Crip Linguistics.** Applied Linguistics. Oxford University Press: 2022. p. 1-22.

DIRTH, Thomas; ADAMS, Glenn. Decolonial theory and disability studies: on the modernity/coloniality of ability. **Journal of Social and Political Psychology**, Amsterdam, v. 7, n. 1, p. 260-289, abr. 2019.

GHADDAR, Jamila; CASWELL, Michelle. "To go beyond": towards a decolonial archival práxis. **Archival Science**, Toronto, v. 19, p. 71-85, 2019.

GOODLEY, Dan; SWARTZ, Leslie. The place of disability. *In*: GRECH, Shau; SOLDATIC, Karen (org). **Disability in the global South***:* a critical handbook. Switzerland: Springer International Publishing, 2016. p. 69-84.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

KUMARAVADIVELU, Bala. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, Lubna.; RENANDYA, Willy; HU, Guangwei & MCKAY, Sandra Lee. (eds.). **Teaching English as an International Language:** Principles and Practices. New York: Routledge, 2012.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 58–68, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661808. Acesso em: 10 jun. 2021.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (org.). **Formação de Professores de Línguas***:* ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-142.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. **Multilingual Margins**, Western Cape, ZA, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; DUBOC, Ana Paula Martinez. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/51599. Acesso em: 20 fev. 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MARTINEZ, Juliana; FIGUEREDO, Eduardo. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista. **Dossiê Especial FICLLA–Revista X**,

Curitiba, v. 14, n. 5, p. 05-21, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i5.70381. Acesso em: 22 fev. 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Problematizando o Decolonial. *In*: ENCONTRO DO PROJETO NACIONAL DE LETRAMENTOS, 10., 2021, São Paulo. **Palestra [...].** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.

MIGNOLO, Walter. **Local Histories / Global Designs:** coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANDOVAL-REED, Amy; SIRVENT, Roberto. Editorial: Disability and the decolonial turn: perspectives from the Americas. **Disability and the Global South**, v. 6, n.1, p. 1553-1561, 2019.

SNIR, Itay. **Education and Thinking in Continental Philosophy:** thinking against the current in Adorno, Arendt, Deleuze, Derrida and Rancière. Switzerland: Springer, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

YOUNG, Stella. I'm not your inspiration, thank you very much. **TED ideas Worth spreading**, Sidney, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8K9Gg164Bsw. Acesso em: 21 fev. 2022.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO–APRENDIZAGEM DECOLONIAIS: A EDUCAÇÃO BÁSICA E(M) OUTRAS PERSPECTIVAS

Lucas Rodrigues Lopes
Universidade Federal do Pará–Campus Universitário do Tocantins/Cametá
Cátia Veneziano Pitombeira
Universidade Federal de Alagoas–Campus A.C. Simões

1 Considerações Iniciais

O ensino-aprendizagem de língua inglesa na Educação Básica, ainda em tempos atuais, ampara-se em práticas tradicionais prescritivas, disciplinares, fragmentadas, reducionistas e estruturais influenciadas por fatores sociais e culturais que não atendem as demandas da sociedade deste século. Assim, faz-se necessário romper com esse paradigma para a reforma do pensamento, em busca da construção do conhecimento de forma inter e transdisciplinar em que os saberes dialoguem de modo dinâmico, não linear, recursivo e retroativo, ora todo, ora parte, conforme o pensamento complexo.

> A era planetária necessita situar tudo no contexto planetário. O conhecimento do mundo como mundo se transforma em necessidade simultaneamente inte-

> lectual e vital. Trata-se do problema universal de todo cidadão: como conseguir acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e de organizá-las. Contudo, para articulá-las e organizá-las, e com isso reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária uma reforma do pensamento. Essa reforma, que inclui o desenvolvimento da contextualização do conhecimento, exige ipso facto a complexificação do conhecimento (MORIN, 2011, p. 50).

A contextualização do conhecimento proposta pela visão do pensamento complexo alinha-se ao conceito de decolonialidade, uma vez que a globalização imprime características de ser e estar no mundo permeado pela aproximação e distanciamento de culturas.

> É errado pensar que a globalização afeta unicamente os grandes sistemas, como a ordem financeira mundial. A globalização não diz respeito apenas ao que está "lá fora", afastado e muito distante do indivíduo. É também um fenômeno que se dá "aqui dentro", influenciando aspectos íntimos e pessoais de nossas vidas. (GIDDENS, 1999, p. 22).

A própria globalização traz em seu bojo o capitalismo, a hegemonia de culturas com relações subalternas, dominadoras e assimétricas, características marcadamente presentes no livro didático, na formação dos professores, no currículo, nas narrativas, nos discursos e comportamentos capazes de serem (re)construídos a partir da perspectiva decolonial.

É nesse contexto que buscamos tecer caminhos para nossas reflexões acerca da possibilidade de práticas decoloniais de ensino-aprendizagem de língua inglesa como outra perspectiva para a Educação Básica brasileira. Além desta introdução e das considerações finais, este artigo está organizado em outras duas seções: na primeira, discu-

timos a intersecção entre BNCC e decolonialidade e, na segunda, descrevemos práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa e(com) matizes decoloniais a partir de nossas experiências como professores formadores do curso de Letras Inglês no ensino superior no âmbito federal.

2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Matizes Decoloniais: intersecções

Nesta seção, pretende-se discorrer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujas considerações fazem retrato de um documento com o caráter normativo, direcionado às redes públicas e privadas, orientando, dessa maneira, a elaboração de currículos escolares e propostas pedagógicas, abarcando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir disso, atrela-se essa visão às práticas de ensino decoloniais.

Com essas particularidades em mente, entende-se que, para o desenvolvimento desta discussão, faz-se necessário melhor compreender o conceito de currículo. Em primeiro lugar, sob o viés pós-crítico, compreende o currículo desenvolvido na Educação Básica não apenas como um conjunto de conteúdos, habilidades e competências, que exigem desenvolvimento, já que por meio dele, nele e a partir dele podem-se entrar em funcionamento experiências, crenças, representações e vivências. Ademais, reflete-se criticamente a forma como os saberes escolares são organizados, priorizados e passados adiante. À vista disso, destaca-se que o conceito de currículo está subordinado a práticas culturais e simbólicas, égide que influencia e faz ser influenciado por inúmeros processos tanto de formação de subjetividades como de construção identitária.

Nesse sentido, levando em conta as proposições de Lopes e Pitombeira (2021), naquele momento, assimila-se a noção de currículo como uma intersecção. Empresta-se da área de estudos da Matemática

essa noção para se vislumbrar um pouco mais o ensino-aprendizagem. Isto é, reflete-se de forma crítica sobre as práticas de ensino, considerando um conjunto de elementos que, sincronicamente ou não, pertencem a dois ou mais conjuntos de ações. Assim sendo, pode-se dizer que o entendimento do conceito de currículo torna-se primordial, porque será a base para desenhar as práticas pedagógicas emergentes na/da sala de aula. Por conta dessa noção, estende-se ao trabalho do professor uma reflexão crítica em torno dos conteúdos estudados, das atividades realizadas e das competências em desenvolvimento, oportunizando a formação de partes-todo dos estudantes e do próprio professor.

Também, com base nos estudos de Bourdieu (2012), pode-se compreender o conceito de currículo por estabelecer uma relação entre o produto simbólico estruturado e estruturante, uma vez que aquilo que é ensinado é atravessado por práticas discursivas, as quais instauram a organização dos saberes e do conhecimento, demonstrando haver formas de organização cultural. Essas considerações fazem com que o professor, na esteira alinear da construção do saber, possa ponderar sobre a influência exercida no espaço escolar, discorrendo sobre os sujeitos que ocupam os diferentes espaços dentro e fora da escola, desvelando as estruturas sociais, dando-se conta que o papel do educador é tensionado ora por trazer à reflexão crítica de seus alunos ora servir de instrumento da reflexão crítica por parte dos alunos, que adentram o espaço escolar.

Nessa direção, considerando as proposições teóricas de Silva (2010) e a experiência docente latente, avalia-se que a noção de currículo deve perpassar questões de identidade e de poder. Dessa maneira, são materializados conteúdos e competências oficiais dentro do currículo escolar, contemplando a noção de classe.

Consequentemente, não se leva em consideração as práticas de ensino de um determinado professor sem que se pense a respeito

do capital econômico empreendido, da parcela da sociedade em que ele está inserido, bem como a que aspectos culturais e linguísticos este professor oportuniza, consoante às discussões teóricas feitas por Bourdieu (2012).

Com esses matizes em mente, Lopes e Pinheiro (2022) trazem alguns olhares críticos frente ao uso e aplicação da Base. As observações críticas, em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surgem em detrimento ao próprio objetivo emergente na escrita do documento normativo. Tendo em vista aos relatórios do componente curricular de Estágios Supervisionados no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio, assiste-se um distanciamento da proposta seminal da Base – Integração do Ensino em todo o país, já que têm surgido bastantes objeções no desenho de atividades que busquem unir partes-todo face a realidades tão diferentes, díspares e desiguais, levando em conta o ensino pautado em comunidades surdas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas ou assentados rurais. Sendo assim, é urgente reconsiderar o lugar do ensino-aprendizagem de línguas-culturas.

Em vista disso, torna-se de igual modo relevante compreender que o currículo resulta sempre de uma seleção. Desse modo, ampliam-se as vivências e experiências curriculares na esteira dos saberes e do conhecimento, fazendo um corte, o qual vai apontar a constituição do que é chamado currículo. Dentro dessa perspectiva, Gonçalves (2012) assinala que os saberes emergentes no/do currículo resultam, espelham e reproduzem interesses particulares de uma ou mais classe e grupos dominantes.

Assim sendo, como formadores de professores, já que se atua em cursos de licenciaturas, percebe-se que a educação no Brasil tem se constituído por diferentes momentos históricos, que demarcam diferentes condições políticas enfrentadas pela sociedade. Diante disso, não desconexas emergem frentes educacionais que delineiam o trabalho docente. Isso tem caracterizado diferentes formas de resistência

frente aos conflitos mais marcantes entre o local e o global na esteira da produção de saberes.

Dessa forma, Bauman (2016) já nos alertava sobre o fato de que se vive em tempos de globalização, ou seja, uma nova ordem mundial foi instaurada. Com tal característica, a ordem global tem como objetivo determinar a todos um lugar no que diz respeito ao político, econômico, cultural e, sobretudo, educacional. Posto isso, entende-se que se vive, nos últimos tempos, políticas educacionais que exacerbam a internacionalização das coisas, isto é, a todo momento são formuladas recomendações entre o público e o privado para os países emergentes ou que estejam em desenvolvimento.

Ampliando um pouco mais o princípio da intersecção de saberes, faz-se necessário discutir a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em versão homologada pelo Ministério da Educação em 2018 (BRASIL, 2018). Ter tomado esse documento como norte para fazer considerações críticas sobre práticas de ensino traz alguns questionamentos sobre o lugar a ser (des)ocupado por professores e alunos. Chama, deveras, a atenção pelo fato de se colocar como um documento direcionador na elaboração dos currículos escolares de todo Estado brasileiro.

Assim, faz emergir um olhar bastante prescritivista, pois busca constituir um conjunto de "aprendizagens essenciais", em outros termos, aquilo que é indispensável, como uma norma a ser seguida. Diante disso, considera-se, sim, a BNCC como um documento curricular vigente, entretanto, também, aponta-se, a partir de sua proposta, um exercício de controle e prescrição dos saberes e de conhecimento, causando efeitos de sentido nas inúmeras produções em/ de sala de aula, tornando-se, desse modo, imperativa.

Então, traça um paralelo entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as práticas de ensino decoloniais. Com esses meandros em emergência, observa-se que, nos últimos anos, presencia-se o efeito

de perspectivas discursivas pós-críticas e pós-estruturalistas no desenho de propostas curriculares do ensino fundamental até o médio. Isso torna-se evidente, quando pautam diferentes processos de dominação, perpassando as diferentes relações sociais existentes, sem que se ignorassem as relações de classe. Por isso, é oportunizado um olhar mais elaborado em torno da noção de identidade cultural e social. Isso posto, permite-se que o currículo seja entendido como o lugar das emergências políticas, transpondo, desse modo, as questões de classes sociais e de atividades econômicas, conforme Lopes e Macedo (2011).

Tendo em vista as práticas do professor de língua-cultura inglesa, espera-se que esse profissional compreenda a linha complexa e tênue que divide os processos de constituição étnicas e misturas/contatos entre grupos, pluralidade e nações. Outrossim, a partir dos estudos do discurso, com base em Foucault (1996); Coracini (2012) e Orlandi (2013), entende-se que a sociedade é atravessada pelos diferentes discursos, os quais permitem explicar diferentes fenômenos e eventos sociais. A Educação, no Brasil, tem se exercido a partir de diferentes constelações.

Em consequência disso, as práticas de ensino refletem múltiplas influências na construção e elaboração de propostas educacionais. Emerge-se desse contexto um jogo de forças entre diferentes sujeitos, sejam eles por parte do Governo Federal e da própria Sociedade.

Dessa maneira, concebe-se o currículo como uma construção social, sendo esse compreendido, conforme Goodson (2015) relata, como uma arena em que todos os tipos de mudança, interesses e relações de dominação são emergentes. Retomando os prismas do Discurso, Lima, Costa e Pereira (2017) discutem a importância de tratar a noção de currículo a partir dos estudos discursivos, pois oportuniza e permite a identificação de contradições que as próprias práticas de ensino fazem emergir, transcendendo uma ótica reprodutiva do saber. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) discorrem que é preciso supe-

rar a proposta curricular, atrelando complementaridades, fazendo isso por meio de abordagens do Discurso.

Com vistas à transposição didática em contextos de povos ribeirinhos, quilombolas e indígenas, é preciso saber estilhaçar abordagens já cristalizadas, as quais objetivam a verticalização da produção de saberes, já que os diferentes contextos de produção de saber precisam delinear a elaboração de propostas curriculares. Isto é, deve-se buscar coadunar contextos de produção curricular e os sujeitos produtores, pois serão esses que se apropriarão dos próprios currículos para seu ensino. Nesse sentido, torna-se relevante (re)pensar os discursos que são articulados em torno do que é considerado currículo.

Por fim, em se tratando dos matizes decoloniais, a partir dos estudos de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), salienta-se que o termo colonialismo é caracterizado pela questão da ocupação territorial em detrimento do conceito de colonialidade, a qual toma o padrão de poder vigente, considerando a hegemonia ocidental, também chamada de colonialidade do poder, expressada por constituir uma epistemologia dominante na produção de saberes, isto é, a colonialidade do saber.

Nesse respeito, Castro-Gómez (2005) discute que o fim do colonialismo não dizimou aspectos dominantes. Pelo contrário, iniciou-se um percurso de tortura, ao qual alguns preferem chamar de modernização e desenvolvimento intelectual. Isso pode ser materializado, quando se percebe que a reprodução do conhecimento, no Brasil, ainda considera modelos eurocêntricos.

Dessa forma, considerando as contribuições teóricas de Quijano (2005) nesse sentido, compreende-se de uma perspectiva crítica a geração, por meio das colonizações, de um olhar temporal histórico, o qual tem como finalidade (re)situar os povos colonizados, suas visões histórico-culturais, já que é preciso inferir desconstruções em torno

da representação dos povos colonizados como raças inferiores e, desse modo, anteriores aos europeus.

Decorre-se desse pensamento, o movimento em que a Europa ocupa, então, o lugar central em oposição às outras partes do globo, dando o efeito de sentido, com base em Santos (2007), de que exista uma monocultura de produção de conhecimento linear, fazendo embutir conceitos de progresso, desenvolvimento contrariamente ao interesse do simples, periférico, primitivo ou selvagem.

Para fechar esta seção, entende-se que a noção de decolonialidade, conforme proposta por Oliveira e Caudau (2010) busca tratar um olhar teórico em torno da construção de um pensamento crítico, considerando o lugar de fala em que foram subalternizados e por propiciar a construção de um pensamento de cunho crítico com força política, objetivando à oposição de tendências acadêmicas eurocêntricas, as quais constituem o conhecimento histórico e social como universais.

Enfim, é preciso que se reflita, como bem abordou Walsh (2009), sobre formas e alternativas à subalternização cultural e epistêmica. Cabe aos professores (re)pensar suas práticas de ensino, buscando desconstruir as estruturas sociais, políticas e epistemológicas, fazendo ruir as estruturas que se dizem permanentes e que deixam o poder enraizados e fazem emergir modelos e padrões.

3 Ressignificando Práticas de Ensino–Aprendizagem com Matizes Decoloniais

Há algum tempo, nós, enquanto professores e formadores de professores de língua-cultura inglesa da/na esfera federal, tendo atuado na Educação Básica por alguns anos, temos refletido de forma crítica sobre metodologias, abordagens e técnicas, os quais possam tensionar o ato de ensinar-aprender língua-cultura inglesa, deslizando-o a novos significados, já que encaramos cada nova aula como um aconteci-

mento, no qual, por meio da mudança de visão e perspectivas, novos matizes críticos (re)surgem.

Nesse sentido, nesta seção, nossa proposição volta-se para práticas de ensino de língua-cultura com base em um/por um viés decolonial. Desse modo, para que possamos colocar as cartas na mesa com destino a possíveis caminhos e direcionamentos, orientando nosso percurso, achamos necessário empreender um caminho no qual nossa proposta inicial possa ser (re)pensada por aqueles que se interessam pelo ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa em regiões em que contextos adversos de ensino-aprendizagem de línguas-culturas são emergentes, a saber, comunidades tradicionais, como, por exemplo, povos ribeirinhos, quilombolas, assentados rurais e indígenas.

Em primeira instância, torna-se basilar melhor compreendermos a dimensão política, a qual nos toma na condição de educadores brasileiros. Ao redor da Educação Básica, um povo agrilhoado é revelado, adquirindo modelos e paradigmas de localidades-outras. Observa-se o enfraquecimento da cultura local, das raízes históricas e a historicidade de um povo encabrestado. Por conta disso, é emergente um distanciamento das referências e afetos, capturados pelo processo político e sociocultural de dominação presentes em nosso país.

A partir dos estudos de Novaski (2018), entendemos que o ato de ensinar-aprender a língua-cultura inglesa desenha um quadro aos povos tradicionais, apropriando-nos da metáfora de portos de passagem, é como se esses povos estivessem sendo levados de um lugar a outro. Entretanto, durante o ensino-aprendizagem da língua inglesa, uma língua imperial e com desdobramentos bastante impositivos, torna-se primordial o resgate das/nas matas e rios, ou seja, é preciso dar voz aos subalternizados e silenciados, oportunizando (e se posicionando a) um lugar de escuta ativa para melhor compreender a densidade das vivências que os alunos ribeirinhos, quilombolas, indígenas e assentados rurais atravessam. Isto é, as experiências e vivências

sempre se expressam e são expressas por/nas palavras. Por conta disso, é de destaque que "levar alguém de um lugar para outro" é um ato de densidade em torno das vivências e experiências, pois torna o ensino-aprendizagem significativo, abarcando a realidade daqueles que (des) ocupam o espaço de sala de aula.

Dentro dessa perspectiva, a partir das contribuições de Mignolo (2008), vemos o viés dos estudos da decolonialidade tomar forma, quando a colonialidade/modernidade direcionada aos povos oprimidos, silenciados, subalternizados e inviabilizados apresentam um descontentamento face à expansão geopolítica europeia e seus desdobramentos.

Com isso essa particularidade em discussão, é preciso que professores de língua-inglesa desenvolvam práticas de ensino-aprendizagem pautadas na afirmação da historicidade do povo brasileiro, isto é, o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa que não se organiza única e exclusivamente para estudar os aspectos formais da língua inglesa, focados em exercícios prescritivistas, e ter acesso aos aspectos socioculturais dos países anglófonos, mas no sentido de interferir nas próprias políticas públicas e ações sociais. Assim sendo, no momento em que as práticas de ensino-aprendizagem dessa língua-cultura, oportunizam o falar sobre si, do país em que moram e sobre a língua-cultura materna-estrangeira que estão aprendendo, elencamos práticas discursivas, as quais busquem assinalar e desconstruir as relações de poder estabelecidas na sociedade.

De outro modo, as práticas de ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa precisam atravessar, conforme Dussel (2014) aborda, a desconstrução da Europa central como o epicentro geopolítico do sistema-mundo. Essa faceta pode ser vislumbrada e pinçada por meio das atividades e livros didáticos que o próprio professor de língua-cultura inglesa adota. Observamos que, nas atividades (re)passadas aos alunos das comunidades tradicionais, ainda é comum um *modus*

vivendi europeu, seja pela materialidade linguístico-discursiva, a qual orienta formas e expressões na língua inglesa, bem como na figura exploratória e ideológica do homem europeu, o qual é retratado como moderno e civilizado em detrimento do *modus vivendi* dos povos originários, como se as comunidades tradicionais fossem bárbaras, sub-humanas, marginalizadas ou até mesmo inferiorizadas.

Dentro dessa vertente, temos como apoio as discussões propostas por Mignolo (2014, p.18), as quais assinam que

> A decolonialidade foi claramente formulada nos anos sessenta e setenta por pensadores árabe-islâmicos (Sayyid Qutb, Ali Shariati, Aiatolá Komeini); por pensadores afro-caribenhos (Aimé Césaire, Frantz Fanon) pela Filosofia da Libertação na América Latina e por intelectuais e ativistas indígenas na América Latina, Austrália, Nova Zelândia e Canadá.

Desse modo, torna-se bastante sugestivo tensionar o espaço de sala de aula de língua-cultura inglesa pelo viés da pedagogia da decolonialidade, uma vez que o professor de línguas-culturas de/para povos tradicionais assume para junto de si a égide do ser-estar em movimentos, seja pela energia do descontentamento por conta das políticas públicas, seja pela potência intelectual, a qual tem permitido melhor compreender a relação teoria-prática. Assim sendo, vemos, como professores e formadores de professores de língua-cultura inglesa na esfera federal, essa faceta ganhar materialidade a partir do viés decolonial pela consolidação de nossas lutas, produção de saberes de forma alinear e engajamento em favor da (des)construção do espaço da escola, trazendo à baila discussões críticas em torno do respeito às alteridades como formas de expressão humana.

À vista disso, a partir das contribuições teóricas propostas por Mignolo (2014), trazemos à reflexão crítica de que a perspectiva decolonial aos que querem transgredir as amarras do espaço de sala

de aula de línguas-culturas é um dispositivo que o autoriza (a ter) ou dá acesso a um lugar-outro, cujos matizes dão conta da transmodernidade, assim dizendo, uma utopia de um modo-outro de subsistência, ou reexistência, já que, como discorre Dussel (2017), estamos atravessando uma nova idade da civilização planetária e pluriversal. Dessa maneira, colocamo-nos face à compreensão do pensamento decolonial como o desdobramento de muitas frentes de lutas das escolas ribeirinhas, quilombolas, indígenas e dos assentados rurais, transpondo a limitação a sujeitos, abarcando movimentos sociais e instituições (MIGNOLO, 2008).

De igual modo, para a atuação do professor de língua-cultura inglesa na Educação Básica, torna-se indispensável refletir sobre a tessitura dos fios e dos processos educativos entre rios e matas, isto é, trazemos à reflexão o olhar de Walsh (2009, p. 27)

> [...] pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade.

Com essa perspectiva, vemos a figura do professor de língua-cultura inglesa integrar as diferentes engrenagens do processo de formação do social, do ideológico e do linguístico-cultural de alunos nas diferentes esferas da educação Básica, pois estabelece diálogo das partes e do todo do/no espaço de sala de aula de língua inglesa, apropriando-se de diferentes intersecções com o currículo e disciplinas, acentuando propostas em pedagogias críticas, alinhando um olhar para teoria-prática, o qual evidencia especificidades de um trabalho docente além

das lacunas e exercícios metódicos no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Em vista disso, trazendo prismas-outros aos professores de língua-cultura inglesa na/da Educação Básica, quando consideramos que

> Estas situações dialógicas tornadas ato por distintos agentes, de distintas pertinências no espaço educativo e disciplinar tornaram visíveis, ao mesmo tempo, os problemas específicos e as expectativas gerais em direção a uma ordem transformadora de saber. Uma ordem nascida do diálogo, que evite a reprodução do pensamento único desprendido das relações de poder definitivamente vigentes na pedagogia do controle e da autoridade, na 'pedagogia da crueldade' (PALERMO, 2014, p. 139).

A partir disso, amparados por esse olhar conceitual, entendemos que é urgente nos posicionar de forma contrária à práxis colonial/moderna, pois, na esfera educacional, buscando vislumbrar as partes e o todo das comunidades tradicionais, levamos em conta as alteridades e pluriversalidades, as quais (de)marcam a humanidade em toda sua integralidade planetária, com a finalidade de contemplar inúmeros *modus vivendi,* objetivando valorizar as sulearidades e as amazônias, em constante diálogo com o norte, caracterizado como uma utopia transmoderna.

4 Breves Considerações: um até logo e um retorno mais que necessário

Nosso lugar de fala emerge do/no/entre ser-estar em diferentes línguas-culturas materna e estrangeira, o que tem exigido de nós, professores em cursos de licenciaturas, na esfera federal, uma postura que oportunize a pluralidade, apontando discussões para a Educação Básica. Mesmo assim, é preciso dizer que, neste capítulo, trouxemos algumas impressões sobre nossas experiências em contato com dife-

rentes esferas do espaço escolar, a saber, nos componentes curriculares de Estágios Supervisionados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC) e a partir de diversas iniciativas da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Por conta disso, adotamos e achamos pertinente o uso do termo pedagogias decoloniais. Isso se dá por conta de nossos enfrentamentos diários. Quando nos deparamos com as narrativas dos povos tradicionais, sendo nós sudestinos, melhor compreendemos que somos plurais em nossas singularidades, bem como delineia Arroyo (2014), quando defende que, para outros sujeitos, são necessárias outras pedagogias.

Sendo assim, procuramos trazer à baila uma discussão que tangenciasse o olhar à prática de ensino-aprendizagem decolonial em referência às teorias-práticas como espaço de formação voltado ao empoderamento de grupos invisibilizados e subalternizados, assinalando uma luta emergente, a qual se coloca como contrária à lógica opressiva da modernidade/colonialidade.

Outrossim, essa faceta deve e pode ser materializada em sala de aula de língua-cultura inglesa em momentos em que o professor oportunize práticas direcionadas à formação de um ser humano, contemplando suas diferentes partes e todo em detrimento de sua integridade, na luta por uma sociedade mais igualitária e justa frente ao abuso daqueles em posições hegemônicas.

Por fim, nossa proposta buscou trazer reflexões críticas aos que se interessam pela Educação Básica, mais especificamente pelo ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por objetivar dar encaminhamentos a processos educativos e suas práticas, já que achamos positivos as alteridades e pluriversalidades no/do espaço escolar, uma vez que são eles os motivadores para o desenvolvimento da valorização em sala de aula.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

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

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial:** reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CORACINI, Maria José. Diálogos da Análise do Discurso com Foucault: teoria, métodos e objetos. *In*: CIAD, 3., 2012, São Carlos. **Comunicação [...].** São Carlos, 2012.

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del otro:** hacia El origen del mito de la modernidad. 2. ed. Cidade do México: Editorial Cambio XXI, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur:** descolonización y transmodernidad. Ciudad de México: AKAL, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. São Paulo: Editora Record LTDA, 1999. Disponível em: http://files.emeb-estancia.webnode.com/200000057-444144632c/mundo-emdescontrole-antony-gidenns.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 2015.

GONÇALVES, Natalia. Estudos Culturais e Currículo Multicultural: validando as vozes dos alunos. **Revista Digital,** Buenos Aires, a. 17, n. 170, jul. 2012.

LIMA, Maria Aires; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. Educação do Campo, Organização Escolar e Currículo: Um Olhar Sobre a Singularidade do Campo Brasileiro. **Revista E-Curriculum,** v. 15, p. 1127, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Lucas Rodrigues; PITOMBEIRA, Cátia Veneziano. O caleidoscópio da formação do professor de língua-cultura inglesa em diálogo com a BNCC–Perspectivas contemporâneas. *In*: MENICONI, Flávia Colen; MAKIYAMA, Simone; PITOMBEIRA, Cátia Veneziano (org.). **Estudos Linguísticos Aplicados–**Interlocuções na contemporaneidade. Tutóia–MA: Diálogos, 2021. p. 14-34.

LOPES, Lucas Rodrigues; PINHEIRO, Zamara Rodrigues. O professor de línguas-culturas e(m) itinerários formativos no Baixo Tocantins–Enfrentamentos e apontamentos em torno da formação cidadã. *In*: ROCHA, Bruna Beatriz da; IVANICSKA, Rebeca Freitas; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de (org.). **Educação e diversidade:** Itinerários formativos docentes e trajetórias para a formação cidadã. Itapiranga/SC: Editora Schreiben, 2022. p. 399-406.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa,** Bogotá, n. 8, p. 243-281, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistémica:** retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de Aula: uma aprendizagem do humano. *In*: MORAIS, Regis (org.). **Sala de aula. Que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research,** v. 11, n. 2, p. 342-38, 2005.

SANTOS, Boaventura Sousa (org.). **Semear outras soluções:** os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial.** Buenos Aires: Del Signo, 2014.

CAPÍTULO 5

BRECHAS E FISSURAS CURRICULARES: SULEANDO A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESPANHOL

Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Universidade Federal de Sergipe

Isabella Silva dos Santos
PG–Universidade Federal de Sergipe

1 Considerações iniciais

Repensar currículos é uma tarefa urgente em todos os âmbitos educacionais e, se partimos do pressuposto de que currículo é poder e território em disputa, muitas questões precisam ser levantadas na construção coletiva desse documento. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar reflexões que envolvem a perspectiva dos estudos indisciplinares em Linguística Aplicada, com foco na educação linguística em espanhol e os atravessamentos promovidos pelo debate dos estudos decoloniais, pensando o papel do currículo nesse contexto. Também objetiva apresentar a análise da inserção da língua espanhola como Itinerário Formativo Comum e Integrado proposta pelo Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio.

Mesmo o inglês sendo a língua estrangeira obrigatória e imposta pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) o espanhol ocupou esse espaço

dentro do currículo das escolas da rede estadual de Sergipe, com um caráter compulsório aos estudantes, desde que observadas as condições de oferta conforme a lei, como resultado do trabalho do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular-ProBNCC, apontando brechas para o plurilinguismo e a diversidade.

A priori, pode parecer um paradoxo falar em BNCC, plurilinguismo e diversidade, já que se trata de um documento que institui uma política monolíngue e que apaga todo um percurso de educação linguística em nosso país, além de diversas outras questões, como a vinculação dos conceitos de conhecimentos, competências e habilidades, a defesa dos interesses do mercado neoliberal e do capital estrangeiro e muitas outras questões que vão em movimento contrário à proposta de uma educação plurilíngue. Além de apagar problematizações sobre racismo, identidade de gênero e sexualidade da sua versão final, silenciando questões fundamentais em prol de uma suposta neutralidade.

Entretanto, vamos no caminho apontado por Silva Júnior e Eres Fernández (2019, p. 191), de que "o desafio, agora, será encontrar brechas que possibilitem discordar da proposta de padronização do ensino imposta pelo marco legal". E, também, no caminho apontado por Szundy (2019, p. 148), que indica que apesar da BNCC se inscrever em uma ideologia neoliberal, é possível constituir fissuras para práticas de reexistência, que "superem as limitações estabelecidas pelas competências e habilidades".

E, tentando encontrar as brechas e fissuras, o capítulo está dividido em duas seções, além desta introdução: a seção *Linguística Aplicada, currículo transgressivo e práticas decoloniais*, que objetiva apresentar a visão crítica, indisciplinar e transgressiva da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2006), em diálogo com currículos que se pautem nessas perspectivas (SILVA, 2016), apontando possibilidades de desenvolvimento de decolonialidades no currículo e nas práticas (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GOMES, 2007; MATOS, 2020,

hooks, 2013; WALSH, 2013). E a seção *Suleando o currículo em Sergipe*, na qual analisaremos uma atividade de Língua espanhola do Currículo de Sergipe, alinhada às perspectivas teóricas deste capítulo, seguida das considerações finais e as referências.

2 Linguística Aplicada, currículo transgressivo e práticas decoloniais

A área da Linguística Aplicada (LA) vem passando por mudanças paradigmáticas e epistemológicas que envolvem pesquisas preocupadas com o caráter político e social dos estudos da linguagem. Não é mais possível conceber a mera aplicação de teorias linguísticas para a resolução de problemas que surgem no processo de ensino/aprendizagem de línguas, como um dia já foi o foco da área. Assim, a LA Crítica não se restringe apenas a este contexto, esta perspectiva é possível justamente por que dialoga com outras áreas de conhecimento e desenvolve, portanto, uma proposta indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), preocupada com as mudanças constantes nas questões sociais que partem da linguagem.

A LA indisciplinar abandona a limitação de uma teoria unilateral, está aberta ao diálogo com outros conhecimentos e requer a construção transdisciplinar dos conhecimentos. Busca-se, assim, uma forma de repensar a linguagem e a sociedade, fomentar a criticidade e levar os pesquisadores e a sociedade como um todo, a repensar os discursos e fazer a diferença no entorno em que vivem.

Outra proposta que nos identificamos é a da perspectiva transgressiva, que vislumbra a necessidade de superarmos discussões improdutivas, e, na visão de Pennycook (2006), se propõe a criar bases para uma nova era, o que ele denomina de LA transgressiva, termo assim explicado:

> Primeiro uso o termo transgressivo para me referir à necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limi-

> tes do pensamento e da política tradicionais. Todo projeto crítico precisa de uma agenda política crítica e com disponibilidade para questionar os conceitos com que se lida, ou seja, precisamos de Fanon e de Foucault. Utilizo a noção de transgressiva para marcar a intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais. Segundo, as teorias transgressivas não somente penetram no território proibido, como tenta pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito (PENNYCOOK, 2006, p. 74).

Muito ainda se discute sobre os "limites" da LA, no entanto algo é indiscutível, a área é e deve ultrapassar os limites em busca de coexistência de saberes e pela busca de novos conhecimentos. O percurso é em direção à diversidade de temas de investigação, rompimento de fronteiras entre áreas e, também, na busca de convergência dentro das pesquisas em LA. A diversidade, que entendemos, está alinhada com as múltiplas diversidades, proposta por Gomes (2007), entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Diferenças estas que estão além das biológicas, mas também, nas diferenças construídas socialmente e nos contextos de relação de poder.

Neste capítulo, nos ocupamos sobre a discussão em relação aos currículos como documentos que também estabelecem relações de poder e, muitas vezes, não estão abertos à diversidade no contexto educativo. Nesse sentido, Gomes (2007, p. 17) assevera:

> Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens,

> técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial) (GOMES, 2007, p. 18).

Aqui, propomos uma reflexão acerca dos currículos a partir do lugar da LA crítica, indisciplinar e transgressiva e destacamos o currículo crítico como possibilidade de ampliar as investigações sobre linguagem e educação, entendendo linguagem como prática social. Nesse sentido, Pennycook (1998, p. 43) afirma que "precisamos entender as escolas como arenas culturais complexas onde formas diversas estão em conflito permanente, e precisamos compreender, acima de tudo, a política cultural do ensino de línguas".

Também destacamos o currículo indisciplinar, que se aproxima da LA indisciplinar, que, segundo Moita Lopes (2006) não se institui como disciplina, mas pensa de maneira díspar e audaciosa. A LA indisciplinar rechaça a delimitação teórica, está aberta a se unir a outros conhecimentos, aqui respaldando currículos para além de "procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados" (SILVA, 2016 p. 12)

E um currículo, sobretudo, transgressivo, que expanda concepções, hábitos e heranças positivistas, um currículo que seja questionador, que se proponha a saber qual conhecimento deve ser ensinado, qual não e os motivos para isso. Segundo Silva (2016, p. 15), um currículo que acolha as subjetividades e identidades:

> No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade". Se quisermos recorrer à etimologia da palavra "currículo", que vem do latim curriculum, "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

hooks (2013) na apresentação do seu livro de ensaios, "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade", nos convida a repensar as práticas pedagógicas vigentes, a compreender que a sala de aula precisa valorizar cada um, cada estudante e seu repertório, como aponta Silva (2016), aquilo que somos, e a autora afirma:

> Na comunidade de sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. [...] Para começar o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica de sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma criar uma comunidade aberta de aprendizado (hooks, 2013, p. 17).

É a partir destas perspectivas que propomos as reflexões sobre currículo, de um lugar transgressor, personalizado, individual e, sobretudo, com sentido. Um currículo que contemple as diferenças, que exalte a liberdade como prática, apesar das normas, e que resista

às tradições e imposições histórico-sociais, que acolha as aprendizagens e o que cada um de nós pode ensinar-aprender.

Partindo dessa perspectiva, incentivamos uma reflexão sobre as possibilidades decoloniais em currículos, que em sua maioria, atendem a interesses coloniais. Para tanto, nos apoiamos em Matos (2020), que afirma a necessidade urgente de propostas curriculares com a construção de saberes transdisciplinares, a partir de perspectivas decoloniais, não hegemônicas. E a autora assevera:

> As escolas de ensino básico vão no mesmo sentido e, entendendo o currículo como parte dessa estrutura, é preciso repensar sua constituição a partir de vozes e perspectivas do Sul (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2006), questionando paradigmas monoculturais e re-narrando tais epistemologias através de propostas decoloniais e transdisciplinares, como requer a Linguística Aplicada contemporânea (MATOS, 2020, p. 101).

Para a elaboração de propostas curriculares em uma perspectiva decolonial, é imprescindível que conheçamos tanto a concepção de decolonialidade como também suas raízes: o colonialismo e a consequente colonialidade. A compreensão destes conceitos pode oportunizar aos responsáveis por elaborar currículos uma ampliação das discussões e uma abordagem que rompa com processos coloniais de apagamento das diferenças.

O colonialismo, entendido como evento histórico que instaurou um processo colonial de dominação em territórios invadidos perdurou entre os séculos XIV e XIX e, ao seu término como momento histórico, seguiu com suas consequências, que atingem diversas esferas, incluindo as estruturas subjetivas dos povos (MATOS, 2020). Essas consequências duradouras são as colonialidades, apresentadas inicialmente por Quijano (2005).

Assim, refletimos como sendo colonialismo: ação, o ato de invadir, dominar, subjugar os povos e seus territórios, como consequência dessa ação temos as colonialidades, que são múltiplas, como a colonialidade do poder, do saber, do ser, do ver, da natureza, do gênero, da linguagem, dentre outras.

Como o objetivo deste capítulo é refletir acerca de currículo e seus atravessamentos promovidos pelo debate dos estudos decoloniais, nos deteremos na colonialidade do saber para, em seguida, discutirmos uma possibilidade de práticas decoloniais curriculares. Castro-Gómez (2007) afirma que as universidades estão inseridas em uma estrutura triangular da colonialidade: a colonialidade do ser, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber e o autor assevera que a incorporação de novos paradigmas no interior da universidade pode contribuir para romper a trava do triângulo moderno/colonial, ainda que de forma muito precária.

Entendemos, por analogia, que a colonialidade do saber tem a mesma natureza que a do poder: dominar e subjugar os saberes dos ditos colonizados. Sinalizamos que as reflexões, aqui propostas, foram feitas a partir da perspectiva de Castro-Gomez (2007) e a teoria de *La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*.

O argumento defendido pelo autor é de que a legitimação do saber está diretamente ligada à institucionalização da universidade. Uma universidade que deve prover ao povo conhecimentos que impulsionem o saber científico da nação, vinculando o progresso ao conhecimento acadêmico. Entretanto, o progresso não está vinculado somente ao progresso técnico, mas sobretudo ao humanista. Nesse entendimento Castro-Gómez (2007, p. 80) afirma que:

> Tenemos, entonces, dos tipos de meta-relatos que podemos identificar con dos modelos de universidad y dos tipos de función social del conocimiento. Se trata, en realidad, de dos modelos en competencia, de dos

> formas de legitimación narrativa que favorecen dos tipos diferentes de conocimiento y dos tipos diferentes de universidad.

O autor afirma ainda que os dois paradigmas impõem fronteiras epistêmicas que não podem ser transgredidas, ratificando a universidade como o único lugar de produção de conhecimentos e que o vigia e o legitima, sendo assim, todo e qualquer conhecimento produzido fora deste paradigma deve ser rechaçado.

A partir das discussões acima, propomos considerações de possibilidades para práticas decoloniais curriculares, de maneira que a decolonialidade "supõe um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas" (MATOS, 2020, p. 96). A partir de então é preciso ter consciência de que, como afirma Silva (2016) o currículo é sempre resultado de uma seleção, sendo necessário que pensemos o motivo pelo qual certos conhecimentos estão inseridos nos currículos e outros não. O autor apresenta o currículo como espaço de poder e, nesse sentido, dialoga com Arroyo (2013), que propõe que seja um território em disputa.

Silva (2016) nos convida a pensar questões curriculares a partir da seguinte pergunta: Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Nos atrevemos a responder essa pergunta a partir das reflexões aqui colocadas: almejamos cidadãos críticos, plurais, multiculturais transgressores e, principalmente, livres. Seres humanos forjados na pedagogia radical, e, para hooks (2013), o termo inclui as perspectivas crítica e/ou feminista, às quais a autora acrescenta a pedagogia anticolonialista como participantes de suas práticas pedagógicas.

A perspectiva de Paulo Freire é trazida por Walsh (2013, p. 29), entendendo pedagogia como "metodologia imprescindível dentro de e

para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de liberação", sendo assim, para iniciarmos práticas decoloniais curriculares, é importante conhecer a realidade para poder transformá-la, como uma "ação necessária para enfrentar a opressão e a humanização" (WALSH, 2013, p. 50). Trazendo essa perspectiva para a construção de um currículo decolonial, entendemos ser fundamental inserir as pautas das identidades ainda em situação de marginalização na sociedade contemporânea, abrindo espaço para reflexão e inclusão destas pautas que, conforme Silva (2016), se denomina como "currículo oculto":

> Mas o que é, afinal, o currículo oculto? O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são esses aspectos e quais são essas aprendizagens. Em outras palavras, precisamos saber "o que" se aprende no currículo oculto e através de quais "meios". Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (SILVA, 2016, p. 78).

Neste sentido, entendemos que para a mudança de fato ocorrer, é importante a reestruturação curricular também na formação inicial em nossas universidades, para que possamos ter frutos na educação básica, além de investimentos na formação continuada dos professores. Urge que as licenciaturas se reformulem, se reorganizem, não mais colonizando os saberes e priorizem o fazer com, valorizando também os saberes que não estão nos livros, nas revistas e nas teses e dissertações. Entendemos que currículos potencialmente decoloniais po-

dem se efetivar também com a mudança nas universidades, que estas instituições sejam as primeiras a se decolonizar, conforme nos propõe Castro-Gómez (2007).

3 Suleando o currículo em Sergipe

Recentemente, passamos por mudanças curriculares em nosso país e mencionaremos algumas delas, no tocante ao ensino de línguas estrangeiras. Com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio, foi revogada a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que legislava sobre o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. Uma das diretrizes coloca como obrigatória a oferta da língua inglesa no ensino médio, o que indica um retrocesso que é reflexo das colonialidades que também afetam a educação linguística nas escolas, reforçando a hegemonia de uma única língua e instituindo uma política de monolinguismo.

Para Szundy (2019, p. 140), essa mudança autoritária da LDB revela um colonialismo evidente que foi:

> [...] realizada sem o devido debate com as comunidades escolares e acadêmicas e associações científicas, alija as comunidades locais de escolher e ensinar a língua estrangeira moderna que mais atenda às contingências de determinada região. Essa mudança, além de trazer consequências deletérias para os cursos de formação de professores/as de outras línguas, ignora as práticas de uso das línguas(gens) de muitas regiões de fronteira, onde o domínio do espanhol desempenha papeis fundamentais nas (inter)ações locais.

Uma outra consequência monolíngue da revogação da chamada "lei do espanhol" foi a retirada da língua espanhola da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Tal documento prescreve e impõe o estudo da "língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino" (BRASIL, 2017, p. 476). Entendendo o currículo como espaço de poder e território em disputa, a manutenção da língua espanhola tornou-se um ato de resistência e de posicionamento político.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir uma possibilidade de educação linguística em língua espanhola proposta pelo Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio. A possibilidade que analisaremos é fruto do trabalho do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular–ProBNCC. Este programa, instituído nacionalmente, possibilitava a composição de uma equipe de redatores bolsistas para que estes redigissem os currículos do Ensino Médio das redes e sistemas de ensino.

Em Sergipe, por decisão da Coordenação da Etapa, no edital de seleção, foi incluída uma vaga para um docente de língua espanhola compor a área de Linguagens, ainda que o inglês fosse a única língua estrangeira obrigatória por força da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). O espaço então ocupado com o componente curricular língua espanhola no currículo de Sergipe- Etapa Ensino Médio, foi como Itinerário Formativo Comum e Integrado, com caráter compulsório aos estudantes da rede pública estadual de Sergipe, desde que observadas as condições de oferta conforme a lei.

Diante do exposto, o Itinerário Formativo de Língua espanhola, está inserido no capítulo Itinerários dentro do Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio. A inserção deste Itinerário tem como principal objetivo ocupar este espaço de poder, o currículo, e delimitar o terri-

tório dessa língua nas aprendizagens dos estudantes de Ensino Médio de Sergipe. Este espaço de poder tem respaldo nas teorias pós críticas do currículo, conforme assevera Silva (2016, p. 147):

> Depois das teorias críticas e pós críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição.

Sendo assim, este Itinerário está pautado em fugir às categorias da tradição, para fomentar uma educação linguística cidadã e comprometida com as agendas do social, dos discentes e de todos os que estão envolvidos dentro e fora dos currículos. As atividades integradoras de língua espanhola elaboradas se propõem a suprir o vazio da ausência do material didático do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), mais uma consequência do retrocesso da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e dar subsídios aos professores do componente que, na rede estadual de Sergipe, conta com 120 módulos aulas, distribuídos em 40 módulos aulas em cada uma das séries do Ensino Médio.

As atividades consideraram os Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2019), a exemplo do multiculturalismo e cidadania e civismo, com foco nos subtemas: Diversidade Cultural, Educação em Direitos Humanos e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras. A estrutura das ati-

vidades considerou também as habilidades e competências dos eixos estruturantes para os Itinerários Formativos, conforme preconizado pela Portaria Ministerial Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a). Esta Portaria estabelece os referenciais de elaboração para os Itinerários Formativos, assim como está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2018b).

Sabendo que o texto da BNCC, em sua versão final, suprimiu temáticas com referência à identidade de gênero, sexualidade e racismo, Szundy (2019, p. 139) aponta que esse silenciamento "parece responder tanto a uma guinada mais conservadora na sociedade brasileira quanto ao ideal neoliberal de que o desenvolvimento de certas competências garantirá a produção de conhecimentos socialmente valorizados, a cooperação e a resolução de problemas e conflitos". Nesse sentido, a proposta que analisamos busca, a partir das brechas e fissuras, trazer para o currículo a problematização de discursos que se querem silenciar e sufocar.

Assim, foram elaboradas três atividades integradoras de língua espanhola para o Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio e o recorte analítico deste capítulo será da Atividade Integradora B, cujo título é: ***Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia***. O que se pretende com essa proposta de atividade é "(des)ocultar" estas pautas do currículo, pois elas fazem parte dos ambientes intra e extraescolares dos estudantes e docentes. Para fins didáticos, a atividade propõe três núcleos: o núcleo da Classe; o núcleo do Gênero; e o núcleo da Raça e Etnia. Esta categorização tem fins meramente didáticos, mas compreendemos que há, sem dúvida, interseções dessas categorias. Conforme já explicitado anteriormente, a estrutura das atividades deveria considerar as habilidades e os eixos estruturantes dos itinerários formativos e os eixos escolhidos para mobilizar estes conhecimentos foram o de mediação e intervenção sociocultural e processos criativos.

O eixo de mediação e intervenção sociocultural, segundo a Portaria Nº 1.432, tem como foco principal propiciar a ampliação da capacidade dos estudantes mobilizarem conhecimentos de uma ou mais áreas, como também temas do seu interesse que visem promover projetos que contribuam para sociedade e meio ambiente em que estão inseridos. O de processos criativos visa expandir a capacidade dos estudantes idealizarem e realizarem projetos criativos que estejam associados a uma ou mais áreas de conhecimento.

Foram mobilizadas habilidades gerais dos itinerários e específicas da área de conhecimento, como das áreas de Linguagens e Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. A seguir, o quadro demonstrativo das seleções da autoria para a mobilização do tema proposto para esta atividade:

Figura 1

Atividade integradora: B
Título: Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia
Tema (s): Multiculturalismo e Educação em Direitos Humanos
Carga horária: 40 horas

EIXOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES GERAIS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	HABILIDADES ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CONHECIMENTO
Mediação e Intervenção Sociocultural	**(EMIFCG07)** Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis. **(EMIFCG08)** Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.	**(EMIFCHSA07)** Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **(EMIFLGG08)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.
Processos Criativos	**(EMIFCG06)** Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.	**(EMIFLGG05)** Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos. **(EMIFCHSA05)** Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

Fonte: Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio–Atividade Integradora de língua espanhola B.

Como podemos perceber pelas escolhas dos eixos e habilidades, a proposta de educação linguística desta atividade se compromete com as questões sociais e culturais, com a promoção de diálogo e identificação de situações de conflito por meio de uso de práticas de linguagem que visem a coexistência democrática e republicana nas relações, sem preconceito e exclusão de nenhuma natureza.

Para além das escolhas adequadas para a proposta da atividade, entendemos como ponto alto dessa proposta o tópico denominado "Orientações didáticas". Neste tópico, a autoria argumenta os motivos e as referências que respaldam as escolhas e, por conseguinte, as sugestões para a aplicação da atividade nas aulas de língua espanhola.

Neste sentido, a autoria situa o interlocutor na concepção de multiculturalismo a que a atividade se inscreve, conforme podemos confirmar a seguir:

> A concepção de multiculturalismo que mais se alinha a esta atividade integradora é a do multiculturalismo aberto e interativo "que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais" (CANDAU, 2012, p. 243). Nessa perspectiva, é possível promover uma educação que respeita as diferenças e se contrapõe às desigualdades sociais. Ações afirmativas dessa natureza no processo de educação linguística em espanhol condizem com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em atendimento às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013) (SERGIPE, 2022, p. 246).

No que diz respeito às identidades sociais propostas na atividade, o argumento defendido é de que estas "constituem a estrutura da nossa sociedade e merecem espaço na sala de aula de espanhol em prol de uma educação que enxerga a necessidade da não hierarquização das opressões e o quanto é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade (DAVIS, 2016)" (SERGIPE, 2022, p. 246).

A interdisciplinaridade é também foco desta atividade, não apenas com os componentes curriculares da área de Linguagens, mas com outras línguas. Outras línguas não hegemônicas como "línguas indígenas, africanas, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outras línguas faladas por diferentes povos, estimulando o reconhecimento e a compreensão da importância da pluralidade linguística e cultural na Educação Básica" (SERGIPE, 2022, p. 246). Percebemos, assim, o compromisso com a pluralidade de aprendizagens e, sobretudo, com a diversidade linguística dentro do currículo escolar, entendendo diversidade como sendo uma construção histórica, cultural e social das diferenças (GOMES, 2007, p. 17).

Esta concepção de diversidade é facilmente percebida na atividade integradora em análise neste capítulo, quando verificamos a abordagem dos temas como objetos de conhecimento mobilizados pelas categorias: Classe, Gênero, Raça e Etnia. A atividade propõe objetos de conhecimento para cada categoria. Para fins de melhor visualização, apresentamos no quadro a seguir, os temas e objetos propostos pela atividade:

Quadro 1

Categoria	Objetos de conhecimento
Classe	Periferias latino-americanas: vozes e práticas marginalizadas de diferentes comunidades.
Gênero	Igualdade nas relações de gênero: por uma educação antissexista e antimachista; Diversidade sexual: respeito às diferenças sexuais e combate à homofobia.
Raça e Etnia	Vozes negras e representatividade: por uma educação antirracista; Branquitude e privilégios; Povos Indígenas: lutas e resistências na América Latina contemporânea; migrantes e refugiados hispânicos: heranças étnicas e processos de integração social.

Fonte: Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio– Atividade Integradora de língua espanhola B.

É possível perceber o compromisso da atividade integradora com a agenda de uma educação linguística permeada por discussões decoloniais. Pensando vozes do sul, confrontando hegemonias, promovendo as pautas da contemporaneidade e alinhadas às demandas sociais das escolas e das comunidades em que estão inseridas. Nessa perspectiva, Silva Júnior e Matos (2019, p. 106) corroboram ao afirmar que:

> Promover a educação linguística em espanhol através de práticas decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas. Entendemos que o diálogo com as chamadas periferias epistêmicas é importante para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul e, principalmente, a partir delas, de maneira que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfica, mas epistêmica.

Além de dialogar com as vozes do Sul e nossas epistemologias, é preciso que se estabeleça o diálogo a partir das pautas levantadas por essas vozes, com o objetivo de conferir e abrir espaços de fala e escuta, ler e compartilhar saberes pautados em abordagens suleadas. Consideramos a atividade aqui analisada uma proposta percursora e inovadora, desejamos que possa ser inspiração para outros estados, outros currículos e que mobilize professores e professoras a repensar esse espaço de poder, de maneira a encontrar caminhos para as brechas e fissuras, modificando qualquer indício de padronização e promovendo a pluralidade e a diversidade.

4 Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos reflexões baseadas nos estudos indisciplinares em Linguística Aplicada, com foco no currículo como espaço de poder e território em disputa. Partimos da inserção

da língua espanhola como Itinerário Formativo Comum e Integrado efetivada pelo Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio, analisando como foi possível uma proposta de educação linguística em espanhol que dialoga com os atravessamentos promovidos pelo debate dos estudos decoloniais, suleando as propostas curriculares.

Vislumbramos, apesar das circunstâncias em que nós, hispanistas, estamos inseridos, que há possibilidades e caminhos para que sigamos presentes nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, abrindo brechas e provocando fissuras. O contexto político em que a língua espanhola está inserida atualmente nos desafia, ao mesmo tempo que nos possibilita ampliar nossos horizontes e ocupar espaços, fortalecendo o compromisso com as pluralidades e as identidades sociais, pensando as insterseccionalidades advindas dos cruzamentos identitários, de maneira a combater as opressões que também são vividas nas escolas. Inserir no currículo propostas com as agendas decoloniais e, consequentemente suleadas, é acima de tudo, entender que não existe possibilidade de construir currículos neutros ou padrões, pois certamente o protagonismo não será dos invisibilizados pelas práticas coloniais.

Entendemos que iniciativas como estas de Sergipe, de delimitar espaço e orientações curriculares para a aprendizagem de língua espanhola no ensino médio, é uma estratégia de resistência às colonialidades que podem ser apresentadas em documentos como a BNCC, que reforçam uma vertente neoliberal e de mercantilização da educação. Ao mesmo tempo, entendemos que o Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio se trata de um documento que para ser efetivado precisará passar por outras etapas como a formação continuada dos professores e a sensibilização para que se coloque em prática as propostas apresentadas. Seguir pelas brechas, de maneira a provocar fissuras é resistir e reexistir, criando alternativas para que currículos não mais normatizem, mas pluralizem, ou como diz Walsh (2013), partindo de pedagogias que possam abrir *grietas*, promovendo mudanças.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Portaria Nº 1.432.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/%20content/id/70268199. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** Proposta de Práticas de Implementação. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Lei da Reforma do Ensino Médio. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 28 nov. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007. p. 79-91.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a Educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva Matos. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. *In*: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. **América latina e língua espanhola:** discussões decoloniais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK. Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI. Marilda C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade:** Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 67-83.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

SERGIPE. Secretaria de Estado de Educação do Esporte e da Cultura. SANTOS, Isabella Silva dos; SOARES, Mariana Fátima Muniz (org.). **Currículo de Sergipe [livro eletrônico]:** integrar e construir: ensino médio. Aracaju, SE: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, 2022. Disponível em: https://www.seduc.se.gov.br/page/#/item/58/2010. Acesso em: 28 nov. 2022.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? *In*: AMORIM, Marcel Alvaro de; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas/SP: Pontes Editores, 2019. p. 181-208.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear,** UEMG, a. 2, n. 2, p. 101-116, set. 2019.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? *In*: AMORIM, Marcel Alvaro de; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019. p. 121-151.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

CAPÍTULO 6

ESTUDOS DISCURSIVOS CRÍTICOS EM ATIVIDADES DE LEITURA: AS DIMENSÕES SOCIAIS E IDEOLÓGICAS

Emanuel de Abreu Silva
Universidade Federal da Paraíba
Elzimar de Marins-Costa
Universidade Federal de Minas Gerais

1 Introdução

Este trabalho visa a contribuir para os estudos sobre o Letramento Crítico (LC) no Brasil. Para isso, defende-se uma perspectiva que associa o LC a premissas da Pedagogia Crítica (PC), da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da dimensão sociocognitiva da leitura, com foco na inferência. Busca-se discutir formas de superar leituras ingênuas e fomentar o posicionamento crítico. Como fazer isso? Sustentamos que um possível caminho é elaborar atividades que propiciem aos sujeitos identificar as dimensões discursivas e ideológicas que perpassam os textos, fomentando a problematização de suas realidades e estimulando lutas por mudanças sociais.

Faz-se necessário que as aulas se convertam em momentos não de reprodução, mas de conflito, de transgressão, de análise crítica e de autocrítica e de exploração da capacidade inferencial dos estu-

dantes (ABREU-SILVA, 2018), contribuindo para que se conscientizem sobre as camadas implícitas dos textos, que são perpassadas por vieses ideológicos, crenças, valores, pontos de vista dos enunciadores e/ou instituições (CASSANY, 2006; COSTA, 2011).

Diante do exposto, este artigo se empenha em tecer a associação de distintos campos do saber: a PC, tomando como referências Behrman (2011), Brahim (2007) e Freire (1988, 1994, 2001, 2005, 2013, 2018); Freire e Shor (1986). A ADC, cujos objetivos se relacionam à análise das relações entre discurso, poder, domínio e manipulação, com base em Fairclough (1995, 2010), Fairclough e Wodak (1997) e Van Dijk (1997, 1999, 2009). O LC, com estudos de Cassany (2006), Costa (2011), Luke (2004) e Menezes de Souza (2011), cujos trabalhos reiteram a importância do LC em nossos contextos. E a contribuição das inferências para o LC, uma vez que são importantes devido ao caráter central que possuem na compreensão leitora, conforme León (2003), Monfort e Monfort (2013) e Van Dijk (2009), pois possibilitam identificar possíveis objetivos e intenções no não dito.

No que tange à organização, este texto está composto pela introdução e por outras seis seções. Começamos falando sobre LC, mostrando a importância dessa perspectiva educativa nos tempos atuais. Em seguida, focalizamos a relação entre PC e LC e discorremos sobre algumas reflexões de Paulo Freire. Na seção seguinte, tratamos da ADC e apresentamos algumas premissas que podem contribuir para o desenvolvimento do LC. Na sequência, apresentamos reflexões sobre a inferência, como uma importante estratégia de leitura, considerando-a como um aspecto relevante da dimensão sociocognitiva do LC. Por último, demonstramos uma possibilidade de transposição da teoria para a prática, com um exemplo de atividade fundamentada nos pressupostos teóricos anteriormente discutidos. Terminamos com as considerações finais, sintetizando os principais pontos abordados no artigo.

2 Letramento crítico: ainda há trabalho a ser feito

Neste texto, compreendemos o LC como uma abordagem educacional ampla, transdisciplinar e transgressora, que se materializa na promoção de mudanças sociais a partir de leituras bem-sucedidas elaboradas a partir da interação dos estudantes/leitores com os discursos e as ideologias presentes em diferentes textos. O LC é um conjunto de preceitos teóricos e multidisciplinares que concebe a leitura como uma prática social, conferindo aos leitores o caráter de intérpretes de seus contextos sócio-históricos, sujeitos que devem se tornar conscientes das relações de poder, de conflitos e de dominação subjacentes aos textos. É uma perspectiva pedagógica que exige a responsabilidade ética de agir a partir de nossos papéis políticos nos contextos educacionais.

Os letramentos, incluindo os escolares, devem ser considerados como práticas sociais compostas por estruturas de poder, de domínio, de individualidades e coletividades (COSTA, 2012). É sob um viés ideológico que as perspectivas críticas focam os letramentos a partir de pontos de vista socioculturais, constituindo o "socioletramento", conforme destacam Lankshear e Knobel (2007). Para esses autores, as perspectivas críticas são apropriadas para abordar os novos letramentos, visto que ler e escrever só podem ser entendidos dentro de contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos, que são parte integral na construção de sentidos.

Adotando-se esse viés, espera-se que os leitores confrontem problemas sociais e, assim, atuem sobre eles de maneira ética, posicionando-se contra as relações de opressão, de domínio e de exploração. Portanto, somar o crítico ao letramento se mostra importante no sentido de permitir aos leitores questionar e atuar sobre as relações de poder nas quais estão inseridos. Essa junção contribui para atuarmos de maneira proativa, através da consciência social e ética, nos distintos conflitos nos quais podemos nos ver envolvidos cotidianamen-

te. Ser crítico consiste em não se resignar com o mundo simplesmente como nos é dado.

O LC propicia reflexões sobre relações de poder, discurso e ideologia e, como destaca Luke (2002), possibilita utilizar textos e discursos para (re)construir, negociar e transformar diversas relações, como as de identidade, poder, raça e gênero na sala de aula. Menezes de Souza (2011, p. 3) reforça que "preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico", o que implicaria ultrapassar a visão de que o LC é apenas um processo de revelar as verdades ocultas dos textos, tornando importante entender que ele nos permite perceber como essas verdades interferem, influenciam e contribuem para nossos contextos imediatos e como é urgente utilizá-las para transgredir as relações vigentes.

É em vista disso que Janks (2012, 2018) argumenta a favor da relevância contínua e sempre renovada do desenvolvimento do LC em tempos das novas formas de produção, circulação e consumo de textos, advindas principalmente ampliação de acesso à internet. Segundo a autora, ainda há trabalho a se fazer nessa área e mesmo se vivêssemos em um mundo pacífico, sem governos ditatoriais ou regimes segregadores, ainda precisaríamos do LC.

Nas palavras da autora, "em um mundo pacífico, sem a ameaça do aquecimento global, conflitos ou guerras, onde todos têm acesso à educação, saúde, alimentação e à uma vida digna, ainda haveria uma necessidade do letramento crítico" (2018, p. 16). Assim, no mundo em que vivemos, cheio de diferenças socialmente impostas, de medos e injustiças, de ameaças eminentes de censura, do amplo crescimento de preconceitos, da onda religiosa extremista, o LC se mostra cada vez mais urgente, pois abre possibilidades para ações transformadoras. Por isso, é importante entender os efeitos sociais dos textos/discursos, por meio de práticas de leitura crítica, que estimulem o questiona-

mento acerca de inequidades sociais perpetuadas através dos discursos presentes nos textos, na maior parte das vezes de maneira velada.

Segundo Janks (2014), o trabalho contínuo do LC permitirá aos participantes envolver-se conscientemente com os recursos utilizados para servir aos interesses de apenas um lado dos participantes, reposicionando e reconstruindo os textos/discursos e, dessa forma, negociar de maneira mais significativa e efetiva nos contextos histórico-sociais e econômicos nos quais vivem e que produzem condições diferentes de possibilidades e restrições. Para a autora, a criticidade não é o ponto final, porque deve levar à formação ética e transformadora, assim como à ação social.

Nesta seção, as reflexões buscaram mostrar que o LC é importante nos contextos atuais, talvez até mais importante que nunca, visto os retrocessos que enfrentamos nas esferas econômica, social, política e cultural. É necessário compreender que as bases do LC são bastantes sólidas e construídas com a soma de distintos campos do saber que podem produzir, a longo prazo, resultados profícuos, como veremos a seguir.

3 A pedagogia crítica e o letramento crítico

Compreender os pressupostos da PC desenvolvidos pelo educador brasileiro Paulo Freire é de suma importância para os objetivos do LC. Segundo Cassany (2006; 2010), foi em Freire que os princípios da criticidade se mesclaram de maneira definitiva à educação, pois apontam para a necessidade de a educação desenvolver saberes a partir do mundo dos educandos, com o fim de possibilitar um aprendizado voltado "para a decisão, responsabilidade social e política" (FREIRE, 1999, p. 88).

Para Freire, a educação deve possibilitar às pessoas a compreensão do mundo e o engajamento em discussões corajosas, que as coloquem em diálogo constante com o outro e promovam certa rebeldia

(FREIRE, 1988). Quando desenvolvida a partir dessas premissas, a educação se torna, em consequência, mais democrática, pois oportuniza a participação consciente dos estudantes nas atividades comunitárias (FREIRE, 1999). Essa educação leva o homem a exercer novos papéis frente aos problemas de seus contextos sociais, em vez da aceitação ingênua e acrítica. Assim, em consonância com o LC, quanto mais conscientes das circunstâncias de seu tempo, mais democráticos, políticos, críticos e proativos serão os indivíduos, logo, mais ânsia por mudanças e direitos iguais terão.

Percorrer esse caminho, nos leva à superação da educação bancária, aquela de caráter tecnicista e mecanicista que se funda na concepção de que o educador é o detentor do conhecimento e os alunos são recipientes vazios a serem preenchidos pelos professores, como ainda se identifica em muitas escolas. A educação para a libertação, crítica, conscientizadora e transformadora visa a tornar os sujeitos mais autônomos através do engajamento nas práticas educativas e do entendimento da educação como um processo não-neutro, perpassado por conflitos sociais, históricos e políticos (FREIRE; MACEDO, 1994 [1987]; FREIRE 1988).

A PC mostra ao educando que a educação se forja "com ele e não para ele" (FREIRE, 1988, p. 21), recuperando a humanização dos homens: "a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens". Por conseguinte, se torna tarefa ética dos sujeitos transformar as situações opressoras nas quais se encontram e o LC busca realizá-la através de novas posturas frente à leitura do mundo e da palavra. Como destaca Menezes de Souza (2011, p. 2),

> isso faz parte do desenvolvimento do processo político de reflexão crítica que Freire definiu como conscientização – um entendimento politicamente consciente do mundo sócio-histórico e sua relação com a leitura e a construção do conhecimento através de um en-

> tendimento da linguagem e os processos de formação de significação.

A conscientização (FREIRE; MACEDO, 1987; FREIRE, 1988) envolve a valorização do contexto dos estudantes, pois não se pode construi-la sem o desvelamento das realidades e a sua compreensão enquanto conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo educativo, "tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização" (FREIRE, 1997, p. 17). Busca-se a união dos oprimidos entre si com o fim da libertação e, sobretudo, questiona-se o ensino antidialógico fundado na imposição indispensável ao ato dominador.

A educação dialógica, ao contrário, leva ao saber crítico, pois transforma as salas de aula e, em especial, as atividades de leitura, em espaços de práticas ativas de reflexão que levam em consideração os contextos imediatos de estudantes e professores, desvelando os conflitos de nosso tempo; também considera o continuum educação-política/política-educação, não podendo esses eixos serem separados, sob pena de impedir a formação de indivíduos reflexivos, participativos, autônomos, capazes de atuar ativamente para a mudança social, através da aproximação crítica com suas realidades.

Consideramos que o desenvolvimento do LC faz parte dessas práticas ativas de reflexão, pois, inseridos nesse processo, "homens e mulheres se vão assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento da *raison d'être* das coisas e dos fatos" (FREIRE, 2018, p. 112).

O pensamento crítico deve se incorporar à vida cotidiana na escola, através da educação libertadora, que abandona de vez os tecnicismos. As críticas geradas em sala de aula, transpassariam os muros da escola e poderiam se tornar ações críticas na e à sociedade. Dessa forma, "aprender a leitura do mundo – leitura da palavra" (FREIRE,

1989, p. 9) é nuclear para a leitura crítica dos textos, pois demanda o reconhecimento de uma gama inumerável de conhecimentos sobre o mundo, a forma como os leitores se relacionam com eles e os acionam, deixando de ler ingenuamente e elaborando formas críticas de compreensão.

Os trabalhos de Freire influenciam e fazem parte de inúmeros trabalhos em todo o mundo, principalmente aqueles que se inserem em perspectivas críticas de conhecimento, como é o caso do estudo de Brahim (2007), que discorre sobre as relações entre a PC, o LC e a leitura crítica. A autora destaca que Freire explicita a necessidade de pedagogias com abordagens socioculturais e sócio-políticas que lancem luz sobre as questões sociais e as relações econômicas e culturais que compõem, principalmente, as novas relações de poder surgidas nas sociedades globalizadas.

Como assevera Breunig (2008), é com base nos trabalhos do brasileiro que promovemos ou buscamos contribuir para a insurgência de vozes silenciadas de camadas sociais minorizadas (tais como mulheres, negros, indígenas, pobres, periféricos, LGBTQIA+) que, consequentemente, confrontem vozes opressoras, construindo a conscientização social igualitária ou, no mínimo, menos injusta. Behrman (2011) destaca que a PC é uma vertente que promove práticas voltadas à identificação de múltiplas vozes em textos e de discursos culturais dominantes, possibilita múltiplas leituras dos textos e o reconhecimento de fontes de autoridade que utilizam os textos para promover seus discursos dominantes. Portanto, é importante, para uma educação que se pretenda crítica, considerar as premissas da PC, as reflexões de Paulo Freire e obras para as quais seus estudos contribuem.

Esta seção se dedicou a refletir sobre a importância da PC para a superação da chamada educação bancária e a aceitação ingênua do mundo. Na seção seguinte, trataremos da ADC que, como veremos, se inspira em muitos dos princípios da PC.

4 A análise de discurso crítica e o letramento crítico

A ADC também fundamenta a concepção de LC assumida neste texto e nossa abordagem transita entre os pressupostos de Fairclough (com base na Perspectiva Dialético-Relacional) e de Van Dijk (com base na Teoria Sociocognitiva). Em vista disso, não adotamos uma vertente em detrimento da outra, mas as utilizamos de maneira conjunta, porque compreendemos a ADC como um campo dotado de interfaces linguísticas, discursivas e cognitivas.

Fairclough (2001, 2010) refere-se a ADC como um conjunto de orientações de pesquisa científico-sociais que podem e devem servir como recursos para lutas sociais e que pressupõem um agrupamento variado de abordagens para a análise social de discursos. Segundo o autor, a ADC "implica trabalhar de uma forma 'transdisciplinar' através do diálogo com outras disciplinas e teorias que abordam os processos contemporâneos de mudança social" (2001, p. 1). Ela atua para investigar a linguagem não como estrutura normativa e estática, mas sim como um construto social que, ao mesmo tempo, constitui o social. Essa compreensão se debruça sobre o princípio de que as práticas discursivas, os eventos e os textos são ideologicamente moldados por relações e lutas de poder, por isso, explorar a opacidade da linguagem é urgente nas sociedades modernas.

A proposta de Fairclough, portanto, agrega aos estudos da linguagem uma interface sociodiscursiva, sob a qual devemos considerar os eventos discursivos em uma perspectiva tridimensional: a) os textos (orais ou escritos); b) as práticas discursivas, que envolvem a produção e a interpretação dos textos; c) as práticas sociais (MAGALHÃES, 2001). Dessa forma, o quadro torna-se importante para expressar a urgência de interpretações que não sejam feitas em duas dimensões apenas, "texto e significado" (MAGALHÃES, 2001, p. 24), mas também incluam as práticas sociais em que os discursos estão inseridos. A ADC, assim, visa a produzir conhecimentos e ações comprometidas com práticas

conscientizadoras que possam ser úteis para processos de mudanças políticas e sociais.

Em complemento a essas reflexões, Van Dijk (2009, p. 144) assevera que a ADC "não é um método, nem uma teoria que possa simplesmente ser aplicada a problemas sociais", deve ser entendida como uma perspectiva crítica e autocrítica sobre problemáticas sociais que se evidenciam através dos discursos. Além disso, ela não pretende ser neutra, mas, sim, estar do lado dos que sofrem com as desigualdades ou ter solidariedade com os oprimidos. Para o autor, diferentemente de outros saberes, a ADC não nega posicionamentos ou advoga a imparcialidade, pelo contrário, ela quer explicitamente definir-se em uma posição sociopolítica e crítica. É crucial para o analista crítico do discurso ter ciência sobre seu papel na sociedade e sua responsabilidade de desvelar e atuar sobre as relações de poder simbólicas presentes nos discursos. A ADC cobra a responsabilidade de assumir posições explícitas de combates sociais e políticos (VAN DIJK, 2009). Esse princípio é igualmente observado na PC, visto que, na obra de Freire, a autoconsciência e autorreflexão devem compor a educação.

Van Dijk corrobora os pressupostos de Fairclough e incorpora a interface cognitiva às análises, caracterizando uma "Análise Sociocognitiva do Discurso" (VAN DIJK, 2009, p. 146) e destacando que essa é a grande contribuição para a ADC, devido à impossibilidade de separar discurso, sociedade e cognição. Reitera que as abordagens da ADC não devem desconsiderar essa interface e que "as práticas atuais no campo da análise do discurso, psicologia e ciências sociais nem sempre parecem refletir esta natureza obviamente integrada do discurso, cognição e sociedade" (VAN DIJK, 2009, p. 73). Em vista disso, propõe a triangulação discurso-cognição-sociedade" (Op. Cit. p. 146). Para ele (2008; 2009), a cognição é mediadora entre sociedade e discursos, não existindo viabilidade se o discurso e a sociedade não estiverem relacionados em processos contínuos, atividades ou representações mentais.

Segundo essa proposta, o discurso envolve a linguagem (uso linguístico, interação verbal e comunicacional); a sociedade, que deve ser compreendida a partir de relações e interações sociais de pequenos grupos ou comunidades e relações e interações grupais entre instituições, sociedades, comunidades que compartilham conhecimentos, valores e crenças de ordem social mais amplo e geral; e a cognição tanto individual como social (conhecimentos, crenças e valores pessoais e representações ideológicas de classes e grupos sociais).

A ADC, consequentemente, depende de uma sólida base linguística e de uma sofisticada teorização sobre os contextos sociais, além de levar em consideração tanto a cognição pessoal como a social. Por outro lado, os estudos críticos do discurso apresentam-se como amplamente transversais, compostos por diversas disciplinas que contribuem com suas próprias teorias, instrumentos e métodos de pesquisa.

Será com a contribuição da ADC, considerando principalmente a dimensão sociocognitiva, que muitos dos sentidos implícitos poderão ser desvelados, trazidos à luz e analisados nos textos, durante atividades de leitura, uma vez que as informações implícitas são identificadas com base nos conhecimentos prévios dos leitores e não apenas a partir da estrutura formal dos textos (VAN DIJK, 2009).

Portanto, a ADC pode contribuir para a elaboração de atividades de leitura como análises discursivas críticas que explorem a capacidade inferencial dos estudantes. Dessa forma, considerando as perspectivas transdisciplinares que combinam o discurso, a cognição e a sociedade, a ADC se torna fundamental para o desenvolvimento do LC.

Na próxima seção, abordaremos a inferência, uma estratégia de leitura fundamental para a construção de sentidos e para o posicionamento crítico diante de textos e discursos: a inferência.

5 As inferências e a criticidade

A inferência — assim como outras estratégias de leitura que não discutiremos neste artigo — integra o que chamamos de dimensão sociocognitiva do LC. Com base em perspectivas construcionistas e psicolinguísticas fundamentadas nos trabalhos de León (2003); León et. Al. (2011) e Gutiérrez-Calvo (2014), consideramos distintos tipos de inferências que são construídas para atender aos objetivos dos leitores, dando coerência local e global aos discursos. Adotamos uma divisão das inferências em dois grupos maiores: as inferências lógicas e as pragmáticas (GUTIÉRREZ-CALVO, 1999; LEÓN, 2003; ESCUDERO, 2010; SALCEDO, 2015).

As primeiras baseiam-se em raciocínios lógicos de conclusão exata, são verdades irrefutáveis. Para Escudero (2010, p. 7), "as inferências lógicas se constroem mediante sistemas de raciocínio formal independente do domínio". Por exemplo, ao afirmar que "*Ana não fuma mais*", automaticamente os participantes da interação inferirão que ela já fumou anteriormente, já que a informação sobre ela ter sido fumante está presente, porém implicitamente.

As inferências pragmáticas têm caráter múltiplo, complexo e imprevisível. Constroem-se por meio de um encadeamento de ideias orientado por conhecimentos diversos — de mundo, de organização textual, de usos da linguagem —, por percepções espaciais e temporais, representações sociais, pontos de vista, crenças, senso comum e concepções ideológicas. Não são exatas, podem sofrer modificações ou serem descartadas de acordo com o que o cotexto e o contexto permitem.

Pensemos sobre a seguinte afirmação: "está escuro aqui". Os participantes podem inferir que "está de noite", "as cortinas estão fechadas", "as luzes estão apagadas", "vai chover" etc. De fato, essa afirmação adquire diversos significados a partir da capacidade de construção inferencial dos participantes, o que depende de suas relações com o

contexto imediato no qual foi proferida a frase e de seus conhecimentos prévios. Esse tipo de inferência é o que nos interessa aprimorar em atividades de leitura para o desenvolvimento do LC, levando o estudante/leitor a observar os conhecimentos que guiaram a construção de sentidos.

A inferência é um dos componentes básicos da compreensão humana (LEÓN, 2003), de modo geral, e da compreensão leitora, em particular. Contribui para o LC porque, para ir do texto ao discurso e do explícito ao implícito, é necessário realizar um processo complexo de relacionar experiências e conhecimentos diversos, já adquiridos e ampliados por meio da leitura. É uma estratégia fundamental que serve como ponte entre conhecimentos socioculturais, expectativas do leitor e suas perspectivas, tendo papel fundamental para construir novas informações ou modificar as que ele já tem, possibilitando desvelar o que está subjacente ao texto. É a partir das inferências que podemos transgredir os limites impostos pela superfície textual, baseando-nos em evidências, possibilidades ou probabilidades mais comuns e plausíveis a determinados contextos socioculturais.

Consideramos que a construção de inferências não pode ser ingênua, limitando-se apenas a raciocínio lógicos. Por essa razão, os princípios da PC e da ADC são importantes para fundamentar as práticas de leitura em sala de aula. Desse modo, a inferência pode propiciar, por exemplo, a percepção pelo estudante/leitor de que um anúncio publicitário não busca apenas vender um produto, mas também propagar ideologias, formando sensos comuns tais como: para ser uma pessoa de sucesso é preciso ter um carro da marca tal; corpos magros e malhados são o ideal de beleza e devem ser conquistados a qualquer custo. Na leitura de uma notícia, a otimização dessa estratégia propicia compreender que o texto não é neutro e não está apenas informando sobre um assunto, já que adota pontos de vista no relato dos aconteci-

mentos e está inserida em um contexto institucional sociodiscursivo, perpassado por relações de poder. Basta comparar as manchetes sobre um mesmo fato, de diferentes jornais, e analisá-las com uma perspectiva crítica, para observarmos que a subjetividade — e toda subjetividade é atravessada por ideologias — também está presente em textos informativos da esfera jornalística.

Quando o estudante/leitor adquire consciência sobre seu processo inferencial, se torna capaz de gerenciar a leitura, confirmando ou refutando as inferências geradas, com base no próprio texto e nas realidades locais e globais. Por exemplo, com relação à frase "tenho até amigos que são gays", quais são as possíveis inferências necessárias para fazer uma leitura crítica? Quais são os contextos discursivos prévios a esta frase que permitem inferir se o enunciador é homofóbico ou não? Por que eu infiro que o enunciador é homofóbico e meu colega não o infere?

Dessa forma, as inferências se fazem imprescindíveis para o desenvolvimento do LC por distintos motivos, dentre eles: a) acionar diferentes pacotes de conhecimentos de distintas naturezas e atuar de maneira crítica sobre a materialidade textual; b) ativar índices socioculturais externos e implícitos à materialidade textual para perceber possíveis intenções ou objetivos ocultos nas escolhas linguístico-discursivas e nos elementos não verbais. A consciência relativa ao processo de construção de inferências é importante para o posicionamento crítico, já que o reconhecimento de que inferimos, e de como ou por que o fazemos de determinada maneira e não de outra, nos faz refletir sobre a importância dos conhecimentos prévios, assim como dos elementos contextuais, para a leitura crítica dos textos.

Em síntese, uma atividade de leitura que explore as inferências como um processo cognitivo relevante contribui para que os estudantes/leitores percebam os conhecimentos acionados para a construção

de sentidos e reflitam criticamente sobre como o já sabido se relacionam ao novo presente nos textos, aprofundando a compreensão crítica.

6 As teorias na prática

Nesta seção, apresentamos um exemplo de atividade baseada nas reflexões suscitadas ao longo do artigo com o intuito de demonstrar uma alternativa de ponte entre teoria e prática. Trata-se de uma atividade de leitura em espanhol, em torno do gênero discursivo anúncio publicitário — com o qual os estudantes devem estar familiarizados —, pensada para 1º ano do Ensino Médio. Pode ser adaptada conforme a faixa etária da turma, o nível de conhecimentos em espanhol e outras especificidades dos contextos educativos, com uso de outros anúncios publicitários e de outros gêneros.

Intitulada "*Huele a Hombre*" ("Cheire como homem"), a campanha que inspira a atividade foi veiculada no Chile, em 2011, pela empresa Procter & Gamble. A multinacional possui diversas marcas de produtos voltados à higiene pessoal, dentre elas, a *Old Spice,* cujos produtos são destinados ao público masculino. A campanha foi promovida através de inserções na televisão e rádio, divulgação de anúncios publicitários em transportes públicos e criação de um site oficial específico, cujo endereço era http://www.hueleahombre.cl/ e no qual havia vídeos sobre a campanha. Adicionalmente, foi criada uma página específica no *Facebook* voltada a publicações de anúncios publicitários com o *eslogan* "*Si hueles a niñita, te ves como niñita*" ("Se você cheira como uma menininha, você parece uma menininha"), em conjunto com elementos visuais que aludem a objetos que são, habitualmente, destinados ao público feminino e infantil, como urso de pelúcia, chocolate, pirulito, flor, prancha de cabelo, laço e curvador de cílios. A campanha não foi bem aceita pelo público, recebeu inúmeras críticas

e, inclusive, notificações judiciais foram feitas contra a empresa. Dessa forma, no mesmo ano, a empresa desativou as plataformas voltadas à veiculação dessa campanha e eliminou todos os anúncios de suas redes sociais.

Escolhemos três anúncios publicitários dessa campanha, apesar de antigos, por considerarmos que o tema é atual e faz parte do universo dos adolescentes. Embora já tenhamos avançado na desconstrução de estereótipos relativos ao que é próprio de homens e ao que é próprio de mulheres, ainda persistem ideias como "azul é de menino e rosa é de menina". Portanto, os anúncios promovem uma discussão que continua sendo muito relevante.

As questões têm o propósito de explorar as ideias implícitas em anúncios publicitários, com o fim de desenvolver do LC. O foco é oferecer subsídios para que os alunos possam defender seus pontos de vista e posicionar-se frente às problemáticas suscitadas nos textos, superando leituras passivas e refletindo sobre como esse gênero discursivo atua para atrair e persuadir, ao reproduzir estereótipos e ideologias naturalizados nos meios nos quais circula.

Os pressupostos da PC e da ADC revelam-se como fundamentos produtivos, pois oferecem insumos para que os estudantes elaborem análises críticas, a partir do desvelamento da opacidade discursiva da publicidade. Busca-se fomentar a observação das relações de poder que convergem na perpetuação e/ou na construção de ideologias, podendo, portanto, influenciar os pontos de vista dos sujeitos e também suas ações.

É oportuno sublinhar que a atividade se torna importante para exemplificar como as teorias defendidas neste texto se articulam. Não é, porém, uma receita. Muitos outros caminhos podem ser seguidos.

ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA: ANUNCIO PUBLICITARIO

En esta actividad, vamos a leer anuncios de una campaña publicitaria y reflexionar acerca de sus elementos y los conocimientos necesarios a la comprenderlo bien.

1- Antes de leer los anuncios, discute con tus compañeros:

a) ¿Dónde ves publicidades en tu día a día?

b) Para ti, ¿cuál es la principal función de las campañas publicitarias?

c) ¿Qué objetivos suelen tener los anuncios publicitarios?

d) ¿Te parece que, de alguna manera, las publicidades pueden influenciar los puntos de vista de las personas? ¿Por qué?

2- Ahora, lee los anuncios. Durante la lectura, trata de:

- observar las relaciones entre los elementos visuales representados y las palabras;
- reflexionar sobre los conocimientos necesarios para comprender el objetivo de la publicidad.

Figura 1: Anuncios publicitarios de Old Spice–Chile.

Fonte: Campaña: "huele a hombre" 2011. Reprodução de La jaula sin puerta. http://www.lajaulasinpuerta.cl/. Acesso em: 11/02/2021

3- Resuelve las siguientes cuestiones en base a tu lectura de los anuncios. Ten en cuenta que es una campaña publicitaria de 2011.

a) ¿Qué producto se anuncia?

b) ¿A quiénes se dirigen los anuncios? ¿Cómo lo sabes?

c) En tu opinión, ¿qué quiere decir el eslogan de la campaña?

d) ¿Qué elementos de la imagen principal se relacionan con la palabra "niñita"?

e) ¿Qué relación crees que hay entre la imagen principal de los anuncios y el eslogan?

4- Rellena el cuadro con las características que los anuncios asignan a hombres y mujeres.

HOMBRES	MUJERES

5- Reflexiona y opina:

a) En los anuncios, ¿"oler a niñita" y "verse como niñita" tienen connotaciones positivas o negativas? Razona tu respuesta.

b) En el eslogan, ¿tiene valor afectivo o despectivo el uso del diminutivo "niñita"? ¿Por qué?

c) ¿Qué idea la publicidad vehicula sobre lo que es "ser hombre" y "ser mujer"? ¿Estás de acuerdo con ella? ¿Por qué?

d) ¿Qué sentido común sobre hombres y mujeres piensas que esa campaña refuerza?

e) ¿Crees que en Brasil, actualmente, sería posible vehicular anuncios como los que leíste? ¿Por qué?

6- Piensa sobre tus conocimientos y responde a las preguntas:

a) ¿Qué conocimientos ya tenías sobre...

- el objetivo de las campañas publicitarias?
- la función del slogan en anuncios publicitarios?
- la relación entre imágenes y texto escrito en anuncios publicitarios?
- las ideas preconcebidas sobre cómo deben actuar hombres y mujeres?

b) ¿Crees que esos conocimientos te han ayudado a leer críticamente los anuncios? ¿Por qué?

O percurso didático proposto compreende três etapas: pré-leitura (questão 1), leitura e compreensão leitora (questões 2, 3 e 4), e pós-leitura (questões 5 e 6). Algumas das informações sobre a campanha apresentadas anteriormente podem ser disponibilizadas aos estudantes com o fim de contextualizar os anúncios antes da leitura, caso a atividade seja realizada. As questões propostas podem ser vistas como um ponto de partida para discussão, pois, conforme as respostas dadas, outras indagações podem ser feitas, inclusive levando os estudantes a observar e a discutir visões de mundo diferentes entre os colegas.

As perguntas foram formuladas com o intuito de levar os estudantes a perceber os discursos subjacentes aos anúncios, observar até que ponto esses discursos estão presentes em seus contextos e, sobretudo, se eles mesmo os reproduzem. Por outro lado, elas propiciam também que os estudantes reflitam sobre os conhecimentos prévios necessários para compreender os anúncios e "ler" o que não está escrito. Essa leitura do que está "*tras las líneas*", como diz Cassany (2006), acontece graças à construção de inferências, ou seja, parte-se da materialidade do texto, do que está visível, para imergir no que está invisível, implícito: assim como supostamente há um cheiro (um desodorante) próprio para homem, supostamente também há atitudes que são próprias do universo feminino, como usar curvador de cílios,

prancha e laços no cabelo. Esses estereótipos certamente serão familiares aos estudantes e, por essa razão, as inferências devem ocorrer com relativa facilidade.

Nesse sentido, a proposta explora a capacidade de construir sentidos com base na combinação dos elementos verbais e não verbais nos anúncios, sustentada pelo senso comum e por estereótipos de gênero, o que contribui para reproduzir preconceitos. O uso de imagens é um recurso muito explorado em propagandas e, à primeira vista, pode ser interpretado como uma estratégia para atrair o interlocutor e, ao mesmo tempo, transmitir mais informações de modo econômico, já que "uma imagem vale mais do que mil palavras". No entanto, pode funcionar muito bem para a perpetuação de relações de poder, naturalizando ideias e ações que levam a opressão de um grupo sobre outro(s).

A atividade pode ser um passo significativo para o desenvolvimento do LC, dado que o estudante/leitor poderá conscientizar-se da leitura como um processo cognitivo, ao perceber que compreender um texto não é apenas decodificar o que está escrito, mas principalmente inferir o que não está presente no texto. Poderá posicionar-se ativamente sobre ideias preconcebidas que, normalmente, são reforçadas por meio da propaganda. O ideal é que as perguntas suscitem outros questionamentos e estimulem ações sociais voltadas às necessidades de nossos tempos, que tangem à igualdade de gêneros, à negação do sexismo e à eliminação de preconceitos associados a papéis de gênero.

Espera-se que os estudantes observem a importância do não dito, o que se configura como um requisito importante para reconhecer a opacidade da linguagem, em qualquer situação. A opacidade da linguagem favorece escamotear uma gama de valores, crenças e ideologias, relacionados ao racismo, à homofobia, à violência e a tantos outros preconceitos e atitudes nocivos à diversidade e à equidade social.

7 Considerações finais

Este trabalho buscou aportar contribuições para contextos que demandam práticas de LC, apresentando pressupostos de distintos campos teóricos e um exemplo de atividade de leitura que pode ser levada para a sala de aula. Essa atividade coloca em destaque as dimensões explícitas e implícitas de anúncios publicitários, salientando a importância da articulação entre a linguagem verbal e a não verbal, da conscientização acerca da opacidade da linguagem e do papel ativo do leitor na construção de inferências, indispensável para o posicionamento crítico diante do texto/discurso.

Destacamos que a aplicação da teoria na prática, por meio da atividade, possibilita explorar diferentes momentos e níveis da construção de sentidos, desde o estímulo para a leitura até a avaliação crítica do que foi lido. Cabe observar que estudantes/leitores distintos podem identificar aspectos que não foram focalizados por meio das questões, assim como concordar ou não com a perspectiva adotada. O importante, em cada caso, é estar consciente do posicionamento assumido e dos valores, crenças e ideologias que o fundamentam.

Outra observação pertinente é que cada gênero discursivo demanda um tipo de abordagem, centrada em suas características específicas. O que orienta a perspectiva crítica da abordagem, conforme o que foi discutido ao longo do artigo, são os pressupostos teóricos: o LC se fundamenta na PC e lança mão da ADC, privilegiando sua dimensão sociocognitiva que, no ato de ler, se concretiza na construção de inferências.

Referências

ABREU-SILVA, Geraldo Emanuel de. **As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico:** a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017). 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BEHRMAN, Edward. Teaching About Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 49, p. 490 – 498, 2011.

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista-X**, v. 1, p. 11-31, 2007.

BREUNIG, Mary. Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. **Journal Of Experiential Education,** [S.L.], v. 28, n. 2, p. 106-122, set. 2005. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1177/105382590502800205. Acesso em: 22 nov. 2022.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas.** Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? **Revista X**, v. 1, p. 59 -77, 2011.

ESCUDERO DOMINGUEZ, Inmaculada. Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada A La Enseñanza de Lenguas**, Nebrija, n. 7, p. 1-20, 2010. Disponível em: https://goo.gl/dt20Kj. Acesso em: 22 jan. 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis:** The critical study of language. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. *In*: MAGALHÃES, C. (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 31-81.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis:** the critical study of language. 2. ed. Londres: Pearson Education, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth Critical discourse analysis. *In*: VAN DIJK, T. (ed.). **Discourse studies:** A multidisciplinary introduction. London: Sage, 1997. p. 258-284.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.,** São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo, Editora Unesp, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GUTIÉRREZ-CALVO, Manuel. Inferencias en la comprensión del lenguaje. *In*: CUETOS Fernando.; VEGA RODRÍGUEZ, Manuel (coord.). **Psicolingüística del Español.** Madrid: Ed. Trotta, 1999. p. 231-270.

JANKS, Hilary. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 15, 2 jul. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ll63-v34n1a2018-1. Acesso em: 22 nov. 2022

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. **English Teaching,** v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling "the New" in New Literacies. *In:* KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (eds.). **A New literacies sampler.** New York: Peter Lang, 2007. v. 29.

LEÓN, José António. **Conocimiento y discurso:** claves para inferir y comprender. Madrid: Piramide, 2003. p. 23-45.

LEÓN, José Antonio; Solari, Mariana; Olmos, Ricardo; Escudero, Inmaculada. La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la

comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. **Revista de Investigación Educativa**, v. 29, n. 1, p. 13-42, 2011.

LUKE, Allan. Two takes on the critical. *In*: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (ed.). **Critical pedagogy and language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29

MAGALHÃES, Célia Maria. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. *In*: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 15-30.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. T. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (orgs.). **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MONFORT, Isabelle; MONFORT, Marc. Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. **Revista de Neurología**, Madrid, n. 56, p.141-146, 2013.

SALCEDO, Juan C. Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica Investigaciones sobre Lectura. **Asociación Española de Comprensión Lectora Málaga,** n. 4, p. 107-122, 2015.

VAN DIJK, Teun A. Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. **Revista Signos,** n. 22, p. 66-74, out.-dez. 1997.

VAN DIJK, Teun A. El análisis crítico del discurso. **Anthropos,** Barcelona, n. 186, p. 23-36, set.-out. 1999.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso y poder:** contribuciones a los estudios críticos del discurso. Traducción de Alcira Bixio. 1. ed. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 2009.

CAPÍTULO 7

"QUEM TEM O PODER DE DEFINIR A MINHA IDENTIDADE?": IMPACTOS DA COLONIALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO "EU"

Natália Luczkiewicz da Silva
Flávia Colen Meniconi
Universidade Federal de Alagoas

1 Qual o nosso *lócus* de enunciação?

Não poderíamos deixar de iniciar esse texto falando sobre o nosso *lócus* de enunciação (MIGNOLO, 2000) e o que está posição nos proporciona ou nos nega, nesta sociedade moderna. Nós somos brasileiras, mas essa identidade social diz pouco de nós, pois até o "ser brasileira" pode ser entendido de formas diversas, a depender da perspectiva. O "ser brasileira" começa a ganhar outras representações quando pensamos que moramos na região nordeste do país que é considerada, no imaginário capitalista, como pouco desenvolvida. Estes dois elementos delimitam algumas estruturas sociais (BHASKAR, 1998), que são ainda mais intensificadas quando nos afirmamos como mulheres. Vivenciamos, diariamente, o que é "ser mulher", ou melhor, "tornar-se mulher" (BEAUVOIR, 2005), as imposições que foram construídas historicamente pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado (SANTOS, 2019).

Eu, Natália, compartilho de um dos maiores privilégios sociais: ser branca. Eu pertenço à norma social, à "raça" opressora. Já eu, Flávia, senti um pouco das dores do racismo quando morei na Espanha e fui indagada, por uma moça de pele clara, olhos verdes e cabelos loiros, colega de sala da Universidade Complutense de Madrid, se todos no Brasil eram escuros como eu. Soube naquele momento que, embora em meu país fosse identificada como parda, no contexto europeu, pessoas brancas poderiam, por meio de comparações fenotípicas, caracterizar-me como negra, em função da cor mais escura da minha pele, dos traços do meu rosto e pelos meus cabelos cacheados. Tais comparações levaram-me aos seguintes questionamentos: 1- O que significa eu ter a pele mais escura naquele contexto?; 2- Isso representa algum problema para as pessoas que compartilham aquele espaço comigo?; 3- Se eu fosse ainda mais escura do que sou? O que isso representaria?; 4- Quem tem o poder de definir a minha raça e a minha identidade?; 5- Quais são as consequências disso?

A raça é um dos principais elementos na construção da identidade do indivíduo e é uma das categorias sociais que mais sofre pressão da colonialidade (WOODWARD, 2000; QUIJANO, 1999). Enquanto pessoas brancas e/ou pardas, mesmo em contextos diferentes do Brasil, acreditamos que nunca sentiremos na pele o que uma pessoa negra sente. Mesmo que ela lute todos os dias igual a nós ou ainda mais, para ela, será muito mais difícil adentrar aos espaços que nós ocupamos, em decorrência do racismo instaurado em nossa sociedade. Nesse sentido, devemos repensar no papel da branquitude[1], uma vez que o racismo é um problema branco e, na maioria das vezes, só vemos negros indo à luta (BORGES, 2021).

É preciso entender que cada pessoa deve falar a partir do seu *lócus* de enunciação que não é "*o lócus*", mas o "*meu lócus*", compreendendo que, eu Natália, nunca passei por experiências que pessoas negras

1 Conceito criado para desvelar certos processos e relações estruturais de dominação, de naturalização do branco e para transformá-lo em ideal e em universal (LEITE, 2020).

passaram, mas posso colaborar na luta contra o racismo, a começar pelo questionamento dos privilégios brancos, pois o silenciamento ajuda a manter as estruturas. Eu, Flávia, embora tenha experenciado preconceitos em relação a minha cor no contexto europeu, nunca fui confundida com assaltantes e nem revistada pela polícia nos lugares que transitei. Então, entendo que ainda estou longe de vivenciar, na pele, os que os negros comumente enfrentam em relação ao preconceito racial. E não é por isso que ficarei em meu lugar de conforto. Como mulher, mãe e educadora, comprometo-me no engajamento da luta contra essa estrutura de privilégios, já que almejo viver em um mundo mais justo e igualitário.

Conforme destaca Bento (2002, p. 5), "a racialidade do branco, configura uma visão de mundo, um posicionamento de vantagens calcado no silêncio e omissão (diante do racismo) por um lado, e por outro, na prática discriminatória sistemática com vistas a conseguir e manter situações de privilégio que impregna a ação e o discurso". Assim, não basta não ser racista é preciso ser antirracista, não só moralmente, mas politicamente (GROSFOGUEL, 2016).

O discurso da sociedade moderna de que todos possuem os mesmos direitos e os mesmos deveres e que o nosso país não é racista, só reforça as desigualdades e corrobora para a naturalização de episódios de violência, respaldados na busca de justiça social, em que a pessoa negra é considerada marginal. Assim, como é possível validar esse discurso de que nosso país não é racista se todos os dias nos deparamos com notícias de racismo evidente, além daqueles que não são publicitados pela mídia, mas que nós sabemos que acontecem?

Como pesquisadoras e professoras, vemos que uma das nossas missões é discutir e criticar essas narrativas modernas e coloniais, pois, conforme destacam Ramalho e Rezende (2011, p. 11), "a linguagem se mostra um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer

e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas".

Buscamos, então, um trabalho que supere problemas, partindo da compreensão de uma Linguística Aplicada (LA) mestiça e ideológica que tem como objetivo criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (MOITA LOPES, 2009) e de uma LA crítica e reflexiva (PENNYCOOK, 2019). Sendo assim, partimos do pressuposto da LA enquanto política, pois a linguagem é inseparável do sujeito, atingindo as identidades dos sujeitos.

2 Identidade e diferença como resultado das relações de poder

A construção da identidade e da diferença é resultado de um processo de produção simbólica e discursiva de relações de poder, impostas com base no desejo dos diferentes grupos de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais, por meio da demarcação de fronteira das posições-de-sujeito (WOODWARD, 2000).

As identidades são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; não são singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. Diante disso, estão sujeitas a uma historicização radical, em constante processo de mudança e transformação (HALL, 2000).

Nesses termos, não é possível considerar a identidade como um processo autossuficiente, pois o que sou não abrange as nuances sociais que atravessam os sujeitos. Assim, a construção do "eu" resulta de uma extensa cadeia de negações, de expressões negativas de identidade e de diferenças (SILVA, 2000). Destarte, identidade e diferença não podem ser consideradas como elementos sociais fixos, uma vez que são marcadas por indeterminação e instabilidade (HALL, 2000).

Uma das grandes problemáticas que envolvem a identidade e a diferença é a sua raiz política e como se deu esse processo de classificação social dos sujeitos. Jacques Derrida (1981) discute sobre a concepção de "binarismo" e nos mostra como esse conceito representa um processo de inclusão / exclusão. As construções linguísticas binárias, como homem x mulher, branco x negro, heterossexual x homossexual e outras, colaboram para o estabelecimento do que é positivo e do que é negativo, no qual nunca existirá uma relação horizontal. Sendo assim,

> As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em "exterior", em abjeto [...] toda identidade tem necessidade daquilo que lhe "falta"–mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2000, p. 96).

O movimento de marcação da diversidade corrobora para a acentuação das desigualdades sociais, entendendo que ser branco é considerado a norma, e os indivíduos que não se enquadram nesse padrão são vistos como os "outros", os "anormais", os "diferentes" e os "racializados",–"a invenção do *Branco* como o sujeito universal, lido como a própria – e única! – encarnação do humano, no 'moralmente, espiritualmente indefensável' projeto civilizatório da modernidade europeia" (CÉSAIRE, 1978, p.14).

É preciso que tenhamos cuidado quando falamos sobre identidade e diferença, sobretudo, nos ambientes escolares que é o nosso lugar de atuação, pois todos nós somos atravessados por diversas posições sociais de sujeito. Spivak (1942, p. 115) acrescenta que "a questão da 'mulher' parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida

de três maneiras". Não podemos desconsiderar a interseccionalidade[2] na construção da identidade, em que ser mulher denota um lugar de marginalização social que pode ou não ser intensificado a partir da classe social e das questões raciais. Desse modo, corroboro com Hall (2000) quando afirma que

> As identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora "sabendo" (aqui, a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma "falta", ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas–idênticas–aos processos de sujeito que são nelas investidos (HALL, 2000, p. 115).

No entanto, essa perspectiva heterogênea da identidade deve ser considerada a partir do entendimento de que cada indivíduo possui seus gostos, crenças e valores, e independente de qual grupo étnico ele tenha sido classificado, não significa que todas as pessoas que se localizam nesse espaço concordem ou se identifiquem cem por cento com tudo, ou até mesmo, com as construções discursivas criadas socialmente em torno das práticas desse grupo.

Para exemplificar, tomamos como ponto de partida, a fixação da identidade indígena que foi criada, socialmente, a partir do conceito de índio de 1500. No dia 19 de abril, existe uma mobilização do sistema de ensino para que as crianças façam pinturas corporais, reproduzam sons batendo na boca, desenhem índios cobrindo somente as genitálias, produzam cocares e, às vezes, até desfilem nas ruas como forma de "homenagem" aos povos indígenas.

2 Maneiras pelas quais as formas de diferença operam em conjunto (PENNYCOOK, 2021).

Grosfoguel (2016, p. 139), ao discutir sobre o extrativismo[3] ontológico, afirma que os "artefatos e 'objetos' que são extraídos têm significados dentro de contextos culturais específicos. Uma canoa, uma planta, um tambor, todos eles têm significados éticos, políticos e espirituais para povos com tradições ancestrais"[4]. Relacionamos essa "homenagem" aos indígenas com o extrativismo ontológico, uma vez que interfere na vivência desses povos, reproduzindo padrões discriminatórios para a promoção de uma falsa igualdade social, com o uso de elementos específicos da cultura, sem sequer conhecer a história desses povos, sem entender as diversas formas de vida de cada aldeia e, principalmente, sem compreender a importância de cada objeto para a cultura e para a religião. Desse modo, invés da escola colaborar para uma verdadeira homenagem e apoio à luta indígena, ela reforça a construção de estereótipos.

É possível observar como os discursos se configuram em construções históricas, retomados e ressignificados a cada uso. De acordo com Pennycook (2021, p. 89), "as teorias pós-estruturalistas do assunto enfatizam que nem a questão de fundo nem a experiência por si só podem explicar a identidade, ao contrário, ela é construída através de uma teia de classe, raça, gênero, linguagem e relações sociais"[5]. Diante disso, os indivíduos podem assumir diferentes posições de sujeito dentro de diferentes discursos, sendo a linguagem um elemento crucial na formação da subjetividade.

Silva (2000, p. 78) destaca que a repetição de construções discursivas que circundam a identidade dos sujeitos "faz parte de uma rede

3 Es una forma de ser y estar en el mundo, donde se apropia de los demás sin consentimiento y sin pensar ni preocuparse en el impacto negativo que genera en la vida de otros seres vivos (humanos y no humanos) (GROSFOGUEL, 2016, p. 138).

4 No original: "Los artefactos y «objetos» que se extraen tienen sentidos dentro de contextos culturales específicos. Una canoa, una planta, un tambor, todos tienen sentidos éticos, políticos y espirituales para los pueblos con tradiciones ancestrales" (GROSFOGUEL, 2016, p. 139).

5 No original: Poststruturalist theories of the emphasite that neither background nor experience alone can account for identity; rathet it is constructed through a web of class, race, gender, language, and social relations (PENNYCOOK, 2021, p. 89).

mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo". Desse modo, a repetição constante de uma descrição pode se tornar um fato.

> [...] Quando utilizamos uma palavra racista como "negrão" para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino, não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade "negra" (SILVA, 2000, p. 78).

Nessa discussão, o autor traz o conceito ampliado de "performatividade", proposto por Judith Butler (1990), que diz respeito às construções linguísticas repetidas em diferentes atos comunicativos que ganham forma em uma fixação preconceituosa da identidade e que realizam uma operação de corte e colagem (eitacionalidade), retirando um termo de um contexto e inserindo-o em outro.

Essas repetições de estereótipos são fundamentadas no discurso hegemônico que, enquanto raça detentora do poder, tem a supremacia da representatividade, assim, quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determina a identidade (SILVA, 2000). Diante disso, as identidades e os corpos dos indivíduos que não pertencem à hegemonia europeia são violentados pela imposição de padrões, repercutidos pela sociedade capitalista. Santos (2019, p. 241) destaca que

> Os corpos são diferentes devido às diferenças culturais que os constituem e por causa dos diferentes contextos em que são acionados; os corpos são desiguais devido às diferenças de poder na sua abertura ao mundo. Os corpos são desiguais porque sentem e são sentidos de modo que reproduzem as desigualdades sociais que "fixam" os espaços-tempos nos quais as oportunidades

> de sentir e de ser sentido estão distribuídas de forma desigual.

Nesse contexto, consideramos que, antes de pensar em um discurso de "tolerância" aos diferentes, é preciso entender como essas identidades e esses corpos foram fixados como "os diferentes", como ocorreu essa construção simbólica que reverbera na nossa sociedade. Silva (2000) ressalta que antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida.

Dessa maneira, "uma educação anti-homofóbica ou antirracista requer muito mais do que simplesmente alguma explicação racional e intelectual do que há de errado com o racismo e a homofobia. 'Correção de erros' não nos leva longe o suficiente"[6] (PENNYCOOK, 2021, p. 95). O movimento subversivo pode iniciar pelo questionamento dos sistemas de representação que sustentam a identidade e a diferença que subjazem na colonialidade e na modernidade, como resultado da colonização.

O autor completa que essa visão de fixidez cultural é parte de uma longa história de alteridade colonial que tornou outras culturas fixas, tradicionais e exóticas, enquanto as culturas do centro euro-americano são consideradas dinâmicas, contemporâneas e transparentes (PENNYCOOK, 2021).

3 Colonialidade(s) e a construção da identidade

As teorias que versam sobre os estudos decoloniais apresentam alguns conceitos que merecem destaque. Santos (2019) critica a criação do termo "colonialidade", cunhado pelo estudioso da rede Modernidade/Colonialidade, Anibal Quijano, pois considera que "co-

6 No original: "[...] in the contexto of racismo, to develop antihomophobic of antiraciste educations requires much more than simply some rational, intelectual explanation of what's wrong with racismo and homofobia. 'Error correction' does not take us far enough" (PENNYCOOK, 2021, p. 95).

lonialismo" expressa, suficientemente, o atual contexto de exploração, de silenciamento e de marginalização.

No entanto, somos adeptas ao termo colonialidade, considerando-o, assim como Quijano, como um movimento resultante do colonialismo, em que a "colonialidade" traz à tona o vínculo entre o passado e o presente, com implicações não só territoriais, mas também, nas questões mais subjetivas da constituição da identidade dos sujeitos. Corroboramos com o pensamento de Maldonado-Torres quando afirma que o "colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais [...] e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais" (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 41).

A colonialidade refere-se a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de gênero e raça. Nesse ínterim, a colonialidade está presente na sociedade em diferentes níveis e pode multiplicar-se por meio de três dimensões, são elas: a colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 1999).

A colonialidade do poder refere-se a um padrão colonial que produziu discriminações sociais, por meio da divisão da sociedade em raças e/ou etnias, funcionando como um "marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental" (QUIJANO, 1999, p. 438).

A perpetuação dos discursos de inferiorização social mantém o poder nas mãos dos colonizadores, acarretando na colonialidade do saber que é um tipo de colonialidade filosófica e epistemológica, na qual os conhecimentos produzidos nos espaços escolares e acadê-

micos satisfazem os interesses da classe dominante (CASTRO GÓMEZ, 2007).

Conforme destaca Mignolo (2021, p. 49), "o racismo, tal como o entendemos hoje, foi o resultado de duas invenções conceituais do conhecimento imperial: que certos corpos eram inferiores a outros e que corpos inferiores possuíam inteligência inferior". Oliveira (2016, p. 36) completa que "o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico", uma vez que a operação teórica dos pensadores ocidentais os elegeu como únicos capazes de produzir conhecimentos e de acessar à universalidade e à verdade.

Com os avanços decorrentes do poder financeiro e simbólico, passou-se a se produzir conhecimentos ditos científicos e universais, calcados no apagamento de muitas vozes e no silenciamento de muitas histórias. Assim, a colonialidade do conhecimento engendra a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2003).

Na colonialidade do ser, vemos a negação mais violenta da identidade do outro, em que "não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta essência do mal" (FANON, 2004, p. 35).

Em "Pele negra, máscaras brancas", Fanon (2008, p. 104) destaca que "no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação". Em que o corpo, como principal mecanismo de reconhecimento do ser no mundo, passa por um processo de negação, isso nos mostra a força que a colonialidade desempenha na subjetividade do indivíduo.

O sujeito colonizado está em constante processo de questionamento sobre a sua própria identidade e reconhecimento no mundo,

precisando lutar e se desprender das nomenclaturas a ele destinadas pela colonialidade. Trata-se, pois, de um movimento muito complexo, sustentado na violência física e simbólica dos indivíduos categorizados como os "Outros", conforme aponta Fanon (2004):

> Por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado a se interrogar constantemente: "Quem sou eu na realidade?". As posições defensivas nascidas deste confronto violento do colonizado e do sistema colonial organizam-se numa estrutura que revela então a personalidade colonizada (FANON, 2004, p. 212).

O colonialismo reverbera na sociedade moderna, em que esse processo de negação sistemática do sujeito colonizado não é algo de fácil superação. As relações de poder mantêm as estruturas da supremacia hegemônica, em que os indivíduos são "convidados", diariamente, a se questionarem quem são, quais os papeis sociais que desempenham e até onde podem chegar.

Maldonado-Torres (2018, p. 48) destaca que "a identidade e a atividade (subjetividade) humana também produzem e se desenvolvem dentro de contextos que têm funcionamentos precisos de poder, noções de ser e concepções de conhecimento". Assim, o autor afirma que a colonialidade do poder, do saber e a do ser perpassam a subjetividade: Saber–sujeito, objeto, método; Ser: tempo, espaço, subjetividade; Poder: estrutura, cultura, sujeito. O autor completa: "o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber".

Contra essa atitude colonizadora surge um movimento de resistência e ressurgência, o qual podemos chamar de decolonialidade

(QUIJANO, 1999; WALSH, 2013) ou descolonialidade (SANTOS, 2019)[7]. Assim como Walsh (2013), consideramos que o termo descolonial é uma possibilidade de desfazer o colonial e de apagar suas marcas, enquanto o de-colonial denota uma atitude de luta e de resistência ao que se manteve como herança. Desse modo, é possível viver em uma sociedade marcada pelas feridas provocadas pela colonialidade, ao tempo em que, questionamos e agimos contra elas.

4 Questionando a fixação da identidade

Nesta seção, trazemos algumas reflexões frutos dos diálogos travados nas aulas das disciplinas de *Seminários em decolonialidade e ensino de línguas* e *Tópicos em Linguística Aplicada 2*, ministradas no interior do PPGLL/UFAL. As aulas iniciaram no mês de março e finalizaram no mês de junho do corrente ano. Ao longo das disciplinas, discutimos e refletimos sobre diversos textos.

Até o momento, eu, Natália, ainda não havia lido nada sobre decolonialidade e essa experiência fez com que eu mudasse muitas verdades que eu tinha como absolutas. Posso dizer que passei e passo, todos os dias, por um processo de (auto) letramento crítico, pois, assim como Bezerra (2019, p. 909), acredito que "eu pratico o letramento crítico no momento que deixo de pensar como antes, ou melhor, quando eu adiciono outros significados a algo que eu já tinha como dado, fixo e irredutível" .

Na aula da disciplina de *Tópicos em Linguística Aplicada 2,* no dia 19 de abril, realizamos a leitura e a discussão da introdução do livro "O fim do império cognitivo", de Boaventura de Souza Santos e do Capitulo 2 do livro "*Innovations and challenges in Applied linguistics from the Global South*", de Pennycook e Makoni. Após cada aula, escolhíamos, juntos, que tipo de tarefa realizaríamos para contemplar a dis-

7 Os autores fazem uso dessas terminologias na mesma perspectiva, a qual parte da ideia de luta contra as narrativas hegemônicas.

cussão dos textos e, neste dia, sugerimos que fosse criado um Padlet[8], para que colocássemos questionamentos e/ou provocações. No espaço do Padlet, um dos meus colegas questionou os critérios de observação e de validação racial utilizados pelas bancas de heteroidentificação.

Na aula seguinte, discutimos acerca desse material e surgiu a seguinte reflexão: "Quem tem o poder de decidir a qual raça, etnia, grupo minoritário você pertence?". O primeiro colega a responder afirmou que a pergunta era muito fácil de ser respondida, pois nós mesmos é que definimos a nossa identidade; enquanto outro afirmou que "não é uma pergunta fácil de responder, pois quem tem o PODER de definir a minha identidade é quem realmente tem o PODER".

Após essa resposta, pensamos sobre como poderia ser delicado falar sobre processos identitários, como o sistema predetermina, com bases fenotípicas, características de um determinado grupo social ao qual pertencemos e como, ao mesmo tempo, muitas pessoas se aproveitam de políticas públicas destinadas aos grupos marginalizados para se autodeclararem pertencentes.

Nas aulas da disciplina de *Seminários em decolonialidade e ensino de línguas,* estávamos estudando sobre aspectos relacionados à colonialidade/decolonialidade, momento em que conhecemos as concepções de colonialidade do poder, do saber e do ser, e começamos a relacionar com o processo de construção da identidade. A partir de então e com o objetivo de materializar algumas respostas, propusemos um questionário, via *Google Forms*, com perguntas[9] sobre identidade e solicitamos a participação dos discentes matriculados nas duas disci-

8 O Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml.

9 Foram realizadas sete perguntas sobre a temática, contando com a colaboração de oito pessoas. Não farei a transcrição de todas as respostas, apenas de algumas que demonstram compreensões diferentes do tema. Não é meu objetivo quantificar as respostas dos colaboradores, pelo contrário, pretendo refletir sobre elas.

plinas, para que pudéssemos compreender as concepções construídas em torno da temática.

A primeira pergunta foi: "Para você, o que é identidade?". Assim, as repostas ficaram divididas entre as características próprias de cada indivíduo: *"É o que me torna único em meio aos outros. meus gostos, escolhas, crenças e etc. podem até ser iguais aos demais, mas não da mesma forma com que os concebo e vivencio"*, e a forma como cada indivíduo se vê e a percepção de outras pessoas: *"É a forma como me vejo e a percepção dos grupos que me representam. Quando identifico pessoas que falam o que eu acredito e tomo esta consciência"*.

A partir dessas respostas, destacamos que a identidade vem sendo conceituada com base em uma perspectiva individual e em uma perspectiva coletiva, na qual a relação com o outro é fundamental nesse processo. Conforme aponta Silva (2000) quando diz que o "eu" é construído a partir daquilo que lhe falta, o "Outro", e é nesse movimento de diferenciação que a identidade é construída: eu sou aquilo que o outro não é e o outro é aquilo que eu não sou.

A segunda pergunta foi "Você se considera uma pessoa privilegiada? Justifique". Diante disso, as respostas se organizaram em duas perspectivas: *"Sim, porque nunca me olharam diferente em algum lugar por causa da minha cor"* (resposta dada por uma pessoa branca), as demais respostas dizem respeito à consciência de que ser branco é um privilégio no Brasil e de que ser negro é uma marca de preconceitos e falta de acesso à oportunidade.

Para justificar esse pensamento, respaldamo-nos na discussão sobre a divisão da sociedade em raça e etnia que, por sua vez, gerou uma repartição social, em que povos negros e indígenas eram considerados raças inferiores e sem capacidade intelectual, por isso, eram destinados ao trabalho escravo, gerando uma catástrofe metafísica que é ao mesmo tempo ontológica, epistemológica e ética, causando um co-

lapso no "eu" de subjetividade e de sociabilidade para iniciar a relação de Senhor-Escravo (MALDONADO-TORRES, 2018).

Alguns participantes da pesquisa apresentaram diferentes problematizações em relação à pergunta, destacando que depende do ponto de vista adotado: *"Em partes. Já me peguei pensando sobre isso. Sempre tive boa educação, oportunidades de trabalho. De modo geral, acredito que sim. Mas também as vezes vejo que em outros momentos não sou tão privilegiado assim. Por ser homem gay, negro e de classe baixa, algumas situações que podem ser consideradas como 'privilégios' não fazem parte do meu cotidiano"*. Vejamos como essa resposta reverbera na reflexão sobre os padrões que a sociedade colonial nos impôs, em que ser homossexual, negro e pobre são considerados elementos de inferiorização e quando coexistentes em um mesmo indivíduo, o preconceito é ainda mais acentuado.

Lugones (2008, p. 75) analisa os aspectos de interseccionalidade "entre raça, classe, gênero e sexualidade para entender a indiferença preocupante que os homens mostram em relação à violência que é sistematicamente infligida às mulheres de cor". Segundo a autora, a relação desses quatro elementos repercute na construção de estereótipos e de preconceitos, o que provoca um tratamento social desigual entre mulheres brancas e mulheres negras, mulheres negras heterossexuais e mulheres negras homossexuais, assim por diante. Dessa maneira, esses elementos são considerados classificadores e intensificadores de marcação colonial.

A terceira pergunta foi a seguinte: "Você se sentia ou sente representado(a) em nossa sociedade? Justifique". As respostas caminham para as seguintes compreensões: *"Sim. Embora nossa sociedade seja muito plural, acredito que de uma forma ou de outra acabo sendo representado, pois acredito que não há apenas uma forma estanque de representação. Se falamos de representação política, religiosa, cultural, profissional"*. Assim, o sentir-se representado parte de diversos vieses, pois,

enquanto sujeitos plurais, estamos imersos em vários contextos sociais, podendo ser representados em alguns e em outros não.

Outras respostas indicam que a representatividade está ocorrendo nos dias atuais: "Atualmente, sinto-me mais representada em termos de visibilidade da mulher negra, mãe atípica e professora (penso que estamos conquistando espaços, poucos ainda, mas que antes eram praticamente inexistentes)". Para Lugones (2008), as mulheres não brancas são vítimas da colonialidade do poder e da colonialidade de gênero, o que configura na exclusão histórica, teórica e prática. Contudo, as práticas de ser/fazer decolonial e os movimentos de luta e de resistência têm corroborado para a representatividade de grupos subalternizados, tal como podemos evidenciar no relato da participante da pesquisa.

A quarta pergunta foi a seguinte: "Você já chegou a fazer algo que pudesse comprometer a sua saúde em busca de atingir um padrão social? Como foi?". Apenas uma pessoa respondeu que sim: "Fiz a dieta do ovo, para perder peso. De certa forma me encaixar em um padrão estipulado pela sociedade!".

Barbosa e Silva (2016, p. 675) apontam que "a mídia se apresenta como a ferramenta de transmissão cultural predominante, demarcando a subjetividade dos sujeitos e participando diretamente da fabricação desses padrões de beleza que ajudam a provocar transtornos alimentares como anorexia e bulimia". Neste ponto, destacamos o poder da modernidade, com os padrões impostos ao corpo feminino, a partir do capitalismo, que repercute nas mídias um padrão de beleza calcado na violência do corpo, da identidade e da saúde dos indivíduos.

A quinta pergunta foi a seguinte: "Você teve ou tem dificuldade de se relacionar com as pessoas por suas características e por sua identidade? (família, amigos, colegas de trabalho, relacionamentos amorosos...)". Todos responderam que nunca tiveram dificuldades; apenas um colaborador destacou a dificuldade em lhe dar com "pes-

soas que possuem vertentes políticas que visam a destruição do nosso país". O que mostra consciência das consequências que as nossas escolhas políticas podem gerar para a coletividade e como isso reverbera nas representações dos sujeitos socialmente localizados.

A sexta pergunta voltou-se à nossa prática enquanto docentes: "Como você acha que as temáticas de identidade e de diferença poderiam ser trabalhadas nos contextos escolares?". As respostas podem ser resumidas da seguinte maneira: de forma lúdica; considerando as experiências dos alunos; trabalhando o respeito ao próximo, discussões e palestras; abordando a diversidade; enfatizando o cultural; e convidando representantes de grupos marginalizados da cidade para promover debates.

De acordo com Ocaña, López e Conedo (2018, p. 199), "a pedagogia por excelência é o exemplo diário de professores, seu comportamento ético, humilde, solidário e respeitoso. Um professor que com seu discurso pedagógico expressa desagrado pela diversidade de seus alunos ou os trata com desprezo, não merece exercer esta nobre e digna profissão"[10]. Além disso, os autores enfatizam a importância de considerar os currículos como elementos mutáveis, tendo em vista que múltiplos contextos socioculturais não são reconhecidos e visibilizados pelo Estado.

Nessa perspectiva, observamos que as respostas dos participantes caminharam em direção à uma postura humanizadora, no sentido em que "a compreensão da diversidade e do mundo plural pode contribuir para a vivência e o aprendizado sobre o 'lidar com as diferenças' nas relações entre pessoas e contextos heterogêneos" (MONTE MÓR, 2019, p. 1084), tomando o aluno como o protagonista do processo

10 No original: La pedagogía por excelencia para atenuar lo anterior es el ejemplo cotidiano de los profesores, su comportamiento ético, humilde, solidario y respetuoso. Un profesor que con su discurso pedagógico exprese disgusto por la diversidad de sus estudiantes o los trate com desprecio, no merece ejercer esta noble y digna profesión.

de ensino e aprendizagem e abrindo possibilidades de atuação didática que considere o aspecto sociocultural dos indivíduos.

A última pergunta foi a seguinte: "Na sua opinião, quem tem o PODER de definir a sua identidade?". A maioria dos participantes afirmou que eles mesmos é que têm o poder de definir a própria identidade, e outras respostas partiram da seguinte perspectiva: "Na minha opinião, EU defino a minha identidade, porém os fatores externos podem contribuir negativamente para essa construção, por isso o trabalho com foco nas representações de todos os grupos sociais é importante. Assim, os nossos alunos se sentirão representados e saberão 'filtrar' as questões negativas e impedir que elas definam a identidade deles".

Essas respostas nos fazem compreender que está havendo um processo de empoderamento, uma atitude decolonial, no sentido de que, ao assumir que nós mesmos é que definimos nossa identidade, ao tempo em que evidencia os fatores externos que interferem nessa construção como algo que deve ser criticado e superado, enfatizando a importância da representatividade de todos os grupos sociais e da necessidade de se trabalhar com essas questões em sala de aula.

5 Considerações finais

Ao fim deste trabalho, chegamos à conclusão de que quem tem o *poder* de definir as nossas identidades é realmente quem está no poder, através dos discursos construídos pelo mundo moderno/colonial, em que, com a divisão binária da sociedade, desde que os corpos chegam ao mundo são encaixados em paradigmas que os localizam no tempo e no espaço. No entanto, acreditamos que quem tem o *direito* de definir a minha identidade somos nós mesmas, por meio da nossa individualidade e da nossa sociabilidade.

Apesar da colaboração que os movimentos decoloniais vêm realizando em busca de uma ressignificação do poder, saber e do ser; ain-

da prevalece a política identitária, na qual o ser é manipulado, desde o seu nascimento, por essa divisão social do "normal" e do "anormal", que preestabelecem os espaços e lugares que esse indivíduo terá acesso e em qual(is) identidade(s) ele irá se reconhecer ou ser reconhecido.

As identidades são categorias sociais que nos são amplamente impostas, mas com as quais nos identificamos, em um local constante de luta enquanto tentamos trabalhar com as identidades que nos são dadas. Para que isso ocorra, é necessário que eu tenha consciência do que a minha raça, o meu gênero, a minha sexualidade, a minha nacionalidade, e tantas outras questões que me envolvem representam socialmente.

Compreendendo o nosso *lócus* de enunciação, poderemos assumir que, em alguns momentos, compartilhamos de privilégios sociais e, em outros, estaremos do outro lado da linha abissal; e que, sobretudo, não podemos nos silenciar em nenhuma das duas condições, lutando por nosso espaço, construindo a nossa história, mas também lutando pelo espaço de pessoas subalternizadas para que elas possam (re) existir diante das úlceras provocadas pela modernidade/colonialidade.

Com esta pesquisa, percebemos que houve um processo de (auto) letramento crítico, pois contribuiu "para o desprendimento de práticas linguístico-discursivas hegemônicas a fim de que outras condições sociais possam ser pensadas e construídas" (MOREIRA JÚNIOR, 2020, p. 67). Isso ocorreu por meio das respostas dos alunos, no sentido de que ao expressarem suas concepções a respeito do tema, sempre questionavam a partir de qual perspectiva a pergunta estava sendo feita; apresentaram as nuances de cada questionamento; assumiram lugares de privilégio e de marginalização; tomaram a identidade como algo heterogêneo; destacaram as interferências da colonialidade na construção da identidade dos sujeitos; apontaram caminhos para o trabalho com a identidade e a diferença no ambiente escolar; e destacaram a importância de questionar as estruturas de fixação.

Finalizamos essas reflexões concordando com Walsh quando diz que "a decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto para assumir", que requer aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem de todos. Ao assumir o projeto decolonial, tomamos como ponto de partida a ressignificação de práticas coloniais do poder, do saber e do ser, em busca de uma pedagogia e de uma atitude decolonial.

Referências

BARBOSA, Silva Nogueira; SILVA, Laionel. A mídia como instrumento modelador de corpos: um estudo sobre gênero, padrões de beleza e hábitos alimentares. **Razón y Palabra**, v. 20, n. 94, p. 672-687, set.-dez. 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **Por uma moral da ambiguidade**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEZERRA, Selma Silva. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. **Rev. Bras. Linguíst. Apl**., v. 19, n. 4, p. 901-926, 2019.

BHASKAR, Roy. Philosophy and scientific realism. *In:* ARCHER, Margaret; BHASKAR, Roy; COLLiER, Andrew.; LAWSON, Tony; NORRIE, Allan. (ed.). **Critical realism**: essential readings. London; New York: Routledge, 1998. p. 16-47.

BORGES, Thais Regina Santos. Branquitude e epistemologia antirracista: por uma linguística aplicada efetivamente crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** v. 60, n. 3, p. 826-840, 2021.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble**. Londres: Routledge, 1990.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (*ed*.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 79-93.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

DERRIDA, Jacques. **Positions**, Chicago: University of Chicago Press, 1981.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

GROSFOGUEL, Ramón. Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y extractivismo ontológico: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo **Tabula Rasa**, n. 24, p. 123-143, 2016.

LUGONES, Maria. Colonialidad Y género. **Tabula Rasa,** n. 9, p. 73-101, jul.-dez. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

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

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da 'ciência': Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. *In*: SANTOS, B. S. (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. Trad. Isabella Veiga. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá,** Niterói, n. 27, p. 33-50, 2009.

MONTE MÓR, Walkyria; SANTOS, Alinee Silva dos. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade – Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor. **Revista Eventos pedagógicos**, v. 10, n. 2, p. 1081-1090, 2019.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. Por uma Pedagogia Decolonial no ensino de Língua Espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 30, 2021.

OCAÑA, Alexander; LÓPEZ, María Isabel; CONEDO, Zaira Esther. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. **Revista nuestrAmérica**, v. 6, n. 12, p. 195-222, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O que é uma educação decolonial. **Nueva América**, Buenos Aires, v.149, p 35-39, 2016.

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree, author**. Innovations and challenges in applied linguistics from the global South.** New York, NY: Routledge, 1957 [2019].

PENNYCOOK, Alastair. The politics of difference. *In*: PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics**: a critical re-introduction. 2. ed. Routledge, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositio,** v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane. **Análise de Discurso (para a) Crítica:** o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminhos. *In*: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.Tomo 1. Quito, 2013. Série Pensamento Decolonial.

CAPÍTULO 8

REFLEXÕES SOBRE OS DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO DE BIESTA NA FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS: REVISITAR PARA AMPLIAR PERSPECTIVAS

Christiane Batinga Agra
Instituto Federal de Alagoas
Universidade Federal de Alagoas
Sérgio Ifa
Universidade Federal de Alagoas

1 Considerações iniciais

Neste manuscrito, nos propomos a discutir a formação de professores de Língua Inglesa em tempos incertos e neoliberais. Como podemos classificar o nosso contexto atual? Vivemos em tempos dos ideais da Modernidade? Estamos inseridos na pós-modernidade? Concordamos com Bauman (2003), quando ele diz que todos nós estamos vivenciando uma modernidade líquida porque:

> Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da liquidez para caracterizar o estado da sociedade moderna, que, como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades (BAUMAN, 2003, p. 6).

A visão de liquidez também se relaciona às formas de lidar com o saber já que põe em xeque todo o conhecimento rígido e homogêneo. Entendemos que atualmente não podemos conceber os saberes como estanques e solidificados. Segundo Duboc (2015, p. 21), partimos "da ênfase a um saber científico, uno e hegemônico na modernidade, [e] passamos a legitimar saberes heterogêneos e múltiplos". Essa discussão sobre saberes científicos e saberes não acadêmicos tem uma relação direta com a produção de conhecimento nas escolas, porque permite ressignificar relações de poder (pre)estabelecidas entre o conhecimento científico produzido e difundido e aqueles outros conhecimentos e experiências de vida trazidos pelos estudantes.

Objetivamos, neste texto, revisitar um curso de formação continuada[1] com Professores de Língua Inglesa ofertada em 2018 e refletir sobre as relações entre o que foi proporcionado com os olhares teóricos de Biesta (2010) acerca dos domínios da Educação e a visão decolonial (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007). As reflexões que aqui trazemos dizem respeito à forma como os participantes dos encontros de formação construíram sentidos entre o que foi compartilhado na formação e suas aulas do componente curricular Língua Inglesa na Educação Básica.

Organizamos o texto em 4 partes. Na primeira seção, discorremos sobre os papeis da educação e da escola em nosso contexto de contemporaneidade a partir das visões apresentadas por Biesta (2010) de três domínios relacionados à educação: qualificação, socialização e subjetificação e, pela visão decolonial. Em seguida, refletimos sobre o que entendemos por formação de professores, numa perspectiva crítica e reflexiva. Na seção seguinte, descrevemos a formação oferecida e, em seguida, interpretamos as falas dos professores visando realçar a expansão das percepções sobre ensino-aprendizagem da língua inglesa. Por fim, nas considerações finais, registramos as reflexões

1 A partir de agora, iremos referir ao curso de formação continuada que oferecemos como formação.

não apenas sobre a importância da formação de professores, mas a relevância de novamente percorrer sobre o caminho trilhado da formação, porém, com novas lentes e posturas.

2 Qualificação, socialização e subjetificação – os domínios da educação para biesta

É senso comum dizer que vivemos em mundo globalizado em que as fronteiras espaciais e temporais se encontram a cada dia mais reduzidas e as tecnologias vem potencializar estes encurtamentos. Mas de que maneira este fato reverbera em nossas vidas e em nossas salas de aula?

Iniciemos então, a nossa reflexão com mais questionamentos: qual foi a última vez que você escreveu ou recebeu uma carta pessoal? E um telegrama? Há vinte anos quem poderia imaginar que iríamos nos comunicar com pessoas de todas as partes do mundo, a qualquer hora do dia ou da noite, sincronicamente? É fácil perceber que os textos e discursos que circulam em nossa sociedade contemporânea vêm sofrendo mudanças que foram provocadas em grande parte pelo desenvolvimento tecnológico. Assim, concordamos com Duboc (2014, p. 22), quando ela diz que "essas novas tecnologias vêm alterar profundamente [...] as formas de ser, de conhecer e de agir do sujeito da contemporaneidade, provocando, portanto, uma transformação ontológica". As transformações que ocorrem no ser e, portanto, na sua existência repercutem na forma de ver o mundo, na forma de se relacionar interpessoalmente e na forma como os seus discursos produzem realidades e conhecimento.

Apesar do desenvolvimento tecnológico, a sociedade, no que diz respeito à produção de conhecimento, parece ainda se pautar por uma epistemologia convencional que concentra em sua construção princípios da redução e da gradação como denuncia Monte Mor (2012). A redução valoriza a fragmentação do todo em partes menores

e a gradação pré-estabelece uma escala de complexidade para o aprendizado. Além disso, Lankshear e Knobel (2003) acrescentam que o que hoje vivenciamos nos moldes da contemporaneidade é uma epistemologia do desempenho[2], aquela que valoriza a importância da produção de textos e discursos sem modelos ou exemplos já realizados. Até agora, podemos identificar as diferentes facetas com as quais hoje convivemos: avanços tecnológicos, conhecimentos 'líquidos', epistemologia que valoriza fragmentação e gradação que exige desempenho. Nessa complexidade, acreditamos que uma grande parcela das escolas pode não saber lidar com tais características de mundo, de educação e de produção de conhecimento, por exemplo.

Para complexificar um pouco mais, Biesta (2010) afirma que vivemos um momento de extrema valorização dos resultados nas discussões acerca da educação quando diz que "o problema é que a abundância de informações sobre os resultados na educação tem dado a impressão que as decisões sobre os direcionamentos das políticas educacionais e os formatos das práticas educacionais podem ser baseados somente em informações factuais" (BIESTA, 2010, p. 12). E essas informações acabam muitas vezes por criar soluções ou práticas de ensino que prometem ser efetivas. Mas os grandes questionamentos seriam: efetivas para que? Efetivas para quem? O que seriam práticas de boa educação? Uma prática de ensino-aprendizagem pode ter sido bem-sucedida com um determinado grupo e não com outro.

É justamente contra a ideia de homogeneização da educação e de um modelo de ensino para língua inglesa que lutamos aqui. Afinal, ainda de acordo com Biesta, não podemos nos esquecer de que o que se configura para nós como discursos de senso comum geralmente serve a interesses de alguns grupos, por exemplo, os ditos educacionais sem fins lucrativos, mas que servem a interesses privados. É o que geralmente acontece quando os grupos sociais menos favorecidos, estando em posição de desvantagem, se nutrem da expectativa de chegar

2 Performance epistemology

a ocupar os espaços das pessoas beneficiadas dos grupos socialmente em situação privilegiada. Como ilustração, podemos citar atualmente, em 2023, a crise do novo ensino médio. Estudantes, professores e estudiosos querem a sua revogação e os empresários, as escolas privadas e as ONGs são favoráveis a manutenção ou até a concessão de pequenos ajustes. Não desejam, é claro, por razões lucrativas, a revogação. A permanência da reforma os beneficia. E o que dizer, então, dos grupos menos favorecidos que frequentam a escola pública? Será que terão as mesmas oportunidades e a mesma estrutura oferecida em escolas privadas? Será que as escolhas apregoadas pela mudança da estrutura do Ensino Médio serão de fato baseadas nas necessidades dos estudantes?

Entendemos que as reflexões de Biesta (2010) sobre os três domínios da educação–qualificação, socialização e subjetificação–podem contribuir significativamente para compreender as visões dos professores participantes da formação que propiciamos acerca de suas práticas em sala de aula.

A qualificação proporciona o conhecimento, as habilidades e as compreensões que ajudam os aprendizes a fazer alguma coisa. A socialização, por sua vez, tem relação com as variadas formas pelas quais podemos nos tornar partes de grupos sociais, culturais e políticos. Ela teria a função de ajustar as pessoas aos padrões preestabelecidos por grupos ou situações sociais específicas. Por fim, a subjetificação pode ser considerada o oposto da socialização, isto é, refere-se a maneira de cada ser humano se destacar como pessoa dentro de um determinado grupo ou contexto social. Assim, quando o autor pensa em boa educação, ele recomenda que não deveríamos negligenciar nenhuma dessas três esferas. Educação, para ele, é aquela que promove criticamente a produção de conhecimento(s) específico(s) sobre uma determinada área; ao mesmo tempo, é aquela que insere as pessoas em comunidades específicas, sociabilizando-as; e também é aque-

la que reconhece as particularidades de cada ser humano, tornando-o singular.

Biesta (2010) também critica a visão de educação que valoriza e incentiva quase que única e exclusivamente os resultados do aprendiz. Nessa perspectiva, o aprendizado seria uma conquista individual do aluno e, portanto, resultado de seu próprio esforço e estudo. Concordamos com a visão do autor ao defender uma educação que deve acontecer a partir das interações entre todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Ela jamais será individual porque ela se faz ao longo e nos contatos sociais que estabelecemos com outras pessoas e culturas.

Levando em consideração o que já discutimos até aqui, apresentamos a seguir como entendemos a formação de professores que oferecemos.

3 Formação de professores e decolonialidade

Atrelar a visão teórica da formação de professores que acreditamos, com os três domínios da Educação propostos por Biesta (2010), nos parece salutar porque atende às várias esferas da vida humana. Neste sentido, cabe a reflexão: como entrelaçar as teorias decoloniais ao fazer pedagógico?

As teorias decoloniais objetivam dar oportunidade a outras vozes e outros discursos sobre temas que evidenciam as colonialidades ainda existentes. Almeja-se, portanto, com a decolonialidade mundos outros em que não haja a hierarquização social, política, cultural, econômica, financeira e outras a partir da raça. Para Castro–Gomez e Grosfoguel (2007) nós saímos da condição de colonialismo – que tinha implicações políticas e econômicas–e passamos à condição de colonialidade. Segundo Cadilhe e Leroy (2020, p. 255), "o colonialismo consiste na exploração político-administrativa e econômica de uma nação sobre a outra, de um poder institucionalizado–com todas as suas estru-

turas legitimadas – sobre o outro, de um povo sobre o outro". Já a colonialidade para Quijano (2010), também se constitui em dominação, mas uma dominação que ocorre no plano das ideias, das culturas e das linguagens. Mignolo (2006) nos alerta para o fato de que as teorias decoloniais não têm pretensão de conduzir a uma verdade, mas sim, a outras possibilidades de verdade.

Para Walsh (2013, p. 31) é preciso que pensemos em pedagogias que possam ler o mundo criticamente e "intervir na reinvenção da sociedade". Paulo Freire (2005), em sua *Pedagogia do Oprimido*, nos traz a responsabilidade de se pensar criticamente, gerando conscientização de que precisamos ser mais humanizados e ter mais consciência do outro para que consigamos nos libertar das opressões (no caso, das colonialidades). Biesta (2010) defende uma pedagogia da interrupção, pois é aquela que nos possibilitaria interromper práticas/atitudes naturalizadas que deveriam ser problematizadas, porque refletem os discursos homogeneizadores do senso comum.

Nessa direção, o grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade–LET tem ofertado encontros de formação continuada para professores de língua inglesa de Alagoas anualmente, desde 2013. Entendemos, como grupo, que os saberes linguísticos e metodológicos de ensino de línguas não são suficientes para o professor do século 21 se este também não se tornar um pesquisador sobre o seu fazer docente.

Enfocamos, portanto, os encontros que aconteceram nos anos de 2018 e 2019. Qual é a bagagem mais significativa que queremos realçar? Apesar de estarmos centrados nos professores e professoras participantes, precisamos compreender que nós, formadores, também estamos em um processo contínuo e constante de formação. Formamo-nos na medida em que caminhamos e compartilhamos experiências com os professores e as professoras da educação básica.

Experiências pretéritas sempre nos informam e provocam o redesenho dos cursos seguintes. Dewey (1938) chama essa relação de interação e continuidade entre as experiências de continuo experiencial. Isto é, as experiências mais recentes se articulam com as já vividas.

Uma experiência, destaca Dewey (1938, p.40), não acontece isoladamente no tecido sócio-histórico, porque ela está sempre atrelada às experiências anteriores e, ao mesmo tempo, intercedendo em futuras experiências. Desse modo, a experiência vivida pode ser entendida de forma retrospectiva (uma vez que experiências anteriores interagem com a mais recente) e prospectiva (visto que experiências de hoje, por exemplo, influenciam as futuras). Assim, para o autor, o conhecimento não é construído apenas internamente, mas também, construído com a ajuda das interações externas feitas pelo indivíduo com o meio em que vive. Nessa interconectividade de experiências, a continuidade, a interação e a situação são os três princípios inseparáveis que balizam o construto *contínuo experiencial*.

É a partir de como interpretamos as experiências que as transformamos em educativas ou não educativas (DEWEY, 1938). Desejávamos que os professores participantes pudessem, a partir das situações quotidianas de ensino-aprendizagem que lhes incomodavam, se envolver em buscar conjuntamente procedimentos para saírem, talvez, do senso comum e construíssem olhar(es) diferenciado(s) sobre suas realidades. Enfim, queríamos motivá-los a trabalharem com textos autênticos e por meio de gêneros discursivos. Intencionávamos promover espaços formativos para experiências educativas. Temos insistido no convite a, pelo menos, elaborar um plano de aula ou uma sequência de atividades. Oferecemos ajuda, caso necessitassem. Usávamos vários argumentos que considerávamos convincentes e estávamos esperançosos de que conseguiríamos alguns voluntários. Nosso argumento principal era que eles poderiam apresentar, em congressos regionais, uma sequência simples de atividades com o objetivo de divulgarem o excelente trabalho que estavam desenvolvendo.

A dificuldade de elaborar e compartilhar planos ou atividades foi motivo para muita reflexão e, posteriormente, para reconstrução das ações futuras. Algumas questões que começaram a nos inquietar foram, por exemplo: por que os participantes não compartilharam? Não sabiam elaborar um plano e por isso não compartilharam? Não tinham tempo para elaborar um plano? Que visão é essa de que professores devem ser pesquisadores? A quem interessa essa visão de professor tem que ser pesquisador? A quem favorece essa formação nessa visão? Quem deveriam ser os maiores beneficiários da formação? Em quais cenários essa formação informada é desejada, promovida e valorizada?

Por acreditar que as experiências vividas são fundamentais na construção de conhecimento porque há a possibilidade de criação coletiva de um contínuo experiencial educativo, sempre almejamos nas formações de professores que oferecemos a valorização do compartilhamento de experiências vividas dos participantes. Socializar experiências – boas ou não – estimulam ou provocam transformações, porque somos constituídos nas/pelas trocas interacionais com os outros. Aprendemos com as experiências compartilhadas e podemos ser agentes de transformação a partir do momento em que nos permitimos nos expor. Sabíamos que essa tarefa não seria fácil, porque ali representávamos o poder da Universidade, a instituição criadora e disseminadora de conhecimentos produzidos concebidos como verdades. Experiência com formação de professores nos conforta em saber que o trabalho para quebrar essas visões e outros (pre)conceitos ocorrem lentamente porque o processo se caracteriza por muitos questionamentos, muitas dúvidas, causando insegurança, medo em deixar o que é habitual e, até então, correto. A mudança é gradual, dolorosa, porém, satisfatória e empoderadora.

Além de a formação ter foco na participação ativa dos professores e das professoras participantes (ZEICHNER, 2003), a formação deve evidenciar os aspectos críticos e reflexivos (NÓVOA, 1992) na qual o teor seja a geração de conhecimento por meio da construção compartilhada em um contexto em que prática e teoria sejam valorizadas

(IFA, 2006). Gimeno Sacristán (1999) aprofunda a questão ao reconhecer a indissociabilidade entre teoria e prática porque, no plano da subjetividade do professor, há sempre um diálogo frutífero entre conhecimento pessoal e ação.

Embasamo-nos teoricamente em Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b) que valoriza a dimensão reflexiva da e sobre a prática, em Pérez-Gómez (1992), Giroux (1997), Contreras (2002), Ghedin (2002) e Ifa (2006, 2014) que acrescentam à prática reflexiva uma perspectiva crítica. Isto é, evidencia-se uma prática profissional que tenha articulação entre práticas cotidianas e cenários mais amplos, além sala de aula, valorizando, por exemplo, questões de ordem política, social e econômica. Em outras palavras, a formação de professores em um sentido mais inclusivo, isto é, crítico-reflexiva, deve destacar e promover a inserção social bem como buscar reduzir a injustiça social.

Na visão de Contreras (2002), a proposta de reflexão crítica implica no questionamento sobre concepções de sociedade, de escola e de ensino. Abraçar tal proposta significa que os professores precisam assumir tanto a responsabilidade sobre o conhecimento que constroem como o compromisso de transformar o pensamento e as práticas dominantes.

O aporte teórico acima discutido pode ser mais bem compreendido com a descrição das ações realizadas na formação de professores em foco.

4 A formação em detalhes

A Formação teve início no segundo semestre de 2018 e acontecia presencialmente em sábados alternados no prédio do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), em Maceió. Ela foi dividida em dois módulos – o primeiro aconteceu entre agosto e outubro de 2018 e foi intitulado “Construindo Práticas em Sala de Aula”. Ofertamos 50 vagas e 52 professores e professoras atenderam ao nosso convite. Ao planejar os momentos presenciais, pensamos em maneiras de contemplar

os anseios dos participantes, e, houve um momento para trabalhar leitura (*reading*), outro para compreensão auditiva (*listening*), canções, jogos e um último em que fizemos uma retrospectiva do que aconteceu no módulo. Ao mesmo tempo, tentamos provocá-los para que pudessem enxergar suas aulas para além da estrutura da língua, sugerindo que, a partir da língua, os professores pudessem estimular a reflexão dos/as estudantes sobre suas realidades.

Consideramos a ideia de trabalhar a Formação no formato de módulos interessante justamente porque permitia aos professores e professoras participar do módulo que quisessem, no momento que achassem mais oportuno. Sabíamos com a experiências das formações anteriores que muitos professores não conseguiam frequentar a formação por um período muito longo. Muitos deles moravam em outros municípios e outros não tinham liberações das escolas nos momentos dos encontros aos sábados pela manhã.

Assim, o segundo módulo, intitulado "Agindo para Transformar Realidades", iniciou-se no primeiro semestre de 2019 e tivemos 45 inscritos, dos quais, apenas 18 professores e professoras tinham participado do primeiro módulo. Havia 27 novos participantes. O título do Módulo 02 era uma provocação. Na nossa mente enquanto formadores, já havíamos trabalhado atividades práticas para sala de aula. Chegara a hora de ir além. Queríamos que os professores e professoras percebessem que as aulas de língua inglesa podem estimular a reflexão sobre a realidade dos seus alunos. Para isso, optamos pelo trabalho com temas socialmente relevantes para a realidade dos professores/as para provocá-los/as a saírem de suas caixinhas, isto é, começassem a ensinar nas aulas de Inglês além dos aspectos linguísticos.

Para ajudar a compreender a formação propiciada, os instrumentos que utilizamos foram os diários reflexivos, as gravações em áudio dos encontros, os planos de aula (mesmo que incipientes) produzidos pelos professores e professoras; as conversas informais que tivemos nos intervalos dos encontros e as interações realizadas pelo aplicativo

WhatsApp, espaço em que os professores além de interagir via mensagens instantâneas, postavam vídeos e algumas atividades.

Antes de iniciarmos os encontros da Formação, nossa primeira intenção foi conhecer quem eram os professores e as professoras que iriam trocar experiências conosco e que percepções tinham sobre a língua inglesa, as aulas que ministravam e o seu papel como docentes. Para atingir esse objetivo inicial, elaboramos um questionário inicial que os professores responderam antes do primeiro encontro presencial. As perguntas foram:

> 01. Para começar, que tal um parágrafo de apresentação? O que te levou a ser professor/professora? Como foi o seu caminho até esta profissão?
>
> 02. O que mais gosta do seu trabalho como professor/professora?
>
> 03. Quais são as suas maiores qualidades como professor/professora?
>
> 04. Na sua opinião, qual a finalidade do ensino de língua inglesa na escola regular?
>
> 05. Gostaríamos que você comentasse as frases abaixo:
>
> - "Ninguém aprende inglês na escola pública"
>
> - "A gente passa oito anos estudando o verbo to be"
>
> - "Para que aprender Inglês se o aluno não fala nem português direito?"
>
> - "Eu acho que o Inglês na escola regular não serve para nada"
>
> 06. O que você espera encontrar nos nossos encontros de formação? Quais temas você gostaria que fossem abordados?
>
> (Questionário inicial – formação)

As respostas nos permitiram identificar como a qualificação, primeira função atribuída à Educação, aparece muito fortemente nos discursos dos professores e professoras, atrelada, muitas vezes, ao discurso do Inglês como língua da globalização, conforme ilustram as falas das professoras:

> [A língua inglesa] é de suma importância. É a língua de maior prestígio mundial; usada nas comunicações, tecnologias e no comércio. Inglês é a língua mais falada no mundo (Jane[3])
>
> A finalidade [do ensino] é colocar os alunos em contato com a língua estrangeira mais falada no mundo. (Mike)
>
> A função [do componente curricular] é poder fazer com que o aluno perceba que pode ser inserido no mundo globalizado, tecnológico e cultural com a língua estrangeira. (Ted)
>
> (Extratos – questionário inicial)

Reconhecemos que alguns professores mostraram uma visão colonizada da língua inglesa como aquela que, por ser uma língua de prestígio, tende a se tornar o ideal linguístico e cultural almejado pela sociedade e que pode ser bem definido por Monte Mor (2014), quando diz que "a noção de 'modelo linguístico predominante' disseminou ou fortaleceu valores linguísticos, culturais e sociais, tidos como unificadores e universais, porém prejudiciais no que concerne a vivência e convivência com a diferença" (MONTE MOR, 2014, p. 236).

Identificamos mais uma fala que ilustra o domínio da qualificação (BIESTA, 2010), quando a professora Deby reforça o aspecto da preparação para exames como a finalidade da Língua Inglesa na escola: "Preparar para o ENEM no Ensino Médio, porque os livros já vêm com isso. Os alunos querem aprender a falar e [...] fica difícil conciliar o ENEM e o speaking". A fala da professora fortalece a inquietação levantada por Biesta (2010) quando afirma que a educação vigente se preocupa mais com os resultados do que com as reais necessidades e/ou interesses dos nossos estudantes.

Outro aspecto levantado por Biesta – o da valorização do aprendiz como o maior responsável pelo processo ensino-aprendizagem – também aparece nas falas iniciais de nossos professores e professoras.

3 Todos os nomes dos professores/as participantes são fictícios com o objetivo de preservar a identidade deles/as.

> Não saber falar um português correto, não significa que não se possa aprender um segundo idioma. A importância do Inglês é a mesma em qualquer escola dependendo da seriedade com que é tratada pelo sistema educacional. A palavra mágica é querer. (Deby)
>
> Já ouvi de um aluno "Inglês não serve pra nada!" e respondi: "Sabe qual é a diferença entre você e um aluno que acha que Inglês é bem útil?" Ele negou com a cabeça, pois ele queria ouvir a minha resposta, então continuei: "Pessoas que pensam como você pagarão a pessoas como eu para realizar um simples abstract nos seus trabalhos acadêmicos, já alunos que acham inglês útil terão autonomia e farão eles próprios, pois o acreditar que inglês é útil fez com que eles aprendessem. (Josy)
>
> (Extratos – questionário inicial)

Ao frisar que basta apenas querer, as professoras parecem sinalizar uma visão individualista neoliberal de aprendizagem. Ora, se basta apenas ao estudante querer aprender, qual seria então, o nosso propósito como professores nesse processo?

Entendemos que as ideias de Biesta sobre os domínios da educação dialogam com a visão de processos de ensino-aprendizagem na vertente decolonial. Ao buscar a subjetificação na educação, entendemos que, estamos na verdade, explorando a individualidade de cada estudante, de cada professor. Vale ressaltar que esta individualidade proposta, não é a mesma da racionalidade neoliberal. Enquanto o neoliberalismo propõe uma individualidade que mascara a homogeneização de valores coloniais, a subjetificação, por sua vez, propõe uma individualidade que se configura como uma possibilidade de revelar outras visões e experiências de mundo – diversidade. Respeito a esta diversidade. Respeito a diversidade do outro. Como nos diz Menezes de Souza (2011) se referindo a Freire (2005), a percepção do "eu" só surge a partir da consciência do "não-eu". Ou seja, nós nos constituímos pela percepção das diferenças entre o meu "eu" e o meu "não-eu", que é o outro.

5 Reinterpretando os dados

No grupo de *WhatsApp*, assumimos deliberadamente o papel de provocadores ao incitar os professores a compartilharem as aulas e atividades que deram certo e a refletirem sobre as mesmas. Em muitas ocasiões, perguntávamos ao grupo o conteúdo que eles estavam ministrando. Em uma dessas provocações que fizemos sobre o que eles iriam trabalhar com seus alunos e alunas nas semanas seguintes a seguinte discussão surge:

Figura 1: Conversas via aplicativo de mensagens

Fonte: acervo dos pesquisadores (2018)

O que nos chamou a atenção no diálogo acima com os professores foi o fato de quando perguntamos o que iriam trabalhar na semana seguinte com os alunos, a resposta imediata foi a de tópicos gramaticais. Entendemos com isso, que gramática sempre representa o conteúdo para os professores e as professoras que participaram da formação

edição 2018. Identificamos que até mesmo aquele professor que dizia estar trabalhando produção textual logo retratou-se dizendo que nas atividades "trabalho *simple present* com vários verbos", ou seja, na verdade, o que os discursos revelam é a importância da gramática quando o assunto é conteúdo. Apesar de termos, em encontros anteriores, valorizado o trabalho com temas socialmente relevantes (para o trabalho crítico sobre eles) e com textos (orais ou escritos) para desenvolvimento das habilidades comunicativas, nós, infelizmente, não conseguimos fazer com que eles percebessem nossas indicações como prioridade, pois, parece que há um dispositivo que faz com que eles automaticamente associem conteúdo à gramática.

Percebemos mais uma vez que a valorização apenas do conteúdo linguístico corrobora e reforça a visão de educação em seu aspecto de qualificação. O fato é que queríamos provocar os professores e professoras a pensarem um pouco nos seus outros propósitos. Assim, numa tentativa de provocá-los preparamos um material que focava na importância dos temas no trabalho com os discentes.

Figura 2: Lâmina de apresentação

Fonte: Acervo dos pesquisadores (2018)

Iniciamos uma discussão a partir de dois planos de aula que apresentassem duas propostas bem diferentes entre elas. Um plano com enfoque totalmente estrutural e outro com enfoque no tema "redes sociais". Com o objetivo de promover a reflexão e conscientização, iniciamos com questionamentos sobre o plano de aula com foco na gramática:

> Vamos discutir um pouco sobre isso?
>
> Qual é o foco da aula? É gramática? Leitura? Fala?
>
> Quais são os pontos positivos deste plano?
>
> Em que momento da aula os alunos utilizam a língua em um contexto real de uso?
>
> Nessa aula, os alunos conversam sobre algum tema específico ou sobre algum aspecto que faça parte da realidade deles?
>
> Há espaço para o aluno refletir e expressar sua opinião?
>
> O que o aluno pode aprender com esta aula?
>
> Que visão de ensino-aprendizagem/cidadania essa aula favorece? Quem são os alunos que gostam desse tipo de aula?
>
> Quem são os professores que gostam desse tipo de aula?
>
> Por que ensinar gramática ajuda o professor tradicional?
>
> De que forma ensinar gramática ajuda a ter pessoas mais dóceis e passivas?

Ao conversar sobre o plano de aula voltado para a temática das redes sociais, os questionamentos foram:

> Qual é o foco da aula? É gramática? Leitura? Fala?
>
> Quais são os pontos positivos deste plano?
>
> Em que momento da aula os alunos utilizam a língua em um contexto real de uso?
>
> Nessa aula, os alunos conversam sobre algum tema específico ou sobre algum aspecto que faça parte da realidade deles ?
>
> Há espaço para o aluno refletir e expressar sua opinião?

> O que o aluno pode aprender com esta aula?
>
> Que visão de ensino-aprendizagem/cidadania essa aula favorece? Quem são os alunos que gostam desse tipo de aula?
>
> Quem são os professores que gostam desse tipo de aula?
>
> Por que enfocar tema ajuda o professor que quer contribuir com a formação cidadã do aluno?
>
> De que forma enfocar nos temas de interesse dos alunos ajuda a ter pessoas críticas e que possam agir para uma sociedade mais justa?

No momento que estávamos conduzindo a discussão sobre o primeiro plano de aula, pensamos que ao perguntar "Por que ensinar gramática ajuda o professor tradicional?" estávamos conduzindo os professores e professoras a concluírem ensinar gramática é ser tradicional. A pergunta, da forma como estava posta, de fato, não abria espaço para outras visões de ensino aprendizagem. No entanto, para nossa surpresa, os professores nos ensinaram que há outras respostas! Ao questionar sobre os pontos positivos do roteiro totalmente estrutural surgiram afirmações como "eu sinceramente achei [o plano] muito bom. Bem organizado e para uma aula de gramática, ele está ótimo. Eu usaria." (Will) ou "Teachers [referindo-se à nós], eu não vou mentir não. Uma atividade dessa eu usaria! Mas faria outras coisas também. Eles [os alunos] precisam disso também" (Josy – grifo nosso).

Esperávamos que os professores fossem negar o primeiro formato de plano de aula por ser totalmente voltado para a gramática e a estrutura da língua, mas quando Josy reforçou que "eles precisam disso também", percebemos que ela, pelo menos, tinha consciência de que precisava ir além dos aspectos gramaticais, mas que a gramática é necessária ser ensinada em algum momento.

Com relação ao segundo plano de aula, os excertos abaixo de dois professores sugerem que ao ensinar língua inglesa partindo de um tema social é possível e desejável incluir formas de participação dos alunos.

Na nossa compreensão, a promoção da participação dos estudantes viabiliza a socialização e a subjetificação:

> Hoje entendi que um plano de aula é adaptável, um plano temático pode favorecer uma adequação a realidade do aluno, dinamizar o ensino de língua em um processo crítico contribuindo para a formação cidadã do estudante. Já um plano baseado exclusivamente no ensino de gramática só ensina regras, não favorece a participação do estudante – o que é comum no ensino tradicional (Mike).
>
> Eu entendi que a gente pode adaptar o tema a realidade dos discentes. (Josy).

Levar temas relacionados à realidade dos alunos pode vir a contribuir tanto para a socialização como para a subjetificação a depender da forma como as atividades são desenvolvidas junto aos discentes. A fala de Mike nos fez perceber que o encontro com os professores engendrou uma ampliação de perspectivas, conforme detalhou o professor.

Mike quis detalhar o que fez em sua aula. Pela sua fala, podemos entender que trabalhou o ensino da língua inglesa por meio de gêneros discursivos visando promover compreensão e combate ao preconceito e discriminação étnico-racial. Consideramos uma aula alinhada a visões menos colonialistas do ensino de língua inglesa.

> No oitavo ano estou trabalhando o tema "Amazing People" e partindo das fotografias do próprio livro abordando o gênero textual biography. Já estudamos a biografia de Martin Luther King, Rosa Parks, Nelson Mandela e Machado de Assis. Discutimos questões relacionadas ao preconceito e a discriminação étnico-racial (Mike).

Inferimos que o trabalho com gênero discursivo e com temas pode ser relacionado ao domínio da socialização porque pressupomos que ao discutir sobre discriminação e preconceito, o professor intera-

giu com os interlocutores ou, pelo menos, provocou trocas de informações e/ou negociação de significados.

A professora Jane nos relatou com empolgação a atividade que realizou com seus alunos e alunas ao discutir o tema *Equal Rights* de uma das unidades do livro didático *Way to English*. Ela trabalhou as duas primeiras páginas da unidade que continham fotos de Emma Watson (atriz e ativista britânica) e Malala (ativista paquistanesa).

> Eu sempre pulava estas primeiras páginas do livro e ia logo pra gramática. Agora que vocês me disseram que a gente pode trabalhar com temas eu me sinto motivada. Eu fiz como você sugeriu teacher... eles fizeram as biografias ... muitos nunca tinham ouvido falar da Malala. Se encantaram com a história dela. Ai eu pedi mais... que eles pensassem em pessoas da realidade deles... Ai foi bom demais! Eles trouxeram a biografia da Mariele[4] ... Ah! Teve um que falou sobre a avó! (Jane).

O relato da professora nos dá indícios que o domínio subjetificação foi desenvolvida uma vez que os alunos foram buscar suas particularidades e especificidades para discutir na aula de Língua Inglesa. O tema era direitos iguais para homens e mulheres mas o aluno relacionou o fato a sua vó, ele está refletindo sobre sua realidade a partir das discussões fomentadas em sala de aula.

Sair da zona de conforto seguramente não é uma tarefa fácil. Nos nossos encontros sempre procurávamos formas de provocar os professores e as professoras a se permitirem o novo, o diferente, pensar sob um outro ponto de vista. Assim, uma das solicitações feitas pelo grupo foi que levássemos estratégias para trabalhar atividades de leitura em sala de aula. Nossa tarefa para eles foi um desafio. Eles teriam que, a partir de um mesmo texto, desenvolver atividades para

4 Feminista, defensora dos direitos humanos, criticava a intervenção federal no Rio de Janeiro e a Polícia Militar, tendo denunciado vários casos de abuso de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes. Foi assassinada em 2018 no Rio de Janeiro.

turmas diferentes – do 6º ano do fundamental ao Ensino Médio. Após o encontro, uma das professoras nos relatou:

> Geralmente nossa visão caixinha é estabelecida pelos livros didáticos que trazem textos para o Sexto ano sempre com verbo to be ou presente simples e para o nono ano com *present perfect*. Geralmente seguimos isso, por várias razões: porque temos muitas turmas, porque temos a cobrança nas avaliações e, às vezes, não dá pra pensarmos fora da caixinha. Mas discussões como as que tivemos no sábado são importantes para não estarmos na caixinha para sempre. (Josy).

Depoimentos dessa natureza nos alegram porque Josy se propôs a tentar. Promover trocas de experiências oportuniza enriquecimento de possibilidades de ensinar e aprender a língua inglesa.

6 Considerações finais

Entendemos que a Formação oportunizou aos professores e as professoras participantes experiências que possam vir a promover futuras práticas educativas visando uma ampliação de suas visões de mundo no que concerne aos papeis dos docentes, da escola e do componente curricular língua inglesa para a construção de uma sociedade mais justa.

Ao considerarmos os três domínios da educação para Biesta (2010) – qualificação, socialização e subjetificação – identificamos que a maioria dos professores participantes entendia a qualificação como sendo a principal função do componente curricular que lecionam nas escolas. A explicação pode estar no fato de que muitos participantes ainda carregam em suas experiências de vida e de sala de aula modelos de processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa voltados apenas para ensino da estrutura linguística.

As discussões durante os encontros e a troca de experiências nos levam a pensar que os professores e as professoras ampliaram suas perspectivas para além de uma visão individualista e instrumental, ao se permitirem pensar em aulas de língua inglesa como espaços de socialização, ambientes em que os alunos e as alunas possam expor suas opiniões, refletir sobre as realidades e se posicionar criticamente diante dos vários temas socialmente relevantes discutidos em sala de aula.

Revisitar os dados da formação em tela foi motivado pela sensação da necessidade de uma parada, uma suspensão das atividades corriqueiras, cotidianas e talvez automáticas de ensinar, de orientar alunos para poder respirar e entender nossa caminhada como formadores de professores. Voltar aos dados coletados e relê-los provocou em nós reflexões outras que nos alimentarão para futuras formações, tais como: valorizar mais e mais a interação com os professores participantes, pois a formação tem como foco eles, profissionais e seres humanos, e não conteúdos; apreciar quaisquer conhecimentos trazidos pelos professores para a formação; não julgar, não avaliar ou não classificar tais conhecimentos a partir dos critérios estabelecidos e normalizados por grupos dominantes; desconstruir a visão de que formadores sabem e participantes sabem menos. Por fim, a revisita tem proporcionado aprendizagens outras, o que é extremante salutar e revigorante para continuar decolonizando práticas, conceitos e ações colonialistas, enraizadas consciente ou inconscientemente em todos nós. Oxigenar os dados já interpretados corrobora a incessante necessidade de buscar soluções para as práticas sociais em que a língua(gem) se faz presente hoje em dia. Trazemos as palavras de Moita Lopes para encerrar nossas reflexões: "o próprio processo de revisitação de dados previamente analisados ou o ato de desafiar conhecimentos produzidos anteriormente, ..., já implicam que é possível questionar o que é verdade na produção de conhecimento" (MOITA LOPES, 2009, p. 35).

Referências

BAUMAN, Zigmund. **A sociedade líquida**. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 out. 2003.

BIESTA, Gert. **Good education in an age of measurement–**Ethics, Politics, Democracy. New York: Routledge, 2010.

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique Rodrigues. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópio**, v. 18, p. 250-270, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Rámon. (eds.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DEWEY, John. **Experience & Education**. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York: Macmillan Publishing Company, 1938.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular:** Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. *In*: MULIK, Katia Bruginski; RETORTA, Miriam Sester (org.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-47.

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro Luiz. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

IFA, Sérgio. **A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização.** Tese (Doutorado em Estudos

de Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

IFA, Sérgio. Estágio supervisionado de língua inglesa: experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente. **Revista Linguística e Literatura,** Salvador, n. 50, p. 100-119, jul.-dez. 2014.

LANKSHEAR, Collin; KNOBEL, Michele. **New Literacies:** Changing Knowledge and Classroom Research. Buckingham: Open University Press, 2003.

LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth M.. **Teacher education and the social conditions of schooling**.New York: Routledge, 1991.

MIGNOLO, Walter. El pensamento des-colonial, desprendimento y apertura: um manifesto. *In*: WALSH, Catherine.; LINERA, Álvaro G.; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 83-122.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 27, p. 33-50, 2009.

MONTE MOR, Walkyria Maria. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (org.). **A Formação de Professores de Línguas**: Novos Olhares. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 23-50.

MONTE MOR, Walkyria. Maria. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a 'diferença'. **Polifonia,** v. 21, p. 234-253, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (ed.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote Ltda, 1992.

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel. O Pensamento Prático do Professor–a Formação do Professor como Profissional Reflexivo. *In*: NÓVOA, António. (ed.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote Ltda, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÖN, Donald Alan**. The reflective practitioner:** how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald Alan. **Educating the reflective practitioner:** toward a new design for teaching and learning in the professions.San Francisco: Jossey Bass, 1987

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (ed.). **Os Professores e a Sua Formação.** Lisboa: Publicações Don Quixote Ltda, 1992.

SCHÖN, Donald Alan. The Theory of Inquiry: Dewey's legacy to Education. **Curriculum Inquiry,** v. 22, n. 2, 1992.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem.Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**.São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZEICHNER. Kenneth M. Novos Caminhos para o *Practicum:* Uma Perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, A. (ed.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote Ltda, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M**.** Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CAPÍTULO 9

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE FORMADORAS EM FORMAÇÃO: PELO ENSINO DO ESPANHOL SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Jade Neves de Moura Araújo
Universidade Federal de Alagoas

Elaine dos Santos Sgarbi
Instituto Federal de Alagoas

Flávia Karolina Lima-Duarte
Instituto Federal de São Paulo

1 Considerações iniciais

Deixa *a gente se* apresentar...

Quem somos nós? Uma pergunta um tanto quanto interessante para se fazer em um momento de tantas indefinições e incertezas. Falar de nós é falar daqueles cujas vozes ecoam através das nossas. É trazer à baila todos os povos cuja origem entrecruza com as nossas, aqueles cujas vidas *nos deram a vida*.

Iniciamos, portanto, este tópico, parafraseando a dupla araguainense, Anavitória, com a sua música "Amarelo, azul e branco". Em determinado momento da canção, lê-se o seguinte trecho: "Meu caminho é novo, mas meu povo não/ Meu coração de fogo vem do co-

ração do meu país/ O "norte" é a minha seta, o meu eixo, a minha raíz/ E quando eu canto/ E quando eu grito/ E quando eu espalho/ Eu conto a minha história".

A música, que faz uma referência ao Tocantins, estado de origem da dupla, nos remete às nossas próprias raízes. De forma rizomática, os saberes que fazem parte da nossa própria formação, se entrecruzam, "se entrelaçam e engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto [de saberes]" (GALLO, 2008, p. 76).

Entendemos que o que levamos para as nossas salas de aula é a soma de tudo aquilo que nos compõe e nos *afeta* (no sentido *spinoziano),* de todas essas histórias que perpassam as nossas e nos constroem como mulheres, professoras e um *largo etcétera*, como diríamos em bom espanhol. Por isso, não podemos afirmar que somos três. Somos muitas. Somos professoras de língua espanhola e escrevemos, portanto, este artigo a muitas mãos. Com ele, esperamos compartilhar um pouco da nossa experiência e, quem sabe, assim, contribuir com a luta pela continuidade da *língua de García Márquez* nos currículos escolares.

Este texto é fruto de um curso de Formação de Professores de Espanhol do qual somos as professoras formadoras-em-formação e essa é a nossa história...

Eu sou Elaine, professora de língua espanhola desde 2008. Nesta caminhada pela docência tenho muito orgulho de olhar para trás e poder dizer que já ensinei espanhol nos mais diversos contextos e para os mais variados públicos. Pude experienciar dar aula em cursos livres em escolas de idiomas para crianças, adultos e para a terceira idade, bem como trabalhar em cursinho pré-vestibular, escolas particulares e escolas públicas, tendo como público principal o ensino fundamental e o ensino médio. Atualmente, sou professora do Instituto Federal de Alagoas, onde trabalho com a língua espanhola em turmas do ensino técnico integrado ao ensino médio e em turmas dos cursos superio-

res tecnológicos de Hotelaria e Gestão de Turismo. Como formadora, tive algumas experiências pontuais em 2015 e 2019, quando convidada para ministrar módulos em formações continuadas para professores de língua espanhola nos estados de Alagoas e Sergipe, respectivamente. Porém, em 2021 mergulhei de cabeça no desafio de ser uma professora-formadora quando ingressei no Grupo de Pesquisa LET–Letramento, Educação e Transculturalidade para participar do projeto "Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: agindo para transformar realidades" e, desde então, venho ressignificando minhas concepções sobre o que é ser professora, o que é ensinar e, principalmente, tenho refletido sobre qual a minha contribuição na partilha de conhecimentos com meus e minhas colegas de profissão.

¡Yo soy así: **la profe Flávia Karolina!** A língua espanhola sempre esteve presente em minha vida, pois a minha avó paterna, Isidora Galeano de Duarte, era paraguaia. Eu sou de Ponta Porã, MS, cidade que faz fronteira com *Pedro Juan Caballero*, PY. Por ser de uma região de fronteira seca e por ter uma avó que sabia falar espanhol, essa língua poderia ter sido a minha língua materna também (e não uma língua adicional), contudo, na minha região há um apagamento da língua espanhola, visto que ela é falada por um país de pouco prestígio para os brasileiros. Assim sendo, somente aos dez anos aprendi a falar espanhol, com uma coleguinha (BARBOSA, 2019). Embora eu tenha vivido em um contexto de apagamento do espanhol, tornei-me o que eu desejava: professora de espanhol. Atuo na área desde 2006, já atuei em diversos segmentos na educação básica (ensino médio), na educação de jovens e adultos. Atualmente sou professora do IFMT, em exercício provisório no IFSP, *Campus* Avaré. Desde que entrei para a Rede Federal de Educação, tive a oportunidade de atuar em diversas localidades: Tabatinga-AM, Caruaru-PE, Maceió-AL, Macapá e Oiapoque-AP e em Avaré. Passar por diversos estados do Brasil contribuiu para o meu crescimento pessoal e principalmente profissional. Ao me afastar de Ponta Porã, comecei a perceber o quanto a minha latinidade

ficava escondida, portanto, hoje, como formadora de professores (no IFSP atuo no curso de Letras–Português e Espanhol), defendo o ensino decolonial de língua espanhola.

Chamo-me Jade. Sou apaixonada pela língua espanhola e pela multiplicidade cultural dos povos que a falam. Escolhi, aos 9 anos, a profissão que queria para a minha vida: professora de espanhol. Vivencio a experiência de sala de aula há 11 anos, porém sinto que a docência ocupa um espaço de tempo muito maior do que esse. Desde os momentos em que reunia os meus vizinhos para "aulas gratuitas de espanhol" até hoje, quando, 20 anos mais tarde, assisto um dos momentos mais desafiadores do ensino da língua no Brasil. Preocupa-me pensar que talvez dentro de alguns anos não tenhamos tantas oportunidades de aprendizagem da língua. Entendo, portanto, que o meu papel, como professora de espanhol, é contribuir da forma que me for possível, com a mudança desse cenário. Resisto. Persisto. E continuo acreditando. Penso que o *sentimento de luta* faz parte do nosso histórico quanto latino-americanos. Assisti, lentamente, a retirada da obrigatoriedade do ensino do espanhol na escola onde trabalho (hoje como professora de Redação). Assim como também tenho assistido vários colegas deixarem a sala de aula, mudarem de área e iniciarem outros cursos por falta de oportunidade de emprego. Hoje, continuo exercendo a **minha** profissão em uma escola de idiomas. Descontente, pois acredito em um ensino de espanhol que vai muito além da repetição de palavras e de estruturas desconexas. Porém esperançando, em termos *freirianos*. Sempre.

2 Para contextualizar

Em 2021 houve a primeira edição do curso de Formação de Professores, realizado em uma parceria do Grupo de Pesquisa LET–Letramento, Educação e Transculturalidade, com a Universidade Federal de Alagoas, o Instituto Federal de Alagoas e o Instituto Federal

do Amapá, pois na ocasião a Flávia Karolina estava em exercício provisório nesta instituição. Nessa ocasião, os encontros aconteceram de forma conjunta, professoras e professores de inglês e espanhol, o que foi um grande desafio para o momento, haja vista que era a primeira vez que docentes das duas línguas do Grupo LET trabalhavam juntos em uma formação pensando em compartilhar experiências. A proposta da junção de ambos os idiomas aconteceu, principalmente, como uma forma de apoio aos/às colegas de espanhol que, em sua maioria, encontravam-se desmotivados/as pela situação de retirada deste idioma dos currículos das escolas brasileiras. A união também se deu para juntarmos forças diante da situação pandêmica pela qual estávamos passando: a novidade do ensino remoto e as incertezas de como conduzir esta nova modalidade de ensino.

Após as reflexões sobre a experiência em conjunto, a proposta para 2022 foi diferente. Os grupos de professores foram organizados por língua. Assim, nós três estamos juntas no planejamento e condução da edição de 2022 do curso de Formação de Professores de Espanhol. Dele participam professoras e professores de todo o Brasil com quem, quinzenalmente, nos reunimos para refletir sobre temáticas que perpassam o ensino do espanhol. Nas semanas em que não temos encontros com os professores participantes, nós, professoras formadoras em formação, nos reunimos para avaliar o encontro anterior e planejar o seguinte.

Iniciamos nosso planejamento em maio e, desde então, estes têm sido meses intensos de muitos altos e baixos. Talvez inicialmente tenhamos pensado que o processo de formação poderia ser um pouco mais "florido" por trabalharmos especificamente com o ensino de língua espanhola e por estarmos acostumadas a participar de formações como professoras em formação e não como formadoras. Alguns desafios, no entanto, vêm surgindo ao longo desta caminhada juntas. É sobre eles que desdobraremos as linhas a seguir, relacionando-as com as perspectivas teóricas que *suleiam* as nossas reflexões.

Utilizaremos como metodologia a autoetnografia (ELLIS, 2004), que se trata de uma "pesquisa, escrita, história, e método que conecta o autobiográfico ao cultural, social e político" (*Op. Cit.*, p. 19). Dialogaremos, portanto, através das nossas percepções, as quais são atravessadas por nossas histórias de vida, cultura e vivências, assim como diz Bondía (2002, p. 21) "a experiência é o que nos passa, o que acontece, o que nos toca".

Desse modo, tentaremos estabelecer um entrelaçamento de experiências, narrativas e construção de sentidos através dos múltiplos olhares das professoras formadoras, ou seja, por meio das diversas vozes que nos compõem e com as quais dialogamos (BAKHTIN, 2003).

3 (Des)venturas em série

Escolhemos realizar uma pesquisa autoetnográfica porque acreditamos que esta quebra, poderíamos assim dizer, alguns paradigmas ao apresentar como proposta o *entender o outro a partir de si mesmo*. Sua proposta, na nossa percepção, vai em um sentido decolonial, tendo como finalidade romper alguns binarismos, como o da ciência e da arte (ELLIS, 2004, p. 263), apresentando-nos a possibilidade de relacionar o biográfico ao científico, e este ao artístico e ao filosófico.

Precisamos falar de nós! Afinal de contas, como poderíamos "apagar-nos", uma vez que tratamos, aqui, do ensino de espanhol como língua adicional? Se somos professoras de língua espanhola e vivenciamos os desafios que o atual cenário político e econômico nos impõe, como não falar das nossas inquietações diante de tantas mudanças? Como não levar em consideração os nossos sentimentos e as nossas percepções nos encontros de formação de professores, nessa tentativa de promover momentos de trocas e formação com outros colegas que vivenciam uma realidade tão desafiadora quanto a nossa?

É por isso que a autoetnografia, ao promover essa interação *nós–conosco* considera "a pesquisa como um ato político, socialmente justo

e socialmente consciente" (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2015, p. 249). Trata-se, portanto, de uma forma de entender-se a partir do contato com o outro, e entender o outro a partir do conhecimento de si mesmo. *Olhar para mim não apenas pela visão que tenho de mim mesma, mas também pela visão que o outro tem de mim e a forma como isso me afeta* é como eu, Jade, entendo a proposta da autoetnografia.

Quanto ao nosso papel como pesquisadoras, estamos de acordo com Moita Lopes (2009) quando diz que para a Linguística Aplicada, é visto como um sujeito social, que tem como objetivo reinventar a vida social, ao passo que tenta compreendê-la, através da pesquisa. Nesse sentido, compreendemos que, de fato, realizar uma pesquisa é algo desafiador. Somos colocados *em xeque* diante de nós mesmos e precisamos lidar com as escolhas que fazemos a cada momento.

Para nós, fazer pesquisa em LA vai muito além do contexto da sala de aula, trata-se de uma transformação de nós mesmos, e do nosso modo de pensar e fazer, que será "sempre problematizador" (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Focar na formação de professores numa perspectiva reflexiva nos incentiva a sair da zona de conforto porque não nos baseamos em métodos prontos, isto é, a formação é um processo construtivo em parceria entre professores formadores em formação e professores participantes. Nessa perspectiva, Almeida Filho (2022, p.76) indica que "o professor se assegura do que implica o processo e vai buscar transformações embasadas que serão outra vez objeto de indagação e interpretação analítica num ciclo que se renova".

Para mim, Jade, o processo do "fazer pesquisa" é, de longe, uma grande aventura. Aventura-se nas próprias experiências, lembranças e vivências. Aventura-se nas crenças, ideologias e verdades. É quase que um exercício de desprendimento de si mesmo. Um salto no vazio, em busca de algo que se procura encontrar, sem saber o que virá. Nas palavras de Clarke e Parsons (2013, p. 36):

> a pesquisa é sempre mais do que uma mera pesquisa, porque é conduzida e construída por pessoas que (pesquisando) se engajam nesse complexo desafio que é a construção de significado simbólico e construção de identidade, informada por narrativas de vida em mudança.[1]

Dessa forma, entendo que esse processo também me proporciona, quanto pesquisadora, ser parte de grandes transformações–dentro e fora de mim mesma. É desafiador porque sinto que me convida à (des)(re)construção das minhas *verdades*. Um processo quase que cíclico, que me remete às *chegadas e partidas* de Milton Nascimento e Fernando Brant, quando dizem que

> Todos os dias é um vai-e-vem
> A vida se repete na estação
> Tem gente que chega pra ficar
> Tem gente que vai pra nunca mais
> Tem gente que vem e quer voltar
> Tem gente que vai e quer ficar
> Tem gente que veio só olhar
> Tem gente a sorrir e a chorar
> E assim, chegar e partir
> (NASCIMENTO, 1985).

Durante o processo de formação, foram muitos os momentos em que senti que precisei abrir mão daqueles anseios que tinha antes de conhecer aos colegas professores que estariam conosco. Tive que adaptar-me à **sua** realidade, aos **seus** anseios, às **suas** necessidades. Além disso, como trio de professoras-pesquisadoras, também

1 Tradução nossa do seguinte fragmento: "*research is aways more than research, because it is conducted and constructed by people who (by doing research) engage in the complex challenge of symbolic meaning-making and identity-building, informed by changing life narratives.*"

acredito que, em muitos momentos, estamos nos adaptando à realidade uma da outra, conhecendo-nos e crescendo juntas.

Para mim, Elaine, esse processo de *idas e vindas* também nos faz refletir sobre a inconstância dos professores participantes nos encontros. A incerteza com relação à participação dos colegas nos encontros de formação me trouxeram inúmeras angústias. Incontáveis foram os momentos de reflexão sobre se o que estávamos fazendo na formação era de fato interessante ou pertinente para os participantes. Senti-me frustrada em vários momentos ao ver a baixa frequência dos professores e das professoras. Tive, por vezes, a sensação de fracasso que nós professores e professoras já sentimos pelo menos uma vez na vida quando planejamos uma aula/atividade com muito amor e entusiasmo, mas quando chegamos à sala de aula nada do que foi pensando consegue sair bem porque os/as discentes simplesmente não estão dispostos/as a participar. Falta de compromisso com a formação? Falta de interesse? Ou estamos sendo "engolidos/as" pelas atribuições docentes, pelo trabalho, pelas escolas e não temos sequer tempo e/ou disposição para nos qualificarmos?

Virei o dedo indicador para mim e percebi que eu estava na mesma situação dos meus companheiros e companheiras de formação: o sufocamento do excesso de trabalho, da rotina, do cotidiano. Também não podemos deixar de lado o desafio que é realizar uma formação de professores em um momento tão delicado para a língua espanhola no Brasil como o atual. O apagamento do ensino do espanhol nas escolas desmotiva os/as docentes a buscarem formação continuada se estão, em sua maioria, sem sala de aula de língua espanhola. Isso faz com que o grupo que se mantém na formação, mesmo que pequeno, seja de resistência, o que me traz resiliência e ânimo para seguir em frente.

Hoje em dia, ensinar a língua espanhola em nosso país é aproveitar-se das brechas deixadas pelo sistema dominante para resistir. Nas palavras de Walsh (2017, p. 31), é "aprender a pensar e agir nas pe-

riferias, fissuras e gretas, onde moram, brotam e crescem os modos--outros, as esperanças pequenas"[2]. Essas pequenas esperanças citadas por Walsh são justamente o fio que sustenta vários e várias colegas a permanecerem na formação. A expectativa de que a língua espanhola voltará ao seu lugar de merecimento dentro dos currículos escolares, lugar este que nos foi arrancado de maneira abrupta do dia para a noite.

Assim como a Elaine, **eu, Flávia Karolina**, também me senti diversas vezes desmotivada com o baixo número de professores e professoras participantes da formação. Em muitos momentos tive a sensação de que estávamos agindo como depositadoras de informação porque os participantes pouco interagiam conosco e quase não faziam as propostas de atividades planejadas. Considero que a minha frustração pode estar relacionada às minhas experiências como pesquisadora, que até então eram bem diferentes desta. Com isso, não quero dizer que as outras foram melhores, mas que esta experiência tem sido um desafio constante. Todo desafio é bastante instigante e motivador. E, aos poucos, essa motivação chega por meio de relatos. Um exemplo disso foi que no primeiro encontro do mês de novembro, uma das participantes disse que baseou uma de suas aulas no que havia aprendido no encontro passado.

> Eu apresentei como exemplo o que a gente tinha feito na reunião passada, nós estávamos fazendo uma crítica, eu e a... não me lembro mais quem fazia parte do grupo, mas sobre essa questão da beleza, de filtro. Então, tenho buscado temas atuais (Relato de uma participante, em 01/11/22).

Essa reflexão da cursista nos remete às questões de Janks trabalhadas no encontro anterior:

2 Tradução nossa do seguinte fragmento: "*aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas*".

> *¿Quién se beneficia? ¿Para quién esta organización es perjudicial? ¿Quién incluye/excluye? ¿Cuáles son las posibles consecuencias sociales? ¿Qué intereses son atendidos? ¿De quiénes son las voces escuchadas?*[3] (2016, p. 34).

Ou seja, percebe-se que essa participante está em processo de desconstrução e reconstrução de suas atitudes e de suas aulas porque, ao questionar os estudantes sobre os cânones de beleza, ela proporciona o diálogo sobre as consequências sociais de sermos escravos desses padrões.

A mim, Jade, vêm à mente algumas reflexões sobre o processo formativo (de todos aqueles a quem engloba: o meu, o nosso–professoras formadoras em formação–e o dos cursistas) a partir do relato da participante, relembrado pela Flávia Karolina...

Parece-me que estamos sendo colocadas a prova como professoras. Conduzir encontros com tantas ausências, lidar com o desânimo dos participantes e, consequentemente, nosso. No entanto, poderia questionar, *mas, afinal, eles são professoras e professores! Sua atuação durante o curso deveria ser diferente. Logo eles, que conhecem tão bem quanto nós os desafios do ensino de espanhol no contexto escolar.* Quão injusta estaria sendo eu! Somos colegas. **Eu também** vivencio os mesmos desafios diários que eles e a sua postura na formação, acredito, reflete muito bem como eu, Jade, me sinto: exausta.

Sinto que, de certa forma, essas ausências também me representam. Também dizem de como estou neste momento da minha trajetória profissional e pessoal. **Ausente**. Por isso talvez essas *ausências* ecoem em mim de forma diferente do que foi destacado por Flávia Karolina e Elaine. É claro que as sinto. Afinal de contas nos preparamos durante dias para cada encontro. No entanto, creio que não me sinto frustrada. Confesso (um pouco envergonhada) que eu, se estivesse no lugar de-

3 Tradução nossa: *Quem se beneficia? Para quem esta organização é prejudicial? A quem exclui/inclui? Quais são as possíveis consequências sociais? Que interesses são atendidos? De quem são as vozes escutadas?*

les, também abriria mão dos encontros de formação. Afinal de contas, pensemos juntos: *não receberei aumento de salário por isso. Não serei mais reconhecido no trabalho por ter um certificado comprovando a minha participação no curso. Além disso, por mais enriquecedores e cheios de trocas e aprendizados que os encontros sejam, é MAIS UMA atividade que se soma a outras tantas demandas que tenho ao longo da semana.*

Entendamos, porém, o que se dá *por trás* de todo esse pensamento que, apesar de "lógico", carrega em si uma corrente destruidora, a qual chamamos de neoliberalismo. Naturalizamos o absurdo (CASARA, 2021, p. 23). Acreditamos que vivemos em uma busca incessante e egoica por aquilo que acreditamos ser a felicidade. *Quem correr mais chegará primeiro. Quem fizer mais será melhor pago. Quem aparecer mais receberá posição de destaque diante dos outros.* Tornamo-nos *coisas*, naturalizamos a competição e a briga pelo poder. Nesse sentido, abrir mão de atividades que não tragam retorno financeiro ou nos destaquem é altamente compreensível. Mesmo que sejam proveitosas e nos acrescentem conhecimentos. Mas, ora, lembremos: o conhecimento virou moeda de troca! E o objetivo do neoliberalismo se faz cada vez mais claro para nós: cansar-nos até o momento em que, isolados, esgotados e sem forças, desistamos de lutar pelos nossos direitos.

Há uma obra clássica sobre liderança, de Marshall Goldsmith, cujo título "*What got you here won't get you there*", ou, em bom português, *o que te trouxe até aqui não vai te fazer seguir adiante,* pode dialogar conosco, com relação ao nosso papel diante desse contexto. Compreendendo que **estamos em luta**, reconhecemos que essa é uma ação que nos convida à coletividade. Seguir individualmente, isolados uns dos outros, e *ausentando-nos* destes momentos coletivos, é imergir nesse sentimento neoliberal, cuja proposta implica em "leva[r] o indivíduo a acreditar que, atomizadamente, pode realizar sua própria felicidade" (LAVAL, 2021, p. 21).

Nesse sentido, acreditamos ser preciso pensar novas perspectivas para transformar o *lugar* em que nos encontramos. Faz-se urgente

"insistir em confrontar com lucidez as exigências do presente e criar alternativas" (*Op. Cit.*, p. 24) Assim, como uma pesquisa que se insere na área da LA, podemos reafirmar que unir-nos em coletividade, fazendo-nos ouvir é, sim, o nosso papel, pois "a Linguística Aplicada que não permita ouvir outras perspectivas [outras vozes, outros saberes, outros, tantos outros, que existem em cada um/a de nós] não é Linguística Aplicada" (MAKONI; PENNYCOOK, 2020, p. 14). Nesse sentido, uma Formação de Professores de Espanhol, no momento em que nos encontramos, apresenta-nos como um convite a trabalhar de forma decolonial.

Ao falar sobre as epistemologias do Sul (que, no nosso entendimento, dialoga com as teorias decoloniais), Boaventura (2019) fala sobre a necessidade de que "os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos" (p. 17), ou seja, que *se apropriem* deste mundo, do qual também fazemos parte. E não conseguiremos fazer-nos ouvir, ver, sentir ou ir além, se *estivermos ausentes*. Afinal de contas, em um mundo colonizador, o único que não pode ser mostrado é a voz do colonizado, quer dizer, *a nossa voz*.

Assim, compartilhamos, no próximo tópico, alguns *delírios*. Trata-se de uma forma de fazer ouvir a nossa voz. Convidando, assim, aos leitores para que sonhem conosco. Afinal de contas, como dizia Raul Seixas, *sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Mas* ***sonho que se sonha junto é realidade.***

4 *Derecho al delirio*

Em uma entrevista à TV Catalana, em maio de 2011, Eduardo Galeano, jornalista e escritor uruguaio, declamou uma série de fatos, nomeados por ele de *el derecho al delirio*. O autor inicia com a seguinte frase: *"¿Qué tal si deliramos un ratito? ¿Qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia, para adivinar otro mundo posible?"*[4].

4 Tradução nossa: "Que tal se delirarmos por um instante? Que tal se fecharmos os olhos para além da infâmia, para adivinhar um outro mundo possível?"

Galeano faz-nos um convite a enxergar um novo mundo possível. Eis o que propomos neste tópico. Afinal de contas, como linguistas aplicadas, acreditamos que é preciso "pensar para além dos limites compreendidos como dados" (MOITA LOPES, 2009, p. 45) ou, em outras palavras, *sair da caixa* e acreditar em um mundo diferente deste em que nos encontramos, para o qual direcionamos os nossos esforços e ações. É para isso que fazemos pesquisa. É com este objetivo que estamos conduzindo um curso de formação de professores de espanhol. E é nesse entendimento que continuamos atuando nessa área, mesmo diante de tantos desafios.

Convidamo-los, então, leitores, a delirar conosco:

1. Trabalhando numa perspectiva da pedagogia decolonial, **aflorará/descobriremos nossa latinidade**, que, segundo Irineu (2011, p. 52),

> pode ser vista também como um princípio identitário de sujeitos que compõem uma sociedade interconectada e intercultural devido aos processos de globalização advindos das relações de comunicação nos últimos tempos. Pensar o ser latinoamericano (sic) nesta conjuntura é problematizar um sujeito cuja identidade se constrói no partilhar de signos culturais.

   Entendemos ser de suma importância reconhecer e respeitar nossas origens e nosso lugar sócio-político-cultural para que a educação seja, nas palavras de Freire, emancipadora. Isso nos ajudará a nos fortalecermos enquanto professores de língua espanhola no território sul-global.
2. Ao tentar transformar a realidade dos/das cursistas, também **nos transformaremos**, uma vez que somos formadoras em eterna formação. Em cada encontro, em cada reunião de planejamento, ao ouvir saberes outros, vivências outras

também crescemos e nos (re)descobrimos enquanto docentes, uma vez que o Letramento Crítico (JANKS, 2016) nos proporciona uma compreensão da realidade social na qual os sujeitos estão inseridos.

3. **Criaremos possibilidades didático-reflexivas para os/as cursistas**. Relembrando o poema de Antonio Machado, *"Caminante, no hay camino, se hace camino al andar"*. Não há um ponto de chegada ou um objetivo final estabelecido. A Formação de professores reflexiva é um processo que se constrói junto, são vários caminhos e várias realidades que coexistem, se reinterpretam e se transformam.
4. **Encontraremos forças para continuar lutando pela transformação**. Segundo Nóvoa (2017, p. 1111), "a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional". O apagamento do ensino da língua espanhola no Brasil, como já citado anteriormente, nos faz buscar forças, mesmo quando cremos que não temos mais, para lutar por uma educação plurilinguística, pluricultural e libertadora que se estende para além dos espaços escolares, é uma busca por mudança política para firmar a nossa profissão.

Como temos que colocar (por ora) um ponto final neste texto, caminhamos para o fim utilizando-nos novamente das sábias palavras de Galeano quando ele diz "este mundo está grávido de outro mundo possível, diferente e difícil de parir, mas que já pulsa"[5]. **Para mim, Elaine,** a experiência de ser uma formadora em formação é de avistar uma nova educação que já pulsa nas inquietações dos professores e professoras que não se conformam com o cenário atual e procuram caminhos outros para suas práticas docentes, porém não é um caminhar simples. É um trabalho árduo, difícil de "parir", mas que é muito importante. Penso que possibilitar reflexões outras na Formação, ouvir, ser ouvida e tentar crescer junto com meus companheiros

5 Tradução nossa do seguinte fragmento: *"Este mundo está embarazado de otro mundo posible, diferente y difícil de parir pero que ya está latiendo"*.

e companheiras é a minha pequena contribuição enquanto professora, Latinoamérica e cidadã que sonha com uma educação de qualidade e acessível para todos e todas.

Eu, Jade, sinto-me esperançosa com as possibilidades que vislumbro a partir das trocas vivenciadas nos encontros de formação. Conhecer professoras e professores que, como eu, continuam perseverando no ensino do espanhol; perceber quanto tenho aprendido e crescido com esses momentos; exercitar a solidariedade e a coletividade diante de um cenário tão duro; e perceber quanto eu tenho crescido não apenas como pesquisadora, mas também como professora e como pessoa, faz com que me sinta mais fortalecida para seguir *esperançando*. A luta continua. Somos muitas, somos muitos!

Eu, Flávia Karolina, compreendi que essa formação tem sido mais decolonial do que esperávamos. Inicialmente, nos encontros das formadoras, pensávamos em encontros com propostas decoloniais, contudo, percebi que essa proposta decolonial começou com as nossas escolhas: (i) separar as formações de língua inglesa e de língua espanhola, (ii) investir até o final na formação; (iii) acreditar e defender o ensino de uma língua que tem sofrido apagamento. É por acreditar no ensino de língua espanhola que, como disse Elaine, sentimos pulsar novamente a esperança de dias melhores, mas enquanto isso não acontece,

> *¡Vamos caminando!*
> *Aquí se RESPIRA lucha*
> *¡Vamos caminando!*
> *YO canto porque se escucha*
> *Vamos dibujando el camino*
> (CALLE 13, 2010).

***Porque nosotras somos así*:** professoras que lutam até o fim pelo fortalecimento da língua espanhola no Brasil, pela construção da identidade latina e pela educação pública e de qualidade.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Aspectos metodológicos de formação de professores:** pressupostos de área, práticas e representação. 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Flávia Karolina Lima Duarte. **Interações multimodais em contexto intercultural:** uma proposta de ensino de Língua espanhola. 2019. 186 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20experi%C3%AAncia%20%C3%A9%20o%20que,para%20que%20nada%20nos%20aconte%C3%A7a. Acesso em: 14 nov. 2022.

CASARA, Rubens. Introdução: um novo mal-estar. *In*: CASARA, Rubens. **Contra a miséria neoliberal:** racionalidade, normatividade e imaginário. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2021.

CLARKE, Bryan; PARSONS, Jim. Becoming Rhizome Researchers. **Reconceptualizing Educational Research Methodology**, p. 35-43, 2013.

ELLIS, Carollyn. Introductions and Interruptions. *In*: ELLIS, Carollyn. **The ethnographic I:** a methodological novel about autoethnography. Oxford: Altamira Press, 2004. p. 1-23.

ELLIS, Carollyn. The Call of Autoethnographic Stories. *In*: ELLIS, Carollyn. **The ethnographic I:** a methodological novel about autoethnography. Oxford: Altamira Press, 2004. p. 24-57.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LAVAL, Christian. Prefácio: Levar o neoliberalismo a sério. *In*: CASARA, Rubens. **Contra a miséria neoliberal**: racionalidade, normatividade e imaginário. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2021.

JANKS, Hillary. Panorama sobre Letramento Crítico. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

IRINEU, Lucineudo Machado. **Representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas:** uma investigação discursivo-ideológica situada no Orkut. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Curso de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8289/1/2011_dis_lmirineu.pdf. Acesso em: nov. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá,** Rio de Janeiro, EdUFF, n. 27. p. 33-50, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Gazin from the South. *In*: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. **Innovations and challenges in applied linguistics from the global South**. Nova York: Routledge. 2020. P. 1-18.

NASCIMENTO, Milton. Encontros e despedidas. *In*: NASCIMENTO, Milton. **Encontros e despedidas.** Rio de Janeiro: Barclay, 1985. Faixa 1, lado b. Disco de vinil.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Por que as epistemologias do Sul? Caminhos artesanais para futuros artesanais. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019. p. 17-38.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quit-Equadro: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 17-45.

CAPÍTULO 10

LETRAR PARA A CRITICIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA ÉTICA E RESPONSIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Mariana Galdino Santana
Universidade Federal de Alagoas

Paulo Rogério Stella
Universidade Federal de Alagoas

1 Considerações iniciais

Combatendo a *infodemia* por meio de uma sequência didática

Durante os dois últimos anos e quatro meses, considerando a data desta produção (julho de 2022), toda a sociedade tem sofrido as dores, as perdas, os medos e as incertezas de estar sob uma pandemia, provocada pelo Coronavírus que causa a Covid-19, e que obrigou parte da população mundial a viver em confinamento durante um ano, quando as atividades começaram a retomar aos poucos. Dentre os contextos profundamente afetados por essa nova configuração de vida tem-se o da educação.

Meses sem aulas, sem convívio social. Esta foi a realidade vivida por diversas crianças, jovens e adultos até que se instituísse o Ensino

Remoto Emergencial, modelo adotado pelo sistema educacional brasileiro que, segundo Arruda (2020, p. 9), "[...] se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial".

Diante desse contexto, no noticiário nacional e mundial, os conteúdos principais se voltavam para os possíveis tratamentos para a doença, descoberta de vacinas etc., possibilitando um leque de (des)informações. Motivada pelos discursos políticos negacionistas, uma boa parte da população que se aproxima ideologicamente da extrema direita, encabeçado pelo ex-presidente do Brasil, passou a tomar como verdade e assumir as indicações infundadas e os atos irresponsáveis de exposição ao vírus a partir de uma automedicação que cientificamente não apresentava eficácia e, em detrimento disso, deixando um saldo elevado de mortes por Covid-19.

A propagação das *fake news* durante este período pandêmico tem sido motivo de grande preocupação não só no âmbito da saúde pública, mas no da educação, sobretudo no ensino de línguas, haja vista que sem criticidade é impossível caminharmos em direção à construção de uma sociedade justa, democrática e mais humana. Por esse motivo, a proposta aqui aventada apresenta uma ação de combate a *infodemia*[1], pois sugere como caminho possível o letramento crítico e midiático e tem como objetivo analisar o posicionamento de estudantes do Ensino Médio frente às *fake news* sobre a pandemia da Covid-19 por meio de uma sequência didática.

A partir do contexto em tela, no mês de maio de 2022, foi realizada uma Sequência Didática (SD) sobre checagem de notícias em torno do tema da pandemia da Covid-19. A proposta de SD se deu por meio de atividades de planejamento das aulas da Oficina de Leitura e Produção de Textos (OLPT) realizadas em uma turma da 1ª

1 *Infodemia* é um neologismo veiculado no meio jornalístico que se refere à disseminação de *fake news* durante a pandemia.

série do Ensino Médio Integral da Rede Pública Estadual de Alagoas, localizada na cidade de Piranhas, alto sertão alagoano, a 270,0 km da capital, Maceió.

As aulas foram conduzidas à luz das metodologias ativas (MORAN, 2018)[2], possibilitando ao aluno o protagonismo na construção de seu próprio conhecimento e orientadas pela concepção dialógica da linguagem de Bakhtin e seu Círculo (2011, 2017), que compreende a língua como uma ação, uma atividade humana de interação social na qual ao estabelecer uma comunicação agimos sobre o mundo e nos comunicamos por meio de gêneros discursivos, que são, na perspectiva de Bakhtin (2011, p. 262), "tipos relativamente estáveis de enunciados [...]".

Todas as atividades propostas no planejamento desta SD ocorreram dentro do ambiente escolar, no horário das aulas da oficina de Leitura e Produção de Textos, sendo preciso ocupar, além da sala de aula convencional, o Laboratório de Informática e a Sala de Vídeo para o desenvolvimento das ações[3]. O tempo de realização desta atividade, até a sua culminância, foi de 4 (quatro) semanas, o equivalente a 08 (oito) aulas de oficina.

A avaliação das atividades propostas se deu processualmente, sendo realizada durante todo o percurso de aprendizagem, numa perspectiva qualitativa, diagnóstica e formativa. Nesse sentido, foi considerada a participação e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Assim, buscou-se, na proposta da SD, exercitar a consciência crítica, ética e responsiva de estudantes do ensino médio a partir do letramento crítico.

2 Segundo o autor, "As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor;" (p. 4).

3 Esses espaços foram ocupados devido a necessidade de conexão à internet para acessar as ferramentas tecnológicas utilizadas na proposta da SD, conforme especificadas no tópico posterior.

Estruturalmente, este capítulo se organiza em três seções: na primeira delas apresentamos o recorte metodológico realizado e detalhamos as ações realizadas em cada momento da SD. Já na segunda seção, abordamos teoricamente alguns conceitos relacionados ao letramento crítico e a pós-verdade e as suas implicações para a formação ética e responsiva dos estudantes. Na terceira seção, apresentamos as oficinas de checagem e a análise dos dados coletados após a SD. Por fim, as considerações finais seguidas das referências e dos anexos.

2 Recorte metodológico

Este estudo foi realizado dentro de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, de natureza interpretativa, de cunho etnográfico, em que, através da utilização de variados instrumentos de geração de dados, o pesquisador exerce o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, aproximando-se do seu objeto de pesquisa, a fim de compreender e explicar as práticas situadas em questão. Ademais, esta pesquisa fez uso do método sociológico da Análise Dialógica do Discurso, que tem como enfoque a análise de produções discursivas situadas nas mais variadas esferas da atividade humana. As relações dialógicas discursivas são compreendidas como posicionamentos axiológicos dos sujeitos nos atos concretos da vida.

Para a realização da SD utilizamos alguns instrumentos de coleta de dados, como o *Padlet*[4], o *Google Forms* e o *Canva*[5]. De um total de seis produções textuais em que os alunos realizaram checagem de notícias foi feito um recorte para a análise de duas produções; uma delas em que os alunos consideraram a notícia como verdadeira, apesar de falsa; e a outra notícia também falsa em que os alunos realmente consideraram como falsa. Ademais, também foi selecionado uma se-

4 O *padlet* é uma ferramenta virtual, criada em 2012 por Nitesh Goel, a fim de funcionar como um quadro virtual e interativo para uma produção colaborativa e o compartilhamento de diferentes semioses (texto verbal, imagens, vídeos, áudios etc.).

5 O *Canva* é uma ferramenta gratuita de *design*. Com ela é possível produzir apresentações, vídeos e posts para as redes sociais.

quência de *cards* criado no *Canva* para uma amostra do trabalho final, que totalizou quatro produtos finais publicados no perfil do *Instagram*[6] da escola.

Inicialmente, no primeiro encontro da oficina, em 02/05/2022, a proposta temática da OLPT foi apresentada à turma. Para tanto, foi produzido um *card* no aplicativo *Canva* em que a descrição das atividades foi mostrada de maneira sucinta e objetiva, de modo a facilitar a compreensão dos estudantes sobre a participação deles no planejamento proposto. Em seguida, foi feita uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática proposta, por meio da criação de um mural na ferramenta *Padlet*[7].

Ao exibir o *padlet* com o auxílio de um data show e explicado como eles responderiam à questão proposta sobre o que significava pós-verdade, todos os estudantes disseram que nunca haviam ouvido falar neste termo e não tinham ideia de como responderem. Apesar dessa falta de aproximação com o tema, os estudantes foram encorajados a responder o que eles deduziam sobre o tema em pauta ou pesquisassem rapidamente algo que estivesse relacionado ao conceito. Diante do desafio proposto, rapidamente eles iniciaram as buscas no *google* sobre o significado do termo e copiaram literalmente o que encontraram. Neste *padlet*, os alunos interagiram entre si e foi possível verificar os conhecimentos prévios da turma sobre a temática proposta.

Dado o momento inicial de apresentação e de sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, foi realizada uma introdução ao tema, apresentando algumas particularidades da Pós-verdade, bem como alguns dos principais impactos causados pela desinformação, como a negação da ciência, as teorias da conspiração, a bolha informacional e os fatos alternativos

6 O perfil do *Instagram* da escola pode ser acesso através do *link*: https://instagram.com/escola_estadual_de_xingo_1?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em: 30 jul. 2022.

7 Disponível em: https://padlet.com/marianagaldino/p95blk0lqvwkcacd.

Na segunda semana de realização da oficina, dia 09/05/2022, alguns textos foram levados para a turma para realizarem a checagem quanto à veracidade do conteúdo. Diante disso, a turma foi dividida em equipes de até 4 (quatro) pessoas para a realização das atividades de checagem. Ao todo foram formadas 6 (seis) equipes. Para cada uma delas foi entregue um texto para a leitura com temas relacionados à pandemia da Covid-19 e, posteriormente, a checagem e escrita de uma análise-resposta contendo a constatação de cada equipe. Um fato importante a ser considerado é que todos os textos pré-selecionados foram construídos em torno de *fake news*, no entanto a turma não sabia desse fato. Isso foi pensando exatamente para provocar neles o intuito de checarem a informação.

Após a escrita da análise-resposta[8] cada equipe fez a leitura, compartilhando o consenso, ou não, a que haviam chegado. Depois da escuta de cada equipe, a professora regente fez a revelação de que todos os textos se tratavam de *fake news* em torno da pandemia. Com base nesses resultados, apresentados detalhadamente na seção seguinte, a professora discutiu com a turma alguns procedimentos para realizar checagens como, por exemplo, ler além do título, verificar a fonte, checar a data da publicação e observar se o conteúdo não está descontextualizado etc., perpassando pela reflexão de questões éticas, responsivas e de poder relacionadas às práticas de produção e compartilhamento de informações falsas.

Tendo conhecido os procedimentos de checagem, na terceira semana de OLPT, em 16/05/2022, as equipes foram conduzidas ao Laboratório de Informática para selecionarem algumas *fake news* que versassem sobre as vacinas da Covid-19 ou sobre a pandemia em geral. Selecionada a *fake news*, a equipe foi orientada a produzir um texto informando a falsidade da notícia e como checaram essa in-

8 Esse termo foi adotado devido a maneira como a docente conduziu a atividade, solicitando que a turma, a partir da leitura, escrevesse um texto analisando e respondendo se o texto era verdadeiro ou falso.

formação. Além disso, a produção textual deveria conter recomendações à comunidade escolar sobre os perigos das *fake News*. Por fim, o texto foi entregue à professora para avaliação textual e ortográfica.

No último encontro, realizado em 23/05/2022, as equipes foram novamente conduzidas ao Laboratório de Informática para, com base nos textos de checagem produzidos, criarem uma sequência de *cards* na ferramenta *Canva*, a qual permite a edição e criação de *designs* para a utilização em diversos contextos de uso da língua(gem), como infográficos, mapas mentais, convites, anúncios, *posts* para *Instagram*, objeto de nosso interesse, entre outros. Tendo em vista o desconhecimento dos alunos a respeito da ferramenta, todas as equipes foram orientadas individualmente em relação ao processo de criação de cadastro e edição do *design* sob a configuração de *post* para *Instagram*. A partir da criação dos *cards*, cada equipe salvou e enviou para o *WhatsApp* da professora as imagens salvas que, posteriormente, foi enviada à coordenação da instituição onde a proposta foi realizada para a publicação no perfil do *Instagram* da escola.

Dado o contexto em tela, cabe ressaltar que houve também, ao final de cada aula, momentos de autoavaliação, nos quais os alunos respondiam à seguinte questão no *Google Forms*: "Relate a sua experiência e o que aprendeu na aula de hoje". Em suma, na seção seguinte são apresentados os fundamentos teóricos para a aplicação desta sequência didática.

3 Letramento crítico no contexto da pós-verdade: formação ética e responsiva

Os Novos Estudos do Letramento têm sido pauta de inúmeras pesquisas, sobretudo no âmbito educacional. Um dos principais expoentes desse campo de investigação é Street (2014), que defende a perspectiva do modelo ideológico de letramento, concebendo-o como práticas de leitura e escrita situadas, preocupado com as relações de poder

manifestadas pela linguagem. Na contramão desse modelo há o letramento autônomo, visto como um processo cognitivo individual, desvinculado dos contextos social e cultural e, consequentemente das relações de poder.

Nos últimos anos, o adjetivo **crítico** tem sido empregado como determinante do substantivo letramento. As raízes desse determinante surgem com correntes como o Pensamento Crítico e a Pedagogia Crítica, esta última tendo como precursor Paulo Freire. Diante do contexto em tela, o que nos permitiria caracterizar uma prática de letramento como crítica?

Considerando o objeto de ensino de língua materna, o texto/gênero textual, na perspectiva do letramento crítico, entende-se que os sentidos não estão ali já dados e prontos para serem acessados, mas são os alunos que os constroem a partir do que leem e de um contexto social e histórico (JORDÃO, 2013), visto que "a compreensão é sempre situada" (MARINS-COSTA, 2016, p. 28). Desse modo, o sujeito produtor de textos quando escreve ou fala algo sempre deixa impresso em seu discurso a sua identidade, portanto, não há um discurso neutro e não é possível interpretar/analisar um discurso sem a compreensão do mundo do outro.

Partindo desse pressuposto,

> O objetivo das práticas pedagógicas fundamentadas no letramento crítico seria levar o aluno a reconhecer as diferentes visões de mundo e a compreender como e por que algumas dessas visões se tornam recorrentes, como se fossem formas absolutas de pensar o mundo (MARINS-COSTA, 2016, p. 35).

Com tal propósito, letrar criticamente não estar no fato de fazer com que o aluno apenas refute uma questão com base em suas crenças, mas está relacionado ao ato de pensar sobre os motivos pelos quais

o autor do texto disse o disse, quais são as crenças e ideologias associadas ao seu modo de pensar e agir no mundo. A partir dessa compreensão, o aluno poderá problematizar os discursos envoltos no texto e buscar uma maneira de argumentar de maneira fundamentada para um novo caminho/direção de pensamento.

E o que o letramento crítico tem a ver como a pós-verdade? Por que ele é tão necessário neste contexto? Antes de responder a essas questões, precisamos definir o conceito de pós-verdade, aqui entendida como o momento "quando os apelos à emoção, a crenças e a ideologias têm mais influência em moldar a opinião pública que os fatos objetivos [...]" (D'ANCONA, 2018), ou seja, não há mais a preocupação em investigar a veracidade dos fatos por meio de provas objetivas, mas a partir daquilo que consegue persuadir de modo mais eficiente as minhas convicções e crenças.

No entanto, pós-verdade não é sinônimo de mentira. A principal questão está no fato de que:

> [...] as mentiras, as manipulações e as falsidades políticas enfaticamente não são o mesmo que a pós-verdade. A novidade não é a desonestidade dos políticos, mas a resposta do público a isso. A indignação dá lugar à indiferença e, por fim, à conivência. A mentira é considerada regra, e não exceção [...] (D'ANCONA, 2018, p. 34).

Nessa perspectiva, o que difere as informações falsas disseminadas em larga escala pelas mídias digitais na pós-verdade e as que circulavam em período histórico anterior é a resposta do público que está mais centrado em suas emoções e crenças pessoais, a luta é entre "o meu fato contra o seu fato". De certo modo, o relativismo deu a sua parcela de contribuição para este comportamento humano de indiferença aos fatos objetivos e hoje a própria ciência busca curar-se a si mesma.

Assim, letrar para a criticidade é formar sujeitos éticos[9] e responsáveis pela produção de sentidos e de conhecimentos.

Desse contexto de pós-verdade, muitos problemas sociais emergiram e se intensificaram no período da pandemia, como a bolha informacional que reforçam as opiniões dos sujeitos a partir da manipulação a que a *web* os submete quando restringe e direciona conteúdos que em nada favorece o pensamento crítico; os fatos alternativos que tem como foco semear dúvidas e manter inconclusões e debates acerca de um tema polêmico; e a negação da ciência que faz com que os sujeitos confiem menos em investigações científicas do que em um conjunto de anedotas que lhes parece mais atrativo.

Urge, neste sentido, que as práticas de letramentos estejam engajadas na formação integral de um cidadão crítico, ético e responsivo. Consoante Marins-Costa (2016),

> As atividades de leitura voltadas para o letramento crítico podem contribuir para que o estudante tenha atitude **crítica**, postura **crítica**, consciência **crítica** e se torne um cidadão autônomo, **crítico** e participativo, como orientam os documentos oficiais. Para isso, é preciso superar o modelo autônomo de letramento [...] (p. 39).

Com base nesse pressuposto, é preciso romper com as práticas tradicionais e mecanicistas de ensino e possibilitar ao aluno atividades de leitura e escrita que provoquem a necessidade de refletir sobre todo o contexto social, cultural, ideológico e as relações de poder intrínsecas àquele discurso a fim de buscar uma transformação daquela realidade. Com essa postura, a desinformação e os impactos sociais do contexto da pós-verdade seriam minimizados.

9 O conceito de ética adotado nesta pesquisa é o bakhtiniano, relacionado ao compromisso com o outro, o que compreende uma relação de alteridade (BAKHTIN, 2017).

Na próxima seção realiza-se a análise dos dados coletados durante a SD com as oficinas de checagem de *fake news* sobre a pandemia da Covid-19.

4 Construindo uma consciência crítica: oficinas de checagem

Durante as oficinas de checagem, os alunos foram expostos a textos para a realização de uma análise sobre a veracidade das informações, conforme mencionado na seção *Recorte metodológico*, sendo selecionadas duas produções. Para a análise dessas produções, alguns caminhos teóricos foram considerados. Para o primeiro recorte, considerou-se o movimento de alteridade[10] na escrita dos alunos, observando como se manifesta a constituição dos alunos como o outro[11] da notícia, ou seja, como eles respondem aos produtores da notícia verificada e, de igual modo, como se manifesta a constituição da professora como o outro do aluno.

Neste primeiro recorte, a equipe recebeu, para realizar a checagem, uma notícia publicada pelo jornal *El País*, intitulada "Crescem as evidências de que o pangolim foi o animal de origem do coronavírus"[12]. Nesta produção de checagem, foi possível notar como a equipe se posicionou em relação ao fato lido quando cita um trecho da notícia como fundamento à conclusão a que chegaram com relação à veracidade ou não do conteúdo, como se percebe no trecho seguinte:

> "os coronavírus dos pangolins estudados não apresentam uma alteração importante que aparece no co-

10 O conceito de alteridade aparece nos estudos de Bakhtin e o Círculo e trata-se da relação que estabelecemos com o nosso outro, como nos constituímos no/pelo outro do discurso.

11 Conforme explicado acima o conceito bakhtiniano de alteridade, o outro do discurso constitui o sujeito por fora e por dentro. Por fora somos constituídos pelos outros com os quais interagimos e respondemos e por dentro são os discursos alheios que nos constituem e aos quais respondemos ativamente. Enfim, o outro / os outros são as nossas próprias identidades.

12 Disponível em: https://brasil.elpais.com/ciencia/2020-03-27/crescem-as-evidencias-de--que-o-pangolim-foi-o-animal-de-origem-do-coronavirus.html?outputType=amp. Acesso em 01 mai. 2022.

> ronavírus humano e que afeta a proteína que o vírus usa para se acoplar às células humanas." temos hipóteses, não certeza. (Recorte 1).

Outro movimento que se observa é a constituição da professora como o outro do aluno, quando eles apresentam uma resposta ao que foi solicitado:

> [...] Não usam nome dos cientistas e nem sempre de onde veio, não passam site de onde veio a pesquisa (Recorte 1).

No trecho acima, é possível perceber os aspectos considerados pelos alunos para chegarem a uma conclusão. Eles observaram a ausência de autoria na notícia, um traço muito presente na cibercultura, em que se prevalece o anonimato e a não assinatura dos sujeitos, portanto, uma impostura (VOLÓCHINOV, 2018). Essa observação crítica feita pelo grupo mostra a importância de verificar se os autores de um determinado conteúdo são especialistas e possuem autoridade no assunto em questão. Outro aspecto notado foi a ausência da referência de onde as pesquisas apresentadas na notícia foram realizadas. Tudo isso foi matéria das aulas da OLPT, portanto, caberia aos alunos corresponderem à solicitação da docente.

Como é característico das *fake news*, a ação de gerar dúvidas e inconclusões sobre um determinado assunto aparece no trecho citado pela equipe em "temos hipóteses, não certeza.". A voz destes locutores, marcada pela presença do verbo na 1ª pessoa do plural do presente do modo indicativo, deu margem para que a equipe refletisse de modo mais profundo a questão e concluísse sobre a falsidade do conteúdo. Essa evidência está marcada no trecho abaixo:

> Essa notícia é **falsa**, porque o escritor da reportagem vai tentar convencer o público com pesquisas e **hipóteses** já existentes (Recorte 1, [*grifos nossos*]).

Ainda na tentativa de argumentar contra a veracidade da notícia, o grupo estabelece um diálogo com outras notícias de mesmo teor que buscavam desvendar a origem do vírus,

> [...] Da mesma maneira como o morcego, tentaram convencer a gente que surgiu através dele. Como o animal é comestível e ainda extinto pro uso humano, dão a ideia que veio através dele, vários animais tem o DNA parecido como o do humano (Recorte 1).

Essa intertextualidade evidencia que o movimento de checagem se deu para além do texto-base, pois resgataram os conhecimentos de mundo que haviam construído sobre o assunto e utilizaram como argumento de exemplificação. Apoiados nisto e em outras estratégias de checagem de que tinham conhecimento, descartaram a possibilidade de a notícia ser verdadeira após cruzarem os dados:

> [...] O vírus veio através da China e o pangolim apareceu anos antes e assim que chegou lá foram apreendidos, e de acordo com a pesquisa apenas 12 analisados concluídos da investigação de centros de pesquisa chineses (Recorte 1).

Neste trecho eles dão ênfase ao fato de o vírus ter atingido inicialmente a China e afirmam que o pangolim havia surgido nesse território anos antes da pandemia, sendo então apreendidos para análise. Diante disso, a equipe dialoga com a notícia quando realiza esse movimento de citar o próprio texto, trazer exemplos e dialogar com outras vozes como formas de argumentar; e também dialoga com a professora quando aponta elementos de que sentiram falta na notícia e apresentam às conclusões a que chegaram, sendo estes os outros dos alunos nessa relação de alteridade.

Já no que se refere ao segundo recorte, foi entregue para outra equipe a notícia publicada pelo Correio Braziliense, intitulada "Estudo

chinês sinaliza que o novo coronavírus afeta produção de espermatozoides”[13]. Para analisar esta produção, foi considerado o apelo da *fake news* no processo de identificação dos sujeitos da equipe com o conteúdo noticiado, a partir da comparação com um acontecimento familiar de um dos integrantes do grupo.

A fim de buscar um argumento que comprove que a tese noticiada é verdadeira, o grupo se reporta à outra pesquisa externa, incorporando à voz da notícia:

> Uma pesquisa feita por Elton Alisson, no dia 7 de setembro afirma:
>
> - Exames hormonais e de fertilidade feitos em homens infectados pela COVID permanecem alterados meses após recuperação da doença.
>
> A doença infecta os testículos, prejudicando a capacidade das gônadas masculinas de produzir espermatozoides e hormônios (Recorte 2).

A referida pesquisa citada pelo grupo foi acessada no site *Veja Saúde*[14] e também aponta para a possibilidade de o vírus afetar a fertilidade masculina, mesmo sem estudos que comprovem. Essa ausência de comprovação faz com que os sujeitos leitores, mesmo sem tanta certeza, sejam persuadidos, sobretudo quando o fato noticiado se aproxima das crenças e ideologias dos seus interlocutores. Essa estratégia utilizada para semear inconclusões/dúvidas sobre um tema é proposital e busca convencer os sujeitos leitores à adesão daquilo que está sendo defendido, além de colocar em descrédito o conhecimento especializado científico. Foi essa relação de identificação que ocorreu entre um dos membros da equipe, conforme aparece no trecho a seguir:

13 Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/ciencia-e-saude/2020/10/4885274-estudo-chines-sinaliza-que-o-novo-coronavirus-afeta-producao-de-espermatozoides.html. Acesso em: 01 mai. 2022.

14 Disponível em: https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-pode-afetar-saude-dos--testiculos-apontam-estudos/. Acesso em: 30 jul. 2022.

> Na minha família recentemente aconteceu uma coisa muito desagradável meu primo recém-nascido teve covid, assim que nasceu. Então pesquisas estão sendo feitas para saber se foi na gestação ou no hospital. Por isso e pelas pesquisas acredito que o texto é verdadeiro (Recorte 2).

Diante do exposto no excerto acima, o aluno relaciona um acontecimento familiar com a possibilidade de que a transmissão tenha ocorrido talvez durante a gestação (por uma falha no espermatozoide que teria fecundado o óvulo?). Com este relato, o estudante manifesta uma identificação com o conteúdo noticiado, sendo, por isso, persuadido no que tange à sua veracidade, como pode-se verificar no trecho seguinte, o qual manifesta a adesão do grupo ao fato e a conclusão de que esta notícia seria verdadeira:

> Eu e a minha equipe consideramos o texto que afirma que o Sars-CoV-2 pode afetar o espermatozoide VERDADEIRO (Recorte 2).

Com essa atividade de checagem, os estudantes puderam colocar em prática o letramento crítico. Ao ser revelado que todas as notícias eram falsas, os alunos ficaram surpresos e, diante disso, foram orientados para uma leitura crítica ética e responsiva de informações, seguindo uma série de procedimentos de análise de conteúdo para não caírem mais em *fake news*.

Após realizadas todas as oficinas e passadas todas as etapas de verificação de notícias os alunos foram solicitados a produzirem *cards* realizando checagens e orientando a população a como combater notícias falsas. Nessa perspectiva, a culminância desta SD foi realizada com a publicação dos produtos finais no *Instagram* da escola.

Na figura 2, a seguir, é apresentado um recorte (do total de quatro produções) dos produtos finais da SD. Trata-se de um *card* criado

por uma das equipes sobre a relação entre a vacina da covid-19 e o autismo em crianças. Com base nesta produção, verifica-se que a sequência de *cards* é composta da seguinte estrutura: 1) título-pergunta; 2) tarja indicando a falsidade da informação, seguida de explicação; e 3) dicas à comunidade de como se proteger de informações falsas. Toda essa estrutura contemplou as orientações dadas pela docente e estão disponíveis no perfil do *Instagram* da escola, indicado na fonte disposta embaixo da figura.

Figura 1: *Card* sobre *fake* da vacina da covid-19 feito no *Canva* pelos alunos

Fonte: https://www.instagram.com/p/CeQ–HFtu4ya/?igshid=MDJmNzVkMjY=.

A produção acima denota um exemplo de como atividades que orientem os alunos para uma leitura crítica sobre os fatos é cada vez mais relevante. Normalmente, atividades de checagem são relegadas aos jornais e a maior parte dos sujeitos não se mostram dispostos a realizarem tais procedimentos por si mesmos. Nesse sentido, muitas agências de checagem têm surgido para auxiliar a população na verificação de fatos. Entretanto, isso não isenta os educadores de realizarem tais ações a fim de motivarem essa prática de leitura crítica entre os alunos como um hábito cotidiano. Esta é a melhor arma para o exercício da mente.

5 Considerações finais

A instauração de uma consciência ética e responsiva figura como um dos principais mecanismos para a formação de uma sociedade mais justa e humana, haja vista que de uma leitura crítica depende a democracia de um país e a ascensão de um povo.

Em todo o processo de realização da SD, ao final de cada encontro, os alunos eram submetidos a autoavaliações em que se perguntava o que eles haviam aprendido naquela aula. As respostas dos alunos apontam para descobertas e evidenciam o quanto aproveitaram os conhecimentos construídos, além de notarem que já conheciam muitos dos tipos de *fake news* apresentados, conforme exposto nas duas respostas da autoavaliação realizada em 16/05/2022 abaixo:

> **R1:** Os vários tipos de Fakes que existe, é achei muito interessante descobrir como saber se uma notícia é fake ou não,
>
> **R2:** legal, muito bom falar e desfrutar mais do conhecimento das fakes news , existe muito tipo de fake news ja vir quase todas elas.

No contexto da pós-verdade o que se percebe é uma guerra entre "o meu fato contra o seu fato". Logo, não há uma preocupação em checar a veridicidade de uma informação a qual se possui uma convicção. Na autoavaliação realizada em 23/05/2022, um aluno argumenta que neste encontro fez

> **R3:** Pesquisas sobre fake News , fiz pesquisas para entender mais sobre oque é notícia falsas e como não fica espalhado coisas que você nem sabe se é verdade ou falsa , **vendo os resultados da pesquisa fala que mesmo a notícia sendo falsa você torna ela como se fosse verdade , você acaba acreditando na sua própria notícia falsa , você acreditou tanto na sua criati-**

> **vidade falsa que acabou espalhado pra mais pessoas fazendo elas acreditarem .....** fake News pode leva ao caso sério , antes de espalha reveja várias vezes ,fassa mais pesquisa , sem fake News o mundo entre agentes fica mais melhor 🍃🤫[*grifos nossos*].

Nesta resposta, percebe-se que o aluno compreendeu que a novidade do fenômeno da pós-verdade está no fato de que os sujeitos são mais influenciados pelas suas emoções e crenças do que pelos fatos objetivos (D'ANCONA, 2018). Diante disso, o exercício de uma consciência ética é de extrema importância e a educação se apresenta como uma potência no combate à desinformação e, em nosso tempo, à *infodemia*.

Referências

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: "Válido e inserido no contexto". *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009.

ARRUDA, Eucídio Pimenta Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 10 jul. 2020.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal.** Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

D´ANCONA, Mathew. **Pós-Verdade:** a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Barueri: Faro Ediorial, 2018.

JORDÃO, Clarissa. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, Claudia Hilsdorf.; MACIEL,

Ruberval Franco **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de. Letramento crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. *In*: BAPTISTA, Lívia Maria Tiba Rádis (org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade:** multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola. 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ANEXOS

Anexo 1: Recorte 1

"Je"

Essa notícia é falsa, por que o escritor da reportagem vai tentar convencer o público com pesquisas e hipóteses já existentes. Da mesma maneira como o morcego, tentaram convencer o agente que surgiu através dele. Como o animal é comestível e ainda extinto pro uso humano, daí a ideia que veio através dele, vários animais tem DNA parecido como o do humano" os coronavírus dos pangolins estudados não apresentam uma alteração importante que aparece no coronavírus humano e que afeta a proteína que o vírus usa para se acoplar às células humanas", temos hipóteses, não certeza. Não usam nome dos cientistas e nem sempre de onde veio, não passam site de onde veio a pesquisa. O vírus veio através da China e o pangolim apareceu anos antes. e assim que chegou lá foram apreendidos, e de acordo com a pesquisa apenas 12 analisados concluídos da investigação de centros de pesquisa Chineses.

Anexo 2: Recorte 2[15]

Nome: Felipe Emanuel, José Wanderson, Hercules Ferreira Jesus e Alan camilo

Prof: Mariana Disciplina: Produção textual

Eu e minha equipe consideramos o texto que afirma que o Sars-COV-2 pode afetar a espermatogênese VERDADEIRO.

Uma pesquisa feita por Eltan Alessam, no dia 7 de Setembro. Afirma:
- Exames hormonais e de fertilidade feitos em homens infectados pelo COVID permanecem alterados meses após recuperação da doença.
A doença infecta os testículos, prejudicando a capacidade dos gêmetas masculinos de produzir espermatozoides e hormônios.

[redacted] minha família recentemente aconteceu uma coisa muito desagradável meu primo recém nascido teve covid, assim que nasceu, então pesquisa estão sendo feitas para saber se foi na gestação ou no hospital.
• Por isso e pelas pesquisas acredito que o texto é verdadeiro.

15 A tarja preta colocada sobre uma palavra da imagem oculta o nome de um aluno que relata uma experiência familiar para justificar a conclusão a que chegou junto ao seu grupo sobre a veracidade da notícia lida.

CAPÍTULO 11

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS DURANTE E DEPOIS DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Roseanne Rocha Tavares
Universidade Federal de Alagoas – Campus Maceió

Wellington Ferreira dos Santos
Colégio da Polícia Militar Tiradentes (AL)

Rosangela Nunes de Lima
Instituto Federal de Alagoas – Campus Batalha

1 Introdução

A pandemia do COVID 19, que assolou o planeta em 2020, e nos deixou isolados por aproximadamente dois anos, trouxe danos não apenas para a economia e a saúde, como aprofundou a divisão do mundo, em especial, na educação de crianças e jovens. De forma abrupta, tivemos que trocar as salas de aula nas escolas e universidades pela tela do computador ou dos *smartphones* em nossas casas.

A divisão digital e os conflitos gerados na educação durante o tempo de isolamento total ou parcial por parte da população, acirrou o debate sobre a falta de igualdade no uso e acesso da internet e a precariedade social que parte da população menos favorecida de diver-

sas regiões do Brasil e do planeta teve que enfrentar durante e depois do *lockdown* (NEMEM, 2021).

Neste trabalho, objetivamos apresentar um estudo preliminar sobre a situação do ensino de inglês e de seus professores e professoras nas escolas estaduais de ensino médio do estado de Alagoas no período mais intenso da pandemia e posterior a ele. O estudo tem como base de análise as escolas de três mesorregiões do estado: a região do leste, na capital, Maceió; a região do Agreste, na cidade de Arapiraca e seus municípios nos arredores e a região do Sertão, na cidade de Batalha.

Ao analisarmos as escolas dessas regiões, apresentamos como as aulas foram e são dadas pelos /as professores/as de inglês durante essa fase, evidenciando ou não o surgimento de novos modelos de ensino na área e a forma que eles foram trabalhados; suas dificuldades e as tentativas de adaptação ao retorno presencial. Tivemos o cuidado em ouvir as vozes dos professores e professoras implicadas nesse processo de retorno para podermos entender a complexidade da situação por meio de entrevistas, questionários, relatos informais e relatórios de estágio supervisionado de discentes sob nossa orientação.

Como suporte para o desenvolvimento e análise do material que coletamos, consideramos a teoria dos novos letramentos (GEE, 2015) e da formação de professores crítica (IFA, 2014; RIBAS; TAGATA, 2018) que vêm sendo discutidas na área da linguística aplicada de natureza transdisciplinar. Por fim, ressaltamos que o nosso interesse principal neste estudo é de entendermos a dinâmica teoria-prática do ensino de inglês nas escolas do estado de Alagoas e como podemos atuar nesse contexto de forma política, teórica, didática, criativa e pedagógica.

2 A Secretaria de Educação de Alagoas (SEDUC/AL) e suas Gerências Regionais

A secretaria de Estado Educação de Alagoas (SEDUC/AL) é o órgão responsável por regulamentar e prezar pelo bom funcionamento de todas as escolas sob administração direta do poder estadual, isso significa, que é obrigação dessa instituição do Poder Executivo zelar pelo cumprimento constitucional da política educacional e a execução das políticas públicas relativas ao desenvolvimento integrado, fortalecendo o sistema estadual de ensino e garantindo o funcionamento de suas unidades estaduais.

Apesar de focarmos apenas no ensino médio, as competências que a SEDUC/AL tem como princípios norteadores são:

I–Educação básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos;

II- Educação profissional;

III- Educação especial;

IV- Formação dos profissionais da educação;

V- Assistência ao educando, mediante programas complementares de alimentação, saúde e transporte escolar;

VI-Infraestrutura de ensino, compreendendo construções, equipamentos e manutenção da rede física de escolas.

Além disso, a SEDUC é composta por 03 (três) órgãos colegiados, 09 (nove) setores de gestão estratégica, 08 (oito) Superintendências e dirigida por um Secretário de Estado, um Secretário Executivo de Educação e um Secretário Executivo de Gestão Interna nomeados por comissão pelo Governador do Estado.

A Secretaria de Estado da Educação também é dotada de (20) Supervisões e 10 gerências, (08) Assessorias, 30 subchefias e 15 chefias

para a composição da rede matricial de planejamento, gestão e execução. É composta por 13 Gerências Regionais de Educação (GERE), responsáveis por orientar, organizar e implementar as diretrizes estaduais em consonância com os documentos das instituições de educação nacional nas 313 escolas distribuídas nas 102 cidades alagoanas, de acordo com a figura 1.

Nesta pesquisa, incluímos dados concedidos por professores/as da 5ª, da 8ª e da 13ª GERE que são apresentados separadamente, e depois fazemos nossas considerações finais.

Figura 1

Fonte: https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/regioes-de-saude-do-estado-de-alagoas.

Como apontamos antes, o ano de 2020 começou em cenário de caos, incertezas, medo e muito pavor, que teve como responsável o Coronavírus (Covid-19) que colocou o planeta terra em estado de alerta constante deixando as populações isoladas e temerosas diante de um futuro incerto.

De fato, para manter a ordem, os governos federais, estaduais e municipais por meio de suas instituições trabalharam na tentativa de zelar pela integridade física, moral e psicológica da população investindo em medidas digitais de ensino, nas propagandas intensificadas nos rádios e TVs de conscientização da gravidade que o novo vírus colocaria a todos, e, também, fazendo barreiras entre cidades, de modo, que impediam o acesso livre entre um município ao outro.

As diferentes realidades provocadas pelo vírus chinês fizeram com que muitos setores das administrações tanto pública quanto privada se reinventassem na busca de garantir o cumprimento mínimo possível assegurado em forma de lei, como por exemplo, direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

No entanto, nenhuma mudança sofrida foi tão radical nesse período como a que assolou o campo da educação. No estado de Alagoas as escolas das redes particulares, municipais, federais e estaduais foram obrigadas a não mais receber os alunos em suas dependências para assistirem as aulas devido às recomendações do Ministério da Saúde e da Vigilância Sanitária como um caminho de prevenção à vida. Nesse período começaram a aparecer problemas em viabilizar a chegada das aulas até os/as alunos/as, fazendo com que o Ministério da Educação, juntamente com todos os órgãos educacionais espalhados pelo país, articulasse saídas para a manutenção das aulas nas escolas públicas.

Na próxima seção apresentamos os relatos de professores/as de 3 GEREs do estado de Alagoas, com as quais tivemos a oportunidade de observar algumas escolas e entrevistar os professores.

O ambiente escolar destas escolas conta, na sua maioria, com salas de aula, algumas delas possuindo ar condicionado (apesar de muitos precisarem de manutenção, ventiladores, biblioteca (muitas vezes utilizadas como almoxarifado), secretaria (às vezes junto com a sala da diretoria), pátio, sala de professores/as, sala de informática (nor-

malmente com poucos ou nenhum computador funcionando), cantina e refeitório (que em algumas escolas é o próprio pátio). Quadras para diferentes atividades esportivas são raras de ter.

3 Relato dos professores/as das GEREs

3.1 5ª GERE

As 31 escolas que pertencem a esta GERE são dos municípios de São Sebastião, Feira Grande, Lagoa da Canoa, Girau do Ponciano, Traipu, Craíbas, Arapiraca, Limoeiro de Anadia, Taquarana e Coité do Nóia. Neste trabalho utilizamos dados de 4 professores/as da região de Arapiraca e Craíbas. Os nomes de todos/as os/as entrevistados, bem como as escolas foram mantidos em anonimato por questões éticas.

Os professores e professoras entrevistados/as para esse trabalho relataram em suas respostas que enfrentaram inúmeras dificuldades para o desenvolvimento de seus trabalhos durante o momento de reclusão das pessoas em suas casas como modo de prevenção para não serem infectados pelo vírus. Muitas foram (e ainda são) as dúvidas não apenas na tentativa de se manterem com saúde e vivos, diante de um cenário desconhecido, mas também, muitas questões de como continuariam a desenvolver suas tarefas docentes.

Em cada atividade desenvolvida os professores e professoras relataram pontos de constante tensão que transitam nos mais diferentes momentos das aulas remotas. os pontos que apresentaram maiores dificuldades e que foram lembrados pelos professores e professoras entrevistados, foram os seguintes: a falta de artefatos tecnológicos (*notebook*, *smartphone*, acesso à *internet*) por partes dos alunos, distrações e falta de interesse por parte dos/as alunos/as em estarem presentes nas aulas online, pouco ou nenhum acompanhamento dos pais ou responsáveis em pegar nas escolas as atividades produzidas pelos professores e impressas pelas coordenadores, o medo constante serem

infectado pelo vírus, somados a grave questão do desequilíbrio da distribuição de renda na região.

Além disso, os/as professores/as relatam as constantes alterações de programação que partiam da Secretaria de Estado de Alagoas, mudando a agenda da hora da aula e em outras vezes mudando a data do recesso escolar que costumava ser nas duas semanas finais do mês de julho, e que passaram a ser nas duas primeiras semanas de junho.

Contudo, é percebido que faltam incentivos por parte do governo do estado de Alagoas para desenvolver políticas públicas de aquisição de equipamentos tecnológicos, bem como o acesso à internet para os alunos da rede estadual de ensino, impossibilitando que os mesmos venham a fazer parte de um mundo cada vez mais digital e interativo mediado pelas ferramentas da comunicação, como também, o acesso às suas participações no mundo digital. Dessa maneira cria-se um abismo entre aqueles que puderam participar das aulas de forma remota daqueles que infelizmente não tiveram a mesma oportunidade de acesso às aulas em um período tão difícil que só reforçou as diferenças sociais.

Ademais, como órgãos normatizadores e orientadores, as GEREs tiveram que criar canais de apoio aos professores durante o momento em que as aulas estavam sendo ministradas de forma remota para facilitar as comunicações e orientações entre GERE-escola-professor, promover trocas de experiências exitosas entre professores e professoras e informar a respeito dos próximos passos que os professores deveriam seguir nas suas atividades docentes, já que o modelo tradicional de ensino naquele momento era completamente inviável.

Uma dessas iniciativas foi criar um canal na plataforma *YOUTUBE* onde todos os professores da rede deveriam fazer sua inscrição de maneira gratuita para acompanharem as informações passadas nos episódios do canal, como também, participarem de capacitações nas quais convidados/as de Universidades públicas, Faculdades particulares

e centro governamentais davam palestras e promoviam capacitações de usos de ferramentas que pudessem ser úteis para os professores e professores da rede estadual, ocorrendo sempre às quartas-feiras à tarde.

Os vídeos com as orientações, capacitações e formações estão disponíveis no endereço eletrônico @5agere101, lá é possível acompanhar alguns programas que ajudaram os professores e professoras durante os anos de *lockdown* provocados pelo covid-19.

3.2.8ª GERE

Essa GERE é composta pelos municípios de Batalha, Belo Monte, Jaramatá, Palestina, Jacaré dos homens, Pão de açúcar, Monteirópolis e São José da Tapera.

Ao oferecermos um Curso de Extensão aos professores de inglês da cidade de Batalha e região – Jaramataia, Jacaré dos Homens e Monteirópolis, através da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Alagoas, com a Coordenação de Extensão do Campus Batalha, com duração de 04 (quatro) meses, de 20 de agosto ao dia 17 de dezembro do corrente ano, com aulas aos sábados, de forma síncrona, através da plataforma do Google Meet, pudemos constatar que os professores de inglês, especialmente os de Batalha e de Monteirópolis, ao comparar o período de aulas durante a Pandemia e após a mesma, expressaram as mudanças ocorridas, tanto no comportamento de seus estudantes, como em suas rotinas pessoais.

Dos dez professores de inglês que frequentam as aulas do curso de extensão oferecido pelo IFAL Campus Batalha, cujo objetivo era o de proporcionar uma Formação Continuada para os professores de inglês da educação básica, como curso a distância, , com a professora formadora, a fim de contribuir com abordagens de ensino numa perspectiva sociodiscursiva, especificamente no eixo da oralidade, que engloba o desenvolvimento tanto da compreensão, quan-

to da produção oral – as habilidades de *listening* e *speaking*; limitaremos neste estudo a caracterizar uma professora voluntária, de Escola Estadual de Monteirópolis, bem como a sua realidade escolar. Formada em Letras/Inglês pela Uneal Campus-Arapiraca , esta professora é concursada desde 2021, e , também, lecionou na escola privada, durante o ano de 2020, em Arapiraca, onde ela obteve um certo suporte tecnológico, através dos recursos para as suas aulas, mas não o suporte pedagógico, o que foi complicado para ela, principalmente no que diz respeito à ajuda vinda dos pais, o que acontecia muito raramente.

As consequências dessa falta de suporte, que não se deu apenas na escola privada, como também na Estadual, onde trabalha atualmente, estão sendo evidenciadas hoje, quando ela deparou-se com alunos/as que conseguem apenas escrever seus nomes, estando na 2ª série do ensino médio, e, por ser essa, a primeira experiência com o ensino médio público, a professora entende a situação como se esses estudantes tivessem vivido "à parte do mundo", mas agora eles estão "na realidade", só que "não tá batendo" – pois, segundo a profissional, "eles não conseguem raciocinar uma questão sem estar com o celular na mão". E, continua, seu depoimento:

> se tem lá uma questão lógica mesmo, por exemplo, de colocar o verbo *To be* e depois o sujeito, se tem o sujeito, logo depois vem o verbo, vamos dizer assim, eles não conseguem raciocinar, eles precisam colocar no Google tradutor a frase pra dar a tradução, pra depois eles irem raciocinar aquilo.

A professora sente que os estudantes tornaram-se dependentes da tecnologia, que foi muito usada nos últimos dois anos. E, para ela, essa dependência tem atrapalhado demais o raciocínio desses estudantes, durante as aulas.

Ao visualizar as mudanças ocorridas em sua vida, tanto profissional quanto pessoal e psicológicas, a professora nos disse que acabou

adquirindo uma "bursite com tendinose", o que a obriga a procurar ajuda de fisioterapeutas até os dias de hoje, pois não consegue "levantar um lápis para escrever no quadro".

Mesmo com esse pequeno relato, já temos uma noção de como a realidade das aulas nessa região são difíceis e emaranhadas de problemas estruturais, sociais e educacionais.

3.3.13ª GERE (Gerência Regional)

O município de Maceió, por ser o mais populoso, tem a 13ª GERE que atende as escolas que se encontram nos seguintes, bairros: Antares / Bebedouro / Chã de Bebedouro / Cidade Universitária / Farol / Pitanguinha / Gruta de Lourdes / Canaã / Benedito Bentes / Chã da Jaqueira / Clima Bom / Fernão Velho / Inocoop / Graciliano Ramos / Osman Loureiro / Rio Novo / Santa Lúcia / Santos Dumont / Tabuleiro dos Martins / Eustáquio Gomes.

Os dados dessa GERE foram coletados por meio de 5 relatórios de estágio supervisionado 4 de alunos e alunas do Curso de Letras/ Inglês da UFAL- Campus Maceió. A disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa 4 requer que os graduandos encontrem uma instituição de ensino pública, e um professor supervisor de estágio que trabalhe com turmas do ensino médio para que os estagiários possam realizar observações e regências de aulas.

Durante o estágio, discute-se sobre a importância dessa disciplina para a formação dos professores e sobre experiências significativas para a construção de conhecimento de prática docente (IFA, 2014, p.100). Dessa forma, pode-se ter uma visão macro do ensino e da prática docente.

As observações aqui apresentadas foram coletadas através de entrevistas feitas com 5 professores de inglês que lecionam em escolas e bairros diferentes. As entrevistas foram feitas a partir de um mode-

lo fornecido pela professora da disciplina de estágio, com perguntas abertas e dando flexibilidade ao estagiário/à estagiária de serem flexíveis e acrescentarem mais ou menos perguntas. Inicialmente, vamos relatar sobre o funcionamento das escolas e como as aulas ocorreram no período de quarentena resultante da pandemia que enfrentamos.

De acordo com os/as professores/as, as aulas ocorreram de forma remota, por meio do WhatsApp, Google Meet, Google Classroom ou e-mail. Todos/as relataram que, independentemente da plataforma ou aplicativo utilizado, eles não foram de grande contribuição por diversos fatores, como, por exemplo: 1) baixa taxa de adesão dos/das alunos/as às aulas, já que muitos/as deles/as tiveram que trabalhar, impossibilitando-os/as de assistir às aulas em tempo real; 2) falta de acesso à internet pelo/as estudantes; 3) falta de equipamentos (celular, computador) para acessar as aulas. Em uma determinada entrevista um professor desabafou: "eles praticamente não tiveram aula nesses dois anos, pois era WhatsApp e não funcionava bem e ninguém pode ser reprovado, devido às circunstâncias".

Em 2022, quando a quarentena finalizou e os/as estudantes retornaram às aulas, e, infelizmente, a situação das aulas de inglês no ensino médio não melhorou. De acordo com os/as professores/as, as aulas voltaram ao formato anterior à pandemia com modelos de ensino de gramática e , em alguns casos, um pouco de *listening* e *speaking*, quando o/a professor/a leva sua própria caixinha de som. Quanto ao uso de tecnologia digital é quase inexistente, apesar de alguns alunos usarem os seus celulares nas aulas para entretenimento. Além disso, há a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um conjunto de aprendizagens essenciais sugeridas para a Educação básica. A BNCC determina que o turno de estada dos/as alunos/as na escola aumente das 7:30 às 17:30, porém as aulas de inglês no ensino médio diminuíram para apenas 50 minutos por semana.

4 Considerações Finais

Os resultados obtidos neste estudo, mesmo sendo um estudo preliminar sobre a situação do ensino de inglês nas escolas públicas, mostram a grave situação em que o ensino e a aprendizagem de inglês se encontram em Alagoas. e por um lado tivemos uma pandemia que nos paralisou por quase 2 anos, por outro lado pouco foi feito para resgatar e melhorar a educação linguística no ensino médio.

Se formos analisar a situação do ponto de vista dos novos letramentos e multiletramentos, ainda estamos longe de alcançar um aprimoramento de um letramento crítico por parte dos participantes que os levem a refletir sobre a necessidade de um planejamento de atividades que engajem os estudantes e professores em uma reflexão crítica da nossa realidade a partir do ensino de inglês.

Os depoimentos coletados nos levam a lamentar a situação de desinteresse em que se encontram os que fazem e participam da educação no ensino médio. Apesar de sabermos da necessidade em se estabelecer novas abordagens de ensino que envolvam as tecnologias digitais, por exemplo, continuamos a ver um mundo dividido entre os que têm livre acesso a esse mundo e os que pouco conseguem fazer parte dele a não ser que o façam por conta própria. Há uma urgente necessidade de estabelecermos políticas públicas que viabilizem o crescimento cognitivo e social dos/as nossos/as alunos/as. Temos que estabelecer oportunidades de construção de subjetividades para que os/as participantes desse contexto educacional alagoano possam desenvolver suas próprias reflexões críticas a respeito de seus lugares no mundo e na aprendizagem de línguas (Freire, 2005). Finalizamos esse texto sugerindo que mais formações continuadas, seguindo o projeto de letramento crítico, sejam oferecidos aos nossos professores.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase. Acesso em: 10 nov. 2022.

ESTADO DE ALAGOAS. Regiões de Saúde do Estado de Alagoas. Disponível em: https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/regioes-de-saude-do-estado-de-alagoas. Acesso em: 30 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GEE, James Paul. **The New Literacy Studies.** London: Routledge, 2015.

IFA, Sérgio. Estágio supervisionado de língua inglesa: experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente. **Revista Linguística e Literatura,** Salvador, n. 50, p. 100-119, jul.-dez. 2014.

LIMA, Rosangela Nunes. **Curso de Extensão:** Desenvolvimento educacional e social. Instituto Federal de Alagoas-Pró-Reitoria de Extensão. Coordenação de Extensão. Campus Batalha, Batalha, 2022.

NEMER, David. **Tecnologia do Oprimido:** desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil. Vitória: Milfontes, 2021.

RIBAS, Fernanda Costa; TAGATA, William Mineo. Novos letramentos e formação continuada de professores de inglês na rede municipal de Uberlândia. **Só Letras Revista,** Dossiê, n. 35, primeiro semestre de 2018.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira; IFA, Sérgio. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESPecialist,** v. 34, n.1, p. 1-23, 2013.

5 GERE. Disponível em: https://www.youtube.com/@5agere101/playlists. Acesso em: 02 nov. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. Gerência Regional da Educação. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/institucional/gerencia-regional-de-educacao. Acesso em: 29 out. 2022.

CAPÍTULO 12

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NAS TRADUÇÕES DA OBRA *QUARTO DE DESPEJO*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Iago Espindula de Carvalho
Kall Lyws Barroso Sales
Thathiana Valesca Leite Ferreira Belo
Universidade Federal de Alagoas

1 Considerações Iniciais

As reflexões desenvolvidas neste artigo surgiram a partir das discussões realizadas na disciplina de "Seminário em Linguística Aplicada: decolonialidade e ensino de línguas", do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Apresentamos uma análise contrastiva sobre os paratextos de duas traduções do livro *Quarto de Despejo,* de Carolina Maria de Jesus (2014 [1960]): uma para o inglês, realizada por David St. Clair em 1962, e uma para o espanhol, realizada pelo laboratório de tradução da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em 2019. Por ser esta uma reflexão sobre a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, escritora, mulher, negra e favelada, que estudou apenas até o segundo ano do primário, decidimos, então, iniciar apresentando-nos para situarmos nosso *lugar de fala*, noção angular

para diversas reflexões contemporâneas sobre raça, gênero e classe (RIBEIRO, 2019), demonstrando às/aos leitoras/es de qual lugar parte nossa reflexão.

Sou Thathiana Leite Belo, tenho 25 anos. Sou mulher, branca e cisgênero. Nasci e cresci em bairros periféricos da cidade de Maceió. Estudei toda minha vida em escolas públicas e entrei na Universidade Federal de Alagoas como cotista, apesar de nascer e crescer em bairros periféricos, nunca presenciei o que é sentir fome e mesmo estando em uma classe social desfavorecida, me considero uma pessoa privilegiada.

Sou Iago Espindula de Carvalho, tenho 28 anos. Apesar de ter crescido na periferia de Maceió, nunca sentirei na pele o sofrimento vivido por Carolina Maria de Jesus, pois dentro das dificuldades de viver em problemas financeiros, em um bairro pobre, também está o meu privilégio de ser homem, cisgênero e branco no Brasil.

Sou Kall Sales, tenho 35 anos, sou homem, gay, cisgênero e branco no Brasil. Busco questionar os privilégios produzidos por este mundo de desigualdades. Nascido em Uruburetama, interior do Ceará, fui estudante da escola pública durante todo o ensino fundamental e parte do ensino médio, pois, nos dois últimos anos, fui bolsista de uma escola particular de Fortaleza. Entrei na Universidade Federal do Ceará e, durante o curso de graduação, morei na periferia da região metropolitana de Fortaleza, em um bairro chamado Parque das Nações, em Caucaia.

1.1 Contextualização

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, Minas Gerais, em 1914. Mulher negra, favelada e mãe solo, residiu com sua filha e seus dois filhos (Vera Eunice, João José e José Carlos) na extinta favela do Canindé, uma das primeiras favelas do país, em São Paulo. Apesar de não ter tido a oportunidade de cursar a Educação Básica, tendo estudado até o segundo ano do primário, tinha grande paixão pelos li-

vros, da qual se originou a sua ânsia pela escrita. Por meio de relatos sobre o cotidiano da favela, Carolina Maria de Jesus compôs os diários que formaram o seu primeiro livro, *Quarto de Despejo*, escrito entre 1955 e 1960 e publicado em 1960. O jornalista Audálio Dantas esteve na favela do Canindé para escrever uma matéria sobre o local e conheceu Carolina Maria de Jesus, prontamente ele desistiu da reportagem por entender que não existia ninguém melhor para relatar o que acontecia lá do que alguém que vivia na própria favela, como ele afirma no prefácio de *Quarto de Despejo*: "A história da favela que eu buscava estava escrita em uns vinte cadernos encardidos que Carolina guardava em seu barraco. Li, e logo vi: repórter nenhum, escritor nenhum poderia escrever melhor aquela história–a visão de dentro da favela." (DANTAS, 2014, p. 6).

Quarto de despejo é um livro escrito no formato epistolar que narra o dia a dia na favela do Canindé a partir do ponto de vista de uma de suas moradoras, Carolina Maria de Jesus. Escrito no formato de diário, ele relata as vivências na favela, os desafios de uma mãe solo que cria três crianças e, sobretudo, descreve a angustiante fome de uma família pobre. Neste mundo doloroso e de muita carência, vemos o que é trabalhar todos os dias, sair de casa para catar papel, ou o que mais pudesse ser recolhido, e, mesmo com todo esse extenuante trabalho, não ter pão na mesa. O livro foi traduzido para dezesseis idiomas e publicado em quarenta países (BAHIA, 2022). Sua tiragem de 10 mil cópias foi vendida em menos de uma semana. Normalmente, os livros eram vendidos cerca de dois ou três mil exemplares. Contudo, *Quarto de Despejo* se tornou um grande sucesso, rompendo as barreiras de vendas e alcançando a marca de 100 mil exemplares vendidos em poucos meses após seu lançamento. A publicação do livro e seu enorme sucesso trouxeram fama e dinheiro suficiente para tirar Maria Carolina de Jesus da favela, assim como era o seu desejo, "é que eu estou escrevendo um livro, para vendê-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para eu sair da favela" (JESUS, 2014, p. 27). Ela con-

seguiu escapar da favela por um tempo, porém não conseguiu escapar da pobreza.

2 Base teórica

2.1 Decolonialidade

Para iniciarmos as discussões que partem de uma visão decolonial, articulamos a nossa análise ao conceito de Globalização. Aníbal Quijano (1998) apresenta o entendimento do conceito de Globalização a partir da formação de um bloco central de poder, que esconde a natureza social da vista dos dominados, ou seja, há um empenho em fazer com que a desigualdade não seja vista, seja ocultada a fim de que o sistema de dominação se mantenha inquestionável. Segundo o autor,

> um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, consequentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p. 117).

Essa perspectiva não se resume a relações comerciais ou econômicas, mas implica também na cultura, na forma como a população produz e consome arte, na forma como as/os cidadãs/cidadãos se portam na sociedade, ou seja, após o início da colonização, o que havia de cultura nas regiões colonizadas foi tratada com inferioridade, até o ponto de, em muitos casos, ser brutalmente extinta. Nestas sociedades, inclusive, a própria noção de cultura era negada, pois as culturas

ameríndias e africanas, quando não eram apagadas, eram, de certa forma, folclorizadas, exotizadas e não eram recebidas da mesma forma como as culturas europeias. Ainda segundo Quijano,

> todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento" (*Ibid*. p.121).

Dessa forma, a desigualdade, que se configura a partir da chegada dos colonizadores, permanece até a contemporaneidade como um terrível legado do colonialismo, em que uma pequena parcela da população se mantém extremamente rica, detentora do poder, enquanto uma parcela maior da população segue na extrema pobreza, vivendo de forma precária, sem oportunidades de ascensão social, como podemos constatar no trecho abaixo:

> Fui na Dona Julita. Ela deu-me comida. Ela está nervosa porque o senhor João está doente. Ele disse que não odeia os que lhe lesaram. Que ele ficando pobre viu muitas nobresas nas pobresas.
>
> Percebi que entre os ricos há sempre uma divergência por questões de dinheiro. Não posso esclarecer estas questões porque sou pobre como rato (JESUS, 2014, p. 122).

Essa desigualdade, resquício do processo de colonização, resulta num processo que busca moldar tudo das terras colonizadas de acordo com a forma europeia, como desfazer culturas, sistemas de crença, um modo de viver em sociedade, na tentativa de moldá-la em uma fôr-

ma no padrão europeu. Além disso, a fala da autora através da símile "sou como um rato" apresenta à/ao leitora/or um pensamento colonial que ecoa na vida das pessoas que vivem em sociedades que viveram o colonialismo, no qual houve a frequente desumanização de povos não provenientes da Europa, como os ameríndios e os africanos, que eram vistos e tratados pelos colonizadores, como seres inferiores, muitas vezes como animais.

Entendendo assim o pensamento colonial, oriundo de processos colonizatórios em diversos espaços, a decolonialidade seria um dos caminhos para a desconstrução dessa forma de compreender o mundo. Ao questionarmos o pensamento produzido na Europa e nos Estados Unidos e acionarmos outras epistemologias, podemos construir um novo olhar para esses padrões que são tidos como "correto/melhor", "civilizado", ou seja, "a transcendência da diferença colonial só pode ser feita a partir de uma perspectiva de subalternidade, de descolonização e, portanto, a partir de um novo terreno epistemológico onde o pensamento de fronteira é exercido'' (MIGNOLO, 2000, p. 45).

A decolonialidade pode ser compreendida (WALSH, 2013) como uma perspectiva de luta, a qual, teve seu início na apropriação da Abya Ayla, que depois veio a ser conhecida como a América, em que tanto os povos originários quanto os povos sequestrados de África e escravizados, "empregaram para resistir, transgredir e subverter a dominação, para continuar sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo – decolonialmente – apesar do poder colonial"[1] (p. 25) [Tradução nossa].

Ademais, também consideramos relevante pensar em uma perspectiva decolonial apresentada a partir de um olhar direcionado ao gênero, entendendo-o como relação diretamente implicada no processo de colonização. Nesse sentido, María Lugones (2014) reflete a respeito da complexidade na qual está vinculada essa visão, afirmando: "a colonialidade do gênero permite-me compreender a opressão como

1 emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.

uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados, na qual cada pessoa no encontro colonial pode ser vista como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado" (LUGONES, 2014, p. 941).

Dando continuidade a essa perspectiva, a autora salienta a importância de um tratamento específico do ponto de vista decolonial, com o fim de não limitar esse olhar a um sentido amplo, o que chama de "pureza categorial", mas tratando a decolonialidade de forma interseccionada, específica para cada contexto de estudo.

> Quando se considera as categorias dominantes, entre elas "mulher", "negro" e "pobre", vê-se que não estão articuladas de maneira que incluam pessoas que são mulheres, negras e pobres. A intersecção entre "mulher" e "negro" revela a ausência das mulheres negras em vez da sua presença. Isso porque a lógica categorial moderna constrói as categorias em termos homogêneos, atomizados, separáveis, e constituídos dicotomicamente (LUGONES, 2014, p. 942).

Com isso, buscaremos entender a decolonialidade a partir dessa perspectiva, visto que não estamos tratando apenas da produção literária de uma mulher, preta e pobre, mas de seu contexto social, por tratar-se de uma obra autobiográfica.

2.2 Paratextos e tradução

Com relação aos movimentos decoloniais, buscamos encontrar seus traços nas traduções da obra de Carolina Maria de Jesus, principalmente, nos paratextos das duas edições aqui analisadas, espaço das obras em que são manifestos os projetos de tradução (BERMAN, 1995, p. 76). Por isso, dando continuidade às nossas bases teóricas, traremos alguns estudos sobre paratextos em traduções. Segundo Genette (2009, p. 9), "o paratexto é aquilo por meio de que um texto se tor-

na livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público". Assim um texto não é apresentado sozinho, ele é expresso com "o reforço e o acompanhamento de certo número de produções, verbais ou não, como um nome de autor, um título, um prefácio, ilustrações, que nunca sabemos se devemos considerar, mas que, em todo o caso, o cercam e o prolongam, exatamente para apresentá-lo" (Ibid., p. 9).

Nessa perspectiva, consideramos a importância de entender alguns detalhes dos aspectos morfológicos presentes nas edições traduzidas que analisamos neste trabalho, bem como os seus discursos de acompanhamento. Segundo Marie-Hélène Torres (2011), índices morfológicos são

> todas as indicações que figuram nas capas externas – frente e verso – e nas capas internas dos livros (página de rosto, páginas do falso título etc.) e que trazem detalhes sobre o estatuto das traduções, ou seja, a maneira pela qual elas são percebidas conforme os elementos informativos que apresentam (p. 17).

Além disso, a autora cita Chevrel (1989) para estabelecer o conceito do que vamos entender por discurso de acompanhamento, que é "qualquer marca paratextual (prefácio, pareceres etc.), o lugar onde frequentemente a ideologia aparece de forma mais clara" (TORRES, 2011, p. 17). De forma geral, são todos os elementos, quase sempre verbais, que não fazem parte do texto propriamente dito, mas trazem alguma informação sobre ele.

Antoine Berman (2012 [1985]) descreve uma série de desvios no objetivo tradutório, os quais chama de tendências deformadoras, que traremos de forma pormenorizada conforme apareçam dentro da nossa análise. Em *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo* (2012), o autor apresenta treze tendências deformadoras:

> a racionalização, a clarificação, o alongamento, o enobrecimento e a vulgarização, o empobrecimento qualitativo, o empobrecimento quantitativo, a homogeneização, a destruição dos ritmos, a destruição das redes significantes subjacentes, a destruição dos sistematismos textuais, a destruição (ou a exotização) das redes de linguagens vernaculares, a destruição das locuções e idiotismos, o apagamento das superposições de línguas (BERMAN, 2012, p. 68).

A partir de algumas dessas tendências, estabeleceremos relações entre o texto de partida de Carolina Maria de Jesus em suas traduções, verificando se os desvios se consolidam a partir de uma leitura na língua de chegada que objetiva a compreensão de um contexto social e papel dos paratextos como forma de intervir nesse entendimento.

3 Análise

O fato de uma obra em língua portuguesa e escrita por uma autora periférica ser traduzida para línguas que, em geral, são vistas como de mais prestígio social, inclui o *Quarto de Despejo* em lugar de destaque, principalmente se pensarmos na importância da tradução segundo Saramago quando afirma que "os escritores fazem as literaturas nacionais e os tradutores fazem a literatura universal. Sem os tradutores, nós, escritores, não seríamos nada, estaríamos condenados a viver trancados em nossa língua" (SARAMAGO, 2010, p. 186). É possível que este movimento de levar obras do português brasileiro para outras línguas possa apresentar características de um pensamento decolonial? Ora, nesta perspectiva, há um movimento que leva escritoras/es brasileiras/os a outras línguas e culturas, o que poderia perturbar um processo tradicional nas traduções, já que observamos com mais frequência a tradução de obras provenientes do considerado Norte global, das culturas de prestígio, difundidas nos países que foram colonizados. Portanto, o que fica evidente aqui é que a colonialidade

do poder não é uma entidade homogênea que é vivida do mesmo modo por todos os grupos subalternizados, e que a interculturalidade não é um conceito isolado das complexas imbricações da diferença e das histórias locais (WALSH, 2019, p. 19).

3.1. Os paratextos da edição "Child of the dark: The Diary of Carolina Maria de Jesus" (1962)

Como ponto de partida na análise dessa edição, entendemos que a tradução para a língua inglesa de uma obra escrita originalmente em português do Brasil, que representa uma cultura vista como desprivilegiada, por estar localizado na América do Sul e tratar-se de um país que fora colonizado e carrega consigo resquícios da colonização, pode ser entendida como uma perspectiva decolonial, "uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas" (WALSH, 2019, p. 14), ao permitir que uma/um leitora/or de uma cultura dominante aproxime-se e conheça sobre uma realidade da qual não teria acesso sem se permitir experienciá-la.

Na edição que analisamos em língua inglesa, de 1962, não dispúnhamos de textos anteriores à página de rosto. Na edição temos um posfácio de 11 páginas, por Robert M. Levine. Nesse posfácio é feita uma descrição bastante objetiva do contexto vivido pela autora:

> Ela foi obrigada a procurar um lugar para morar em uma favela, uma favela[2] na qual construiu com as próprias mãos um barraco feito de tábuas e metal reaproveitado. Nesse barraco, com alguns móveis descartados, ela criou os três filhos, levando-os todos os dias en-

2 É válido destacar que, no texto do posfácio, são apresentadas tanto a palavra "favela", da mesma forma da língua portuguesa, como "shantytown", não havendo marca de distinção entre os vocábulos, mas é possível entender o primeiro como uma nítida referência à realidade brasileira.

> quanto vasculhava as ruas da favela em busca de papel, garrafas, latas e outros materiais que pudesse vender por centavos. (LEVINE, 1962, p. 178, tradução nossa).[3]

Além disso, se afirma a sua excelência quanto escritora apesar da sua falta de escolaridade: "Carolina Maria de Jesus merecia elogios por sua coragem e não o desprezo que muitos despejavam sobre ela, com inveja devido ao seu breve sucesso[4]" (LEVINE, 1962, p. 177, tradução nossa).

3.2 Os paratextos da edição "Cuarto de desechos y otras obras" (2019)

É válido partir do pressuposto que a edição de língua espanhola analisada neste trabalho não é a primeira a ser publicada. Anteriormente tivemos duas edições das quais é necessário apresentar alguns destaques, considerações que faremos a partir das reflexões de Penélope Serafina Chaves Bruera (2021) publicadas no texto "Uma leitura das traduções cubana e argentina de *Quarto de Despejo* sob a perspectiva da Crítica Feminista Decolonial da Tradução". A primeira dessas edições foi lançada na argentina em 1961, manteve o título original em língua portuguesa ao qual foi adicionado um subtítulo em língua espanhola: *Quarto de Despejo: diario de una mujer que tenía hambre*[5]. A segunda foi lançada pela editora cubana *Casa de las Américas* e não apresenta nenhuma indicação do tradutor, pois, nos primeiros anos de existência dessa editora, "era costume que os intelectuais que a integravam atuassem eventualmente como tradutores/as sem ser creditados pelo trabalho" (BRUERA, 2021, p. 181).

3 She was forced to find a place to live in a favela, a shantytown in which she constructed with her own hands a shack made of scavenged planks and metal. In this shack, with some discarded furniture, she raised her three children, taking them with her every day while she combed the streets around the favela for paper, bottles, cans, and other materials she could sell for pennies (JESUS, 1962, p. 178).

4 Carolina Maria de Jesus merited acclaim for her courage, not the scorn that many heaped on her in jealousy for her brief success (JESUS, 1962, p. 177).

5 Diário de uma mulher que tinha fome. [Tradução nossa]

Bruera apresenta uma série de apreciações do ponto de vista tanto da decolonialidade, como da crítica feminista para o entendimento dessas traduções. Ambas as traduções apresentam deformações, que entendemos a partir da analítica bermaniana, desde e o empobrecimento qualitativo (BERMAN, 2012) da linguagem utilizada nos diários, aplainando-as "com palavras comuns e correntes, longes das que ela utilizava para descrever seu cotidiano" (BRUERA, 2021, p. 185), à tentativa de corrigir problemas sintáticos, ou seja, a clarificação/racionalização do texto, em trechos nos quais não são apresentados nenhum tipo de estranhamento à/ao leitora/or em língua portuguesa.

Conforme Bruera, "podemos dizer que não é por ser mulher *e* negra, ou mulher *e* pobre que Carolina enquanto escritora causa um incômodo difícil de assimilar até por suas tradutoras/es, mas justamente pelas implicações da preta pobre na sala de visitas" (*Ibid*. p. 192), parece haver uma grande resistência em aceitar que um corpo com essas características possa ser considerado tão relevante e ter alcançado tanto prestígio.

Entendemos, por meio dessa reflexão, um incômodo intrinsecamente atrelado não só ao colonialismo de uma forma geral, mas sobretudo, à carga de racismo que ele traz consigo a partir da escravidão, em que africanas/os foram arrancadas/os de suas terras e forçadas/os a trabalhar para os brancos de forma desonrosa e sempre com um tratamento de inferioridade em relação ao colonizador. Dessa forma, vemos o nítido exemplo do racismo estrutural, no qual às pessoas negras não lhes é permitido assumir um lugar de honra e prestígio, e quando é conquistado, parece incomodar, causar repulsa e reações de ódio.

Um dado que, em um primeiro olhar, chama bastante atenção na tradução em língua espanhola que analisamos, é o fato de que, embora tenha sido publicada por uma editora colombiana, foi traduzida por um grupo de pesquisadores de uma universidade brasileira, retomando uma ideia apresentada por Torres (2011) em sua análise das tra-

duções francesas de Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis. Segundo a autora supracitada,

> É uma prática comum no Brasil fazer traduções de obras brasileiras e publicá-las no próprio país. As razões são certamente as mais diversas, mas a principal é que o Brasil se encarrega da divulgação das suas próprias obras no caso de o exterior não as solicitar ou recusar uma eventual proposta de tradução. (TORRES, 2011, p. 83).

Compreendemos esse tipo de produção como uma tentativa não só de trazer um olhar estrangeiro para uma realidade brasileira, mas também para chamar a atenção das/dos leitoras/es de outras línguas para a produção literária, enfatizando a literatura produzida no Brasil. Como exemplo, podemos fazer referência ao trabalho da professora Leticia Goellner, tradutora brasileira e acadêmica da Pontifícia Universidad Católica do Chile, que tem levado para o espanhol obras de autores brasileiros como Lima Barreto e Mário de Andrade.

Outro ponto que devemos considerar é que essa edição não apresenta apenas a tradução de *Quarto de Despejo*, mas contém também outras obras da autora, como *Casa de Alvenaria*, *Favela* e *Onde Estaes Felicidade?*. Dessa forma, por se tratar de uma edição que apresenta mais de uma obra da escritora, entendemos que o objetivo dessas traduções é muito mais difundir a complexa escrita de Carolina Maria de Jesus para as/os leitoras/es de língua espanhola, do que apenas divulgar uma obra específica. A edição do Laboratório de tradução da Unila apresenta um prólogo de 18 páginas dividido em 5 seções, nelas são apresentados diversos dados do contexto da obra. Assim, a partir dessas duas traduções, buscaremos relacionar a obra de Carolina Maria de Jesus às perspectivas teóricas apresentadas anteriormente.

3.3 Análise das traduções

Estabelecendo uma comparação entre as duas traduções, podemos entender que na tradução para o espanhol há um trabalho maior de elucidação de elementos que possam gerar dúvidas no entendimento, essas explicações se dão por meio das 61 notas de rodapé, mais que o dobro das que encontramos na tradução de língua inglesa.

Nesse sentido, analisamos como alguns trechos específicos foram traduzidos para ambas as línguas.

Quadro 1: diário de 15 de julho de 1955

Quarto de Despejo (2014 [1960])	Child of the Dark (1962)	Quarto de Desechos y otras obras (2019)
Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoral e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar agua mamãe! (p. 11)	I washed the children, put them to bed, then washed myself and went to bed. I waited until 11:00 for a certain someone. He didn't come. I took an aspirin and laid down again. When I awoke the sun was sliding in space. My daughter Vera Eunice said: " Go get some water, Mother! " (p. 4)	Ablucioné a los niños, los dejé en el lecho, me ablucioné y entré al lecho. Esperé hasta las 11 a cierto alguien. Él no vino. Tomé un Mejoral y me acosté nuevamente. Cuando desperté el astro rey se deslizaba en el espacio. Mi hija Vera Eunice decía: -¡Vaya a buscar agua, mamita!

Fonte: Jesus, 2014, p. 9; Jesus, 1962, p. 4; Jesus, 2019, p. 29.

Nesse trecho, é possível identificar dois polos no que se refere à tradução: enquanto a tradução ao espanhol busca traduzir a complexidade lexical adotada por Carolina Maria de Jesus, mantendo na tradução termos equivalentes aos verbos "abluir" e "aleitar", bem como

ouso de "astro rei" para referir-se ao sol. Já na tradução para o inglês, encontramos uma proposta diferente, percebemos que a linguagem utilizada se mostra simples e não são apresentadas notas para explicar a escolha de vocabulário pela autora em sua obra. Essa simplificação lexical pode ser entendida pelo conceito bermaniano de empobrecimento qualitativo. Para Berman (2012), empobrecimento qualitativo "remete à substituição dos termos, expressões, modos de dizer etc. do original por termos, expressões, modos de dizer, que não têm nem sua riqueza sonora, nem sua riqueza significante" (BERMAN, 2012, p. 75), como podemos ver por meio da utilização do verbo abluir, que é traduzido para o inglês por "*to wash*", uma forma comum para lavar-se.

Quadro 2: diário de 3 de maio de 1958

Quarto de Despejo (2014 [1960])	Child of the Dark (1962)	Quarto de Desechos y otras obras (2019)
3 DE MAIO ...Fui na feira da Rua Carlos de Campos, catar qualquer coisa. Ganhei bastante verdura. Mas ficou sem efeito, porque eu não tenho gordura. Os meninos estão nervosos por não ter o que comer (p. 28).	May 3 I went to the market at Carlos de Campos Street looking for any old thing. I got a lot of greens. But it didn't help much, for I've got no cooking fat. The children are upset because there's nothing to eat (p. 21).	3 DE MAYO ••• Fui a la plaza de mercado de la calle Carlos de Campos, a recoger cualquier cosa. Me dieron bastantes verduras. Pero no valió de nada porque yo no tenía manteca. Los niños están inquietos porque no tienen qué comer (p. 46).

Fonte: Jesus, 2014, p. 25; Jesus, 1962, p. 21; Jesus, 2019, p. 46.

Algo que pareceu bastante interessante nesse fragmento é a tradução da palavra "gordura". Partindo de uma linha de pensamento, em uma realidade de pobreza da qual muito provavelmente uma manteiga de vaca seria um gênero alimentício de luxo, entendemos que o

uso do vocábulo gordura, esteja se referindo a uma gordura de porco. Por esse pensamento, o uso de *manteca* na língua de chegada pode fazer a/o leitora/or ser direcionada/o à ideia de que manteiga feita com leite de vaca seria um alimento de fácil acesso na realidade brasileira em que vive a autora, não explicar ou especificá-lo pode trazer um pouco de confusão no entendimento sobre qual tipo de *manteca* se trata.

Quadro 3: diário de 1 de junho de 1958

Quarto de Despejo (2014 [1960])	Child of the Dark (1962)	Quarto de Desechos y otras obras (2019)
É quatro horas. Eu já fiz o almoço — hoje foi almoço. Tinha arroz, feijão e repolho e linguiça. Quando eu faço quatro pratos penso que sou alguém. Quando vejo meus filhos comendo arroz e feijão, o alimento que não está ao alcance do favelado, fico sorrindo atoa. Como se eu estivesse assistindo um espetáculo deslumbrante. Lavei as roupas e o barracão (p. 49).	It's 4 o'clock — I've just made lunch. Today there was lunch. We had rice, beans, cabbage, and sausage. When I cook four dishes I think that I'm really someone. When I see my children eating rice and beans, food that is not in reach of the favelado, I smile stupidly. As if I was watching a dazzling display. I washed the clothes and the shack (p. 42).	Son las cuatro. Yo ya hice el almuerzo: hoy hubo almuerzo. Había arroz, fríjoles y repollo y chorizo. Cuando hago cuatro platos pienso que soy alguien. Cuando veo a mis hijos comiendo arroz con fríjoles, el alimento que no está al alcance del favelado, sonrío como boba. Como si estuviera viendo un espectáculo deslumbrante. Lavé la ropa y el rancho (p. 66).

Fonte: Jesus, 2014, p. 44; Jesus, 1962, p. 21; Jesus, 2019, p. 46.

Algo que também chama atenção no trecho é a escolha dos termos que se referem aos alimentos. O uso de *frijoles* para referir-se a *feijão*, sem uma nota que explique a escolha e o original, levando

em consideração que esse grão é referido por meio de outros vocábulos a depender da localidade (*alubia, habichuela, frijol, judía, poroto*, por exemplo). Isso nos faz entender que a tradução foi pensada para um público específico da América Latina, talvez o público leitor do país de lançamento, visto que a edição foi publicada por uma editora colombiana e, na Colômbia, é comum usar o *frijol* para referir-se ao que no português do Brasil é feijão. É possível que essa explicação tornasse a tradução muito mais internacionalizada, permitindo o entendimento do alimento tanto no espanhol latino americano como no peninsular.

Outra perspectiva é sobre o uso da palavra na própria língua portuguesa, visto que manter na tradução a palavra *feijão* poderia trazer a compreensão da variedade desse grão cultivada e consumida no Brasil, que costuma ser diferente do tipo habitual em outros países. Essa escolha é feita por Beatriz Broide em sua tradução de 1961 (BRUERA, 2021) e pode ser interpretada como uma busca em aproximar a/o leitora/or da cultura brasileira. Outro exemplo desse tipo de escolha é o uso da palavra *favela*, bem como *favelado*, que no mundo todo guiam leitores à realidade brasileira e são mantidas em língua portuguesa nas duas edições.

4 Considerações finais

Assim, reiteramos o quanto traduções de *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, podem apresentar uma perspectiva decolonial, quando permite que uma produção brasileira seja levada a outros países de forma compromissada com a *letra* de Carolina. Além disso, as traduções de *Quarto de Despejo* são de grande importância na vida da própria autora, pois durante algum tempo "seu único ingresso econômico provia dos direitos autorais das traduções" (BRUERA, 2021, p. 192).

As traduções do livro *Quarto de Despejo* são de suma importância para a carreira da autora, sobretudo, pois a partir delas foi possível divulgar para o mundo a sua realidade e a do Brasil, enquanto país que tem a presença da inarredável e amarela fome na realidade de muitas/os brasileiras/os na década de 1960. O livro *Diário de Bitita* (1982), foi primeiro publicado na França, antes mesmo do Brasil, e podemos enxergar nisso que o próprio país de Carolina Maria de Jesus ainda não estava pronto para sua poética e grandeza, e não a valorizava e, mesmo na contemporaneidade, há discursos racistas e classicistas que insistem em negar o valor poético de sua obra. Um dos questionamentos que podemos fazer é, por que Carolina foi vista, durante muito tempo, com maior prestígio mundo afora do que no próprio país? Por que ainda há discursos que não reconhecem a obra de Carolina em país no qual a fome é uma realidade bastante presente? Por que no Brasil há quem se negue a falar sobre a fome? O livro de Carolina retrata uma realidade do Brasil que ainda pode ser vista nos dias atuais, principalmente, durante o governo vigente entre os anos de 2019 e 2022, no qual o país voltou ao mapa da fome e as políticas sociais não favoreceram a população pobre a acessar alguns direitos básicos. Falar sobre a fome é denunciá-la e isto é algo que muitos não querem que aconteça.

A esse respeito, não só nos referimos ao trabalho de tradução como uma oportunidade de uma obra escrita em um país colonizado, que retrata um contexto de pobreza e desigualdade, o que pode ser visto como um resquício da colonização, seja uma perspectiva cultural a ser apresentada nos países responsáveis por essa colonização ou nos que representam o bloco central de poder, mas esse tipo de trabalho também permite que haja reconhecimento desse tipo de material em outros países da América Latina, fortalecendo a valorização do que é nosso.

Referências

BAHIA, Luísa Arantes. **Exportando literatura brasileira:** Quarto de Despejo e Casa de Alvenaria em língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2022.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo.** Trad. Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerini. 2. ed. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178888. Acesso em: 19 out. 2021.

BRUERA, Penélope Serafina Chaves. Uma leitura das traduções cubana e argentina de 'Quarto de despejo' sob a perspectiva da Crítica Feminista Decolonial de Tradução. **Revista de Literatura, História e Memória,** [S. l.], v. 17, n. 30, p. 176–195, 2022. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/28080. Acesso em: 12 ago. 2022.

DANTAS, Audálio. Prefácio. *In*: JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais.** Trad. Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Child of the dark:** The Diary of Carolina Maria de Jesus. Trad. David St. Clair. Nova Iorque: New American Library, 1962.

JESUS, Carolina Maria de. **Cuarto de desechos y otras obras.** Tradução, prólogo e notas do laboratório de tradução da UNILA. Bogotá: Univeraidad de los Andes, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Humanidades y Literatura, Ediciones Uniandes, 2019.

LEVINE, Robert M. Posfácio. **Child of the dark:** The Diary of Carolina Maria de Jesus. Trad. David St. Clair. Nova Iorque: New American Library, 1962.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas,** v. 22, p. 935-952, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositio,** v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

TORRES, Marie-Hélène. **Traduzir o Brasil Literário:** paratexto e discurso de acompanhamento. Trad. Marlova Aseff e Eleonora Castelli. Santa Catarina: Copiart, 2011.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entrejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento 'outro' a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas,** v. 5, n. 1, 2019.

CAPÍTULO 13

LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: DESCONSTRUINDO NARRATIVAS MACHISTAS E RACISTAS

Julia Medeiros de Omena
Mércia Isabel da Silva Lima
Universidade Federal de Alagoas

1 Introdução

Há séculos, o racismo e o machismo fazem parte do dia a dia de milhões de pessoas no Brasil, perpassando as diversas classes sociais e oprimindo, sobretudo, as mais vulneráveis. Além disso, moldam instituições, estruturam a sociedade e perpetuam um eterno estado negacionista de si mesmo. Excluem, invisibilizam, matam e encarceram corpos humanos desumanizados. Este sistema não só mata, como também deixa morrer.

Dessa maneira, precisamos discutir e questionar a fixação do racismo e do machismo que se dá por meio de manifestações culturalmente tradicionais. Para entrar nessa luta de forma assertiva, é preciso que cada um de nós compreenda a partir de qual lugar estamos falando. Ribeiro (2017) ressalta que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de uma localização social e, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas.

Para começar, deixe-nos definir os nossos lugares de fala. Eu, Júlia, mulher branca, filha de pais pobres, nascida na periferia de Maceió, entendo que são muitos os papéis que ocupo na atual sociedade brasileira, alguns dos quais representam nítidos privilégios, e outros não. A depender dos contextos ou dos referenciais, posso ter, por exemplo, cor da pele considerada atributo positivo de uma métrica racista ou, por outro lado, o meu gênero como uma desvantagem em uma sociedade misógina.

Dentro dessa desigualdade abissal (SANTOS, 2021) que, por sua vez, caracteriza o contexto brasileiro, marcado por vários "brasis", não posso dizer que estou no grupo social dos mais oprimidos, como negros, indígenas e LGBTQIA+. De pele branca, heterossexual, moradora de área urbana não periférica, sou, de certo modo, "privilegiada", não por me sobejarem direitos, mas por faltarem estes a milhões de pessoas neste país.

Já eu, Mércia Isabel, mulher negra, diferentemente de Júlia, em relação a cor, não compartilho desse lugar de privilégio, pois já sofri discriminação racial, de forma velada. Quando fui ter a minha primeira experiência no ensino superior de uma faculdade particular daqui de Alagoas, entrei na sala de aula e dei boa noite, com o intuito de me apresentar, mas os alunos não me identificaram como professora e, quando eu falei quem eu sou, eles me questionaram: "É você a professora?". Neste momento, eu não identifiquei que se tratava de um ato discriminatório e estrutural, no entanto, ao ter contato com os estudos decoloniais, percebi o quanto essas atitudes são tão comuns e recorrentes, criando as posições sociais dos sujeitos.

Meu lugar de fala não é o de uma pessoa ativista do movimento negro ou feminista, mas de uma mulher negra que deseja uma sociedade mais justa e igualitária, mesmo não sabendo como ou por onde começar. Apesar de a minha infância ter sido financeiramente confortável, sempre senti os impactos do que é ser uma mulher negra nessa sociedade.

Por mais que as situações vivenciadas sejam diferentes, temos muitos pontos de encontro, somos professoras de língua espanhola, estudantes de pós-graduação, latino-americanas, brasileiras, nordestinas, alagoanas e mulheres. Acreditamos em um mundo melhor e que isso é possível por meio de uma educação crítica, reflexiva e humanizadora.

Nesse ínterim, propomos um trabalho que visa discutir sobre temáticas como o racismo e o machismo, por meio do gênero textual meme. Para tanto, na próxima seção, abordaremos o referencial teórico utilizado para embasar os conteúdos aplicados em sala de aula. Começaremos falando sobre a Linguística Aplicada, que é um dos pilares para entender como a linguagem é concebida e inerente aos seres humanos.

2 A Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (LA), na contemporaneidade, pode ser entendida como uma ciência que estuda os usos da linguagem nos mais variados contextos sociais. Nesse campo de estudo, há inúmeras abordagens, dentre elas a que busca levar em consideração a pluralidade de conhecimento produzido em realidades diversas, para além do pensamento único reivindicado pelo cientificismo europeizado.

Moita Lopes, pesquisador e teórico que adota essa concepção, afirma que a investigação epistemológica não deve se limitar a uma visão eurocêntrica como a única forma construir "verdades", mas sim, incluir outras formas de se produzir conhecimentos. Assim, defendemos que é necessário levar em conta os saberes locais específicos, forjados em cada comunidade, frutos de vivências próprias e de experiências compartilhadas por seus integrantes, mesmo que dissonantes do modelo exigido pelo positivismo científico.

Com base nesta perspectiva, compreendemos que a LA concebe a linguagem, antes de tudo, como um atributo inerente aos seres humanos, mas sem uma regra universal válida para todo e qualquer agru-

pamento social. Como ferramenta de produção do conhecimento e interação social, determina e é determinada pelo modo como as pessoas vivem, compreendem a si mesmas e o mundo no qual estão inseridas, sem significar, todavia, o descobrimento de verdades e a prescrição de valores válidos para as demais sociedades.

Tanto Moita Lopes (2006) como Pennycook e Makoni (2020) acentuam esse caráter da LA, ao considerá-la ferramenta de transformação social, no entanto, essa abordagem é relativamente recente, pois na década de 1990, esse pensamento ainda era incipiente. A LA, na visão de Pennycook e Makoni (2020), estava presa na concepção do séc. 15/18 (idade moderna), na qual a forma de fazer ciência exigia que o pesquisador fosse o mais neutro e objetivo possível, sem levar em conta as questões políticas, morais e históricas do objeto que se estava estudando, no caso, a língua.

Na atualidade, contudo, o enfoque mudou radicalmente. A LA, para ambos os autores, deve cumprir outro papel que vai além do cientificismo pregado pelo positivismo. Eles acreditam que não há uma abordagem universal que sirva para explicar a linguagem em todas as dimensões e em sua totalidade. Desse modo, Moita Lopes (2006, p. 22) aponta que "politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA".

Portanto, pensar alternativas significa pensar sobre a própria concepção de LA, uma vez que ela está em constante questionamento sobre si mesma. Isso causa desconforto em muitos pesquisadores, especialmente naqueles que têm a linguística com uma forma de saber estático. Essa autorreflexão põe em risco o poder acadêmico de quem não quer mudanças em seu campo de estudo: conhecimento é poder, e o linguista "normal"[1] vai resistir em ter seu domínio questionado.

1 Para Moita Lopes (2006), o linguista "normal" é aquele que segue os moldes dos conhecimentos científicos, com objetos e métodos sistematizados, em que a sua base epistemológica se bastasse. Enquanto o linguista aplicado está em constante diálogo com outras áreas de conhecimento.

Para Moita Lopes (2006), a LA é uma ciência "indisciplinada", isso significa que não está fechada em um dogma, um arcabouço perfeito e acabado de teorias e metodologias, ao contrário, está sempre em reflexão, problematizando a si mesma e o seu objeto de estudo. Ele defende, portanto, que é necessária uma nova forma de fazer LA, que reflita as visões de mundo dos linguistas, centrada no mundo "real" das pessoas: seus contextos sociais, culturais, políticos, históricos, etc.

O autor chama a atenção para o fato de a LA não ser uma prática abstrata, descolada do mundo social, pois, como conhecimento socialmente produzidos, está atravessada pelos conflitos de interesse existentes em cada sociedade e, portanto, intimamente ligada à obtenção, manutenção e distribuição do poder.

Nesse sentido, a LA surge como uma ciência crítica, em busca de alternativas, a fim de enfrentar a injustiça e a desigualdade social. Entre outros objetivos, essa vertente busca visibilizar os grupos marginalizados, empoderando, conscientizando, decolonizando comportamentos e saberes opressivos. Por isso, Moita Lopes (2006, p. 26) diz que "não surpreende que essa visão da LA como Indisciplina, além de gerar desconforto, representa muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis".

Esta pesquisa está inserida na área de Linguística Aplicada, pois busca promover reflexões sobre problemas sociais, como o racismo e o machismo, no âmbito da sala de aula. Diante disso, na próxima seção, discutiremos sobre o Letramento Crítico e a decolonialidade, que se configuram como teorias essenciais para o desenvolvimento da consciência política e cidadã dos alunos, relacionando temáticas sociais aos conhecimentos curriculares.

3 Letramento Crítico e decolonialidade

Os estudos sobre letramento crítico tiveram início na década de 1960, com base na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, Michael

Apple e Henry Giroux (cf. TILIO, 2017). De acordo com Santos e Ifa (2013), o conceito de letramento crítico possui múltiplas concepções, uma delas, inspirada no conceito de Gee (1996) e Baynham (2015), pode ser sintetizada como um método de capacitar os sujeitos a pensar de modo reflexivo, com vistas a identificar a relação de poder implícita em cada discurso e os interesses sociais, políticos e econômicos ocultados. Não só capacitar a apreender e compreender, mas despertar em cada um o engajamento e o estímulo à ação social.

Desse modo, o letramento crítico possibilita a compreensão da realidade social na qual a pessoa está inserida, levando-a a reivindicar direitos inerentes a todos seres humanos, em especial o direito de fala, independente das identidades e dos poderes que exercem na sociedade. Para Janks (2016),

> As diferenças de identidade e poder afetam a decisão sobre quem tem o direito de falar e agir em diferentes situações. Elas também influenciam a escolha de quem é ouvido quando fala ou se faz notar no curso de uma ação. Nossa posição diante dessas diferenças afeta nossas ideias a respeito de quem tem uma variedade linguística importante ou não (JANKS, 2016, p. 30).

Segundo Janks (2016, p. 21), os textos não são neutros e responder aos questionamentos críticos referentes a estes textos é a chave do letramento crítico. É por meio do letramento crítico, como defende a autora, que começamos a questionar coisas que não nos questionamos antes, abrimos "espaço para entender que poder, acesso, identidade e diferenças, juntos, são questões interconectadas pela linguagem" (JANKS, 2016, p. 22). A autora afirma que a língua, seja ela verbal ou não verbal, está no centro do que é fazer letramento crítico.

Para Jordão (2016, p. 44), o letramento crítico é "uma abordagem educacional que se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora". Desse modo, consideramos que as práticas

letradas se apresentam como possibilidade de novas leituras de sentido para diferentes realidades, o que pode contribuir para refletir o modo que ecoa um colonialismo perpetrado pelos europeus contra boa parte do mundo, inclusive contra a América Latina.

O colonialismo político foi substituído por um mais eficiente, a colonialidade do pensamento sobre os povos oprimidos, que é mais desolador que o primeiro. Essa modalidade insidiosa e duradoura de subjugação é sintetizada por Quijano (1992) quando diz que

> Não se trata somente de uma subordinação das outras culturas em relação à europeia, é uma relação exterior. Trata-se de uma colonização das outras culturas, ainda que sem dúvida em diferente intensidade e profundidade dependendo dos casos. Consiste, em primeiro lugar, em uma colonização do imaginário dos dominados. Ou seja, age na interioridade desse imaginário. Até certo ponto, faz parte dele (QUIJANO, 1992, p. 12, tradução nossa)[2].

O autor vai além e define colonialismo como a forma pela qual os europeus estabeleceram "uma relação de dominação direta, política, social e cultural sobre os conquistados de todos os continentes" (QUIJANO, 1992, p. 11). Foi no interior dessa relação de poder colonial que surgiram as discriminações sociais que temos até hoje, como, por exemplo, o racismo e o preconceito contra os indígenas.

Segundo Santos (2021, p. 411), as três formas modernas de dominação impostas pelos europeus são: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, que impactam em nossas vidas até os dias atuais, vários séculos após a independência. É necessário, portanto, uma desconstrução, uma decolonialidade dessa visão imposta de endeusamento

2 No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad segundo los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él.

dos colonizadores, a fim de (re)encontrar um modo de pensar plural e genuíno, que também contemple as idiossincrasias das diversas culturas latino-americanas.

Com base nesse pensamento, Oliveira (2016, p. 4) destaca que após "conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu". Por isso, o movimento 'decolonial' é tão importante, visto que busca construir outros saberes além dos saberes hegemônicos, enquanto 'descolonizar' "é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento" (OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Diante disso, somos adeptas ao primeiro conceito e acreditamos que ele simboliza a luta do povo colonizado contra à colonização, ao tempo em que descolonizar seria como voltar ao passado, algo que, para nós, não é suficiente para que haja uma verdadeira libertação da opressão que vivemos desde a colonização da América.

Após compreendermos os conceitos de decolonialidade e letramento crítico, percebemos a importância de nós, professoras de Língua Espanhola, despertarmos e estimularmos a criticidade dos nossos estudantes, a fim de contribuir para a formação de cidadãos conscientes dos seus papéis político e socioeconômico no seio da América Latina. Com isso, realizamos um trabalho, por meio de temas transversais como o racismo e machismo na sociedade. Na próxima seção, expomos como se deu o processo metodológico desse trabalho.

4 Metodologia e análise dos dados

Este trabalho foi desenvolvido em uma turma do 4º período do curso de hotelaria, do Instituto Federal de Alagoas – *Campus* Maceió. Inicialmente, discutimos sobre as temáticas do machismo e do racismo, de forma geral e, em seguida, focamos na repercussão de aconte-

cimentos discriminatórios raciais e de gênero, dentro dos hotéis, pois é o local de atuação profissional dos alunos participantes.

A sequência didática foi realizada no período de quatro aulas de 50 minutos. A primeira aula ocorreu de forma remota, por causa das fortes chuvas que assolaram a nossa região, no mês de maio de 2022; e as outras três aulas foram presenciais. No primeiro momento, solicitamos aos alunos que enviassem, por WhatsApp, uma frase ou uma imagem que representasse o racismo, a partir do seguinte questionamento: *¿Qué es el racismo para ti*? (O que é o racismo para você?).

Os alunos trouxeram imagens e compartilharam experiências vivenciadas, seja como vítima ou como observador de atos racistas, no ambiente de trabalho. Em relação às experiências, enquanto vítima, uma das alunas participantes da pesquisa relatou que, durante uma entrevista de emprego, foi deixada por último e quando chegou a sua vez, ela não foi entrevistada, pois alegaram que a entrevista havia terminado.

Umas das alunas relatou que, quando era criança, sentia-se desconfortável ao sair com a sua mãe, pois as pessoas questionavam se elas eram realmente mãe e filha ou se ela era sua babá. Essas perguntas se davam pelo fato de a filha ser branca e a mãe negra. Com isso, é possível observar situações de preconceitos veladas, numa sociedade que não se assume como racista.

Sobre o ambiente de trabalho, uma das participantes da pesquisa compartilhou o acontecimento em que uma das recepcionistas do hotel informou a uma hóspede negra que a porta para entrevista de emprego era ao lado, acreditando que por ela ser negra, aquele espaço deveria ser um local de trabalho e não de lazer ou de descanso.

Cabe ressaltar que a aluna participante é branca, no entanto, após as nossas discussões, ela conseguiu identificar situações de racismo mesmo estando em um lugar de privilégio social. Nesse sentido, podemos citar a fala de Ribeiro (2017, p. 48) quando defende que o essencial é darmos conta do espaço social no qual estamos inseridos

e, mesmo que privilegiados, tenhamos consciências das "hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados".

Outra aluna falou a respeito de uma notícia sobre os polêmicos selos espanhóis[3] que colocavam preço de acordo com a cor, numa escala gradativa, sendo que os selos que representavam a pele clara tinham valor superior aos selos que reproduziam a imagem da pele de cor preta. Além disso, durante as discussões, houve um relato sobre uma doutoranda negra, que foi proibida de entrar pela porta principal de um hotel, no Rio de Janeiro, onde estava acontecendo um congresso.

A partir desse posicionamento, a fala de Santos (2021, p. 241) corrobora no sentindo em que assume que "os corpos são desiguais porque sentem e são sentidos de modo que reproduzem as desigualdades sociais que 'fixam' os espaços-tempos nos quais as oportunidades de sentir e de ser sentido estão distribuídas de forma desigual".

Na segunda aula, realizamos uma enquete, via *Google Forms*, com a seguinte pergunta: Qual a cor ou "raça"/etnia você pertence?. Utilizamos o termo raça por ser o termo usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contudo, informamos que esta terminologia não é mais utilizada, pois foi desmitificada por autores, como Quijano (2005, p. 117) ao assumir que a raça é um padrão de poder e classificação social, ou seja, "uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo".

Dito isso, demos continuidade a aula da qual participaram 16 pessoas, sendo que apenas 11 dispunham de aparelho celular na ocasião e foram somente estas que responderam à enquete. Do total de respondentes, 63,6% se declararam pardas e 36,4% brancas. Durante a execução da atividade, dois alunos justificaram, espontaneamente, que iriam

3 Os correios da Espanha fizeram uma campanha para homenagear o afro-americano assassinado nos EUA, George Floyd, e promover igualdade racial. No entanto, o selo com a cor de pele negra era mais barato que o de pele branca o que gerou revolta entre ativistas espanhóis.

responder "pardo" à essa pergunta, porque era assim que constava na certidão de nascimento de ambos.

Com isso, entendemos que esse posicionamento está respaldado no racismo estrutural, que compreende a pessoa negra como inferior na sociedade. Os resquícios desse sistema reverberam, muitas vezes, na construção dos processos identitários dos sujeitos que negam a própria identidade em busca de uma aceitação social. Sendo assim, conforme aponta Fanon (2008, p. 104), "no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação".

Buscamos, então, introduzir mesmo que de forma sumária, a discussão sobre raça, seguindo o pensamento de Quijano (2005, p. 117) quando diz que "a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. [...] raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população". Ao trazer novas formas de compreender esse termo, acreditamos ter favorecido para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, pois agora eles teriam contato com outros pontos de vista, para assim, construírem as suas próprias concepções.

Na terceira aula, o tema abordado foi o machismo, que foi introduzido a partir de alguns questionamentos gerais:*¿Crees que hay cosas solo de hombres y outras solo de mujeres?* (Você acha que existem coisas que são tipicamente masculinas e outras tipicamente femininas?).

Uma aluna levantou a mão e compartilhou memórias da sua infância, alegando que, naquele período, tinha muita vontade de jogar futebol, mas o pai dela não permitia, porque acreditava que era uma atividade específica para os homens. Assim, ela nos disse que ele tinha receio de que ela "virasse" homossexual, caso praticasse esse esporte. Complementou, declarando, aparentemente bem-humorada, que o impedimento do pai não adiantou muito, uma vez que ela, agora adulta, é assumidamente homossexual.

Nesta aula e na seguinte, usamos algumas ilustrações de uma desenhista e feminista argentina chamada Ro Ferrer[4]. Nas tirinhas, ela problematiza o machismo estrutural, o micromachismo e a masculinidade tóxica. Sobre o machismo cultural, a artista explica que o machismo é cultural e que é ensinado de forma a normatizar esses comportamentos, e ressalta, por exemplo, que as meninas são treinadas para limpar, cozinhar, cuidar, criar e aguentar.

Durante uma entrevista da ativista nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie, concedida à rede BBC Brasil, em 6 de março de 2017, a escritora faz uma crítica sobre o machismo estrutural ao proferir a seguinte frase: "meninas são ensinadas a ficar caladas e sorrir quando discordam"[5]. Essas normas sociais ajudam a definir e a controlar os corpos femininos, estabelecendo desigualdades arbitrárias entre os gêneros. Conforme destacado na figura abaixo:

Figura 1: Nada biológico

Fonte: página pessoal da Ro Ferrer no Instagram.[6]

4 Ro Ferrer é uma desenhista que tem uma página no intagram @roferrerilustradora

5 Disponível em: 'Meninas são ensinadas a ficar caladas e sorrir quando discordam', diz autora feminista sampleada em música de Beyoncé | Pop & Arte | G1 (globo.com).

6 Disponível em: https://www.instagram.com/p/CWsfe-JLTu5/?hl=es.

A artista também aborda questões que denunciam a imposição desse caráter arbitrário como se se tratasse de uma determinação biológica. De forma lúdica, enfatiza que não nascemos com um gene para limpar por amor à família e fala sobre a pressão que é exercida para que as mulheres sejam mães, ou que sejam "mais femininas".

Na figura 2, *masculinidade tóxica*, ela destaca que o machismo também afeta os homens, que acabam criando uma couraça de indiferença, insensibilidade e de coragem para não ser considerado "fraco como uma mulher".

Figura 2: Masculinidade Tóxica

Fonte: página pessoal da Ro Ferrer no Instagram.[7]

Podemos observar essa masculinidade tóxica, por meio de frases do cotidiano, como: "você é menina pra chorar?" ou "a menininha tá com medo?". Frases que retratam a estigmatização e cerceamento em expressar emoções, como se choro e medo fossem algo ruim em si mesmos, o que tornaria o homem menos homem.

Começamos a quarta aula questionando se eles sabiam o que era feminismo e, pelas respostas orais, percebemos que alguns deles ainda confundiam o termo como sendo o oposto de machismo. Assim,

7 Disponível em: https://www.instagram.com/p/Caf3-mNumd4/?hl=es

mostramos o conceito presente no dicionário Michaelis, cujo significado tem a ver com as reivindicações de direitos iguais entre homens e mulheres; com lutas relacionadas a equidade social e política, em que as mulheres devem ser vistas como intrinsecamente iguais aos homens e, por isso, devem ter acesso irrestrito às oportunidades.

Após as discussões profícuas que tivemos, ao longo de todas as aulas, solicitamos que, como produto final, eles produzissem um meme antirracista e/ou antimachista. Dessa maneira, falamos sobre o meme, que é um gênero textual humorístico e crítico, cujo principal meio de circulação é a internet (LARA; MENDONÇA, 2020). Em seguida, explicamos aos alunos a diferença entre humor e ironia, e levamos alguns exemplos de memes, para que pudéssemos discutir sobre as críticas implícitas.

Com isso, mostramos que esse gênero textual trabalha com textos e imagens, de forma conjunta e complementar, para proporcionar o humor que nos ajuda a ter uma visão em relação ao comportamento humano. Para finalizar, apresentamo-los um aplicativo que auxilia na criação do meme, o memegenerator.es[8]. Além desse aplicativo, eles poderiam utilizar outros que já conheciam ou o próprio Canva, que já tínhamos usado em outras atividades.

A escolha do meme foi motivada por ser um gênero atual e muito propagado pelos jovens, visto que sempre estão compartilhando e criando os próprios memes. Essa relação e proximidade com o gênero é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de refletir acerca dos problemas sociais.

Durante o processo de coleta e geração de dados, os estudantes produziram memes, a partir das temáticas desenvolvidas em sala de aula. Selecionamos duas produções de memes antirracistas e duas antimachistas, as quais abordaremos a seguir.

8 Escolhemos o meme generator por ser um aplicativo/página da internet fácil de utilizar. O funcionamento do Meme generator é simples, não é necessário criar uma conta para acessar o aplicativo, ou a página da internet. A tela inicial exibe uma lista horizontal dos modelos de memes disponíveis (Fig. 4).

4.1 Memes sobre o racismo

Conforme mencionamos em outros momentos, o racismo é um problema evidenciado desde a invasão da América até os dias atuais. Segundo Quijano, foi a colonialidade que deu início a "imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e a escala societal" (QUIJANO, 1992, p. 342).

O meme *racismo inverso* (figura 3) aborda um tema pontuado atualmente que é o racismo reverso. O aluno utiliza-se da ironia ao construir um personagem que se irrita com o fato de alguém falar sobre uma situação que represente um "racismo reverso" ou mesmo por utilizar o termo, demonstrando que só não toma as providencias cabíveis, porque alguém está lhe impedindo.

Figura 3: Racismo inverso

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

O aluno realiza uma dura crítica à essa concepção, uma vez que há quem acredite que existe racismo contra gente branca quando, na verdade, o racismo não se restringe à cor da pele, mas envolve outros as-

pectos, como o fato de que a classe dominante sempre foi branca e, por isso, detém privilégios e demarca espaços.

De acordo com Almeida (2018, p. 41), o racismo reverso seria uma espécie de 'racismo ao contrário', ou seja, "um racismo das minorias dirigido às maiorias. Há um grande equívoco nessa ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente".

Como é possível haver racismo reverso se toda hegemonia de poder sempre foi branca? Se os super-heróis, Deus, Jesus Cristo, príncipes e princesas de filme e desenhos animados, sempre são brancos? Se o papel do negro nas novelas, normalmente, era o de empregada doméstica e do motorista? Essas são apenas algumas das tantas situações que podemos listar e que justificam a não existência de um racismo reverso. Diante disso, o posicionamento adotado pelo aluno na produção deste meme, nos mostra que ele possui consciência dessa temática e que protagoniza uma postura anti-hegemônica.

Figura 4: pero

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

No meme *pero* (figura 4), podemos observar uma atitude racista comum em nossa sociedade, em que muitas pessoas não se consideram racistas, mas sempre utilizam um '*pero*' que evidencia as suas verdadeiras concepções e demonstram a discriminação estrutural presente em nossa sociedade.

Figueiredo e Grosfoguel (2009, p. 229) destacam que o "Brasil é um país em que existe racismo sem que haja racista", eles complementam ainda que o racismo "é visto como algo abstrato". Apesar de o meme do aluno ser uma sátira aos que se dizem não racistas, é comum ver este tipo racismo velado no nosso cotidiano. Por isso, devemos repensar as nossas atitudes e palavras, bem como identificar e criticar esses discursos que propagam e reforçam o lugar de superioridade da hegemonia eurocêntrica, assim, lembremo-nos da célebre frase da filósofa Angela Davis: "Numa sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser antirracista".

4.2 Memes sobre o machismo

Figura 5: Exnovio

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

O meme *Exnovio* (figura 5) trata do machismo estrutural dos homens sobre as mulheres, no qual retrata uma situação comum nas relações amorosas, em que o ex-namorado acredita que a mulher não irá encontrar alguém tão bom quanto ele, demonstrando que a mulher precisa sempre de uma figura masculina e que não conseguirá seguir a sua vida sozinha ou com outro companheiro.

Esse discurso é muito utilizado como forma de violência psicológica, com o intuito de manter mulheres em relacionamentos abusivos. Neste meme, a personagem da ex-namorada usa a ironia – característica do meme–e afirma que "realmente espero no encontrar otro como tú", deixando claro que ele não era um bom companheiro.

Santos (2021, p. 161) destaca que o caráter patriarcal se efetiva pela "desvalorização de corpos, das vidas, e do trabalho social das mulheres com base na desvalorização do seu ser social". Desse modo, é possível ver que a aluna assume uma postura insurgente, em relação a comportamento machista, quebrando a cadeia da subalternização que, geralmente, é reverberada pela postura submissa que o patriarcado espera da mulher.

Figura 6: Misma capacidade

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

No meme *Misma capacidade* (figura 6) há uma crítica ao comportamento machista que determina trabalhos masculinos e femininos, assuntos estes debatidos em sala de aula. Podemos compreender uma crítica acentuada aos padrões impostos pelo patriarcado que reverberam a figura da mulher como um ser frágil e indefeso, enquanto o homem é visto como forte. Em pleno século XXI, ainda nos deparamos com esses discursos capacitistas, mesmo após as mulheres terem conquistado tantos direitos, inclusive, o direito ao trabalho remunerado.

Com base nesse meme, podemos respaldar-nos na fala de Santos (2021, p. 262) ao afirmar que "quanto mais desiguais forem as relações de poder e mais rígidas forem as diferenças culturais, mais limitada é a experiencia sensorial dos corpos subalternos". Diante disso, este meme busca romper com o padrão hegemônico existente em nossa sociedade, demarcando uma atitude decolonial: lugar de mulher é onde ela quiser.

5 Considerações finais

O trabalho com os temas racismo e machismo foi interessante e desafiante, mas também prazeroso. Os alunos participaram de forma assídua e se posicionaram frente às temáticas propostas, com um olhar crítico e reflexivo. Inclusive, um dos alunos nos elogiou bastante, pois, segundo ele, já estava cansado de sempre aprender espanhol por meio de verbos e que, além de trazermos assuntos pertinentes e reais, que eles iriam levar para as demais práticas sociais enquanto cidadãos, nós conseguimos articulá-los aos conteúdos da língua estudada.

Diante disso, consideramos que atingimos a proposta básica desta pesquisa que é trabalhar com os temas socialmente relevantes, como o machismo e o racismo, nas aulas de língua espanhola, possibilitando o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos participantes.

O gênero textual meme foi uma importante ferramenta pedagógica para o trabalho com as temáticas abordadas, uma vez que o próprio

meme apresenta uma postura crítica em relação à determinada situação social. Isso facilitou a aproximação dos alunos com a língua espanhola, além de despertar o pensamento crítico, tendo na Linguística Aplicada uma ferramenta de transformação social.

A partir da execução deste trabalho, notamos que, com base no letramento crítico e na decolonialidade, é possível sair da passividade em que nós somos colocados pelos defensores da "ordem" e dos privilégios. Trazer esses temas para a sala de aula nos inquietou, mas também nos sensibilizou para as situações vivenciados pelos alunos. Isso nos motiva a buscar ferramentas para que, de alguma forma, nós possamos colaborar no combate à opressão.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSFOGUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Revista Sociedade e Cultura**, n. 12, n. 2, p. 223-234, 18 mar. 2010. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fcs//article/view/9096. Acesso em: 09 jul. 2022.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras. Campinas-SP; Pontes, 2016.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem.... Letramento crítico? *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramento e letramento crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

LARA, M. T. de A.; MENDONÇA, M. C. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, jun.

2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2176-457342169. Acesso em: 26 de jun. 2022.

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

OLIVEIRA, L. **O que é uma educação decolonial?** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em: 01 out. 2022.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistic from the Global South**. Routledge: Oxonand New York, 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad-racionalidad**. *In*: BONILLO, Heraclio. Los conquistados. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 2. reimp, Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, R.R., & IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESPecialist**, v. 34, p. 1-23, 2013.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? *In*: JESUS, D. M.;

ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-31.

CAPÍTULO 14

VAMOS CONVERSAR? – PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO CRÍTICO PARA O ENSINO MÉDIO[1]

Katiúscia Macêdo Cardoso Brandão
Secretaria de Estado da Educação – Seduc/PI
Roberta Shirleyjany de Araújo
Universidade Federal do Piauí

1 Introdução

Desenvolver ações que fomentem a formação de novos leitores e perceber o potencial das juventudes nas comunidades escolares deve ser um propósito básico nas aulas de língua portuguesa para o ensino médio. Dar visibilidade aos modos de produção de sentidos em programas institucionalizados para a educação brasileira é dar à escola o lugar de interpretação em que a posição sujeito-aluno se configura como sujeito da sua história. Orlandi (2013, p. 288) destaca que:

1 O presente estudo compreende a atividade final da disciplina "Seminários em Estudos do Texto: letramento crítico, ensino de línguas e formação docente em uma perspectiva crítica e transformadora", ministrada pela Prof.a Dr.a Flávia Meniconi, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLL – da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Disciplina cursada em modalidade *online* no primeiro semestre de 2022.

> Para a escola estabelecer uma relação politicamente significada, [...]não deve se reduzir à racionalização ou racionalidade do sistema, mas sim explicitar essa relação, por um trabalho que deve dar visibilidade a ela. Em suma, o conhecimento não deve ser tratado como produto, mas como um processo.

É sob essa perspectiva que este projeto traz em seu bojo a relação de funcionamento da leitura literária e de demais leituras de mundo por meio da fruição e análise de textos verbais, bem como textos compostos por múltiplas semioses, para a formação do leitor crítico. Assim, duas questões foram postas enquanto norteadoras: a primeira é sobre o modo de funcionamento discursivo literário, portanto, atemporal; e a segunda diz respeito ao modo de produção de obras temporais e de escolha livre, logo a sua contribuição para as práticas sociais.

Desse modo, o nosso propósito se vale de uma intervenção não autoritária, mas transformadora, capaz de conduzir a leituras além daquelas propostas pelas professoras, haja vista que os textos selecionados pelos alunos precisam ser levados em consideração ao longo dessa construção de alunos que se desenvolvam enquanto leitores e sem o controle de interpretações. Dessarte, nossos passos pedagógicos estão firmados no letramento crítico, ou seja, em ações de ensino e aprendizagem que visam suscitar a transformação social de forma igualitária e equitativa. Para tanto, o este estudo encontra ancoragem na proposta encontrada em Janks (2010) sobre os seguintes aspectos: o poder, a diversidade, o acesso, o *design* e o *redesign*, ao longo das atividades realizadas no/pelo Clube de Leitura, estando conscientes de que as práticas de letramento crítico dependem das negociações pedagógicas, por assim dizer, estabelecidas pelas professoras mediadoras e conectadas com os aprendentes, de modo que seja, de fato, "prazeroso e transformacional, bem como pedagógico e transgressor" (VASQUEZ; JANKS; COMBER, 2019, p. 300).

Além da base teórica do letramento crítico, trazemos apontamentos da Análise de Discurso Materialista, representados pelos estudos de Orlandi (2012, 2013), em que abordamos a perspectiva em um contexto de atravessamentos–ideológico e discursivo–e de efeitos de sentido no processo de construção de gestos de leitura no ambiente escolar.

Em se tratando do trabalho que ora nos propomos descrever, a criação do Clube de Leitura apresenta a proposta de leitura de textos e debates sobre leituras de mundo no espaço escolar, tendo no diálogo o elemento fundamental. O projeto conta com encontros que reúnem, em média, 60 alunos divididos em duas turmas das terceiras séries do ensino médio do CETI José Amável, localizado na rua Bento Clarindo Bastos, s/n, 20ª GRE região Nordeste, São Cristóvão, CEP 64045-120, na cidade de Teresina, capital do Piauí.

As pesquisadoras são oriundas de núcleos de estudo em áreas acadêmicas distintas, mas que apesar de afastamentos terminológicos, verificam, entre elas, o objetivo comum de condução de olhares específicos para o texto como partícipe de uma realidade social. Como também embora o projeto nasça na fonte de língua portuguesa, não é somente nela que se pretende permanecer, objetiva-se trilhar novos rios, chegar a mares e oceanos ampliando seu leito ao encontro com novas águas – demais áreas específicas – e possibilitando paisagens seguras e firmes através de parcerias interdisciplinares e, posteriormente, quiçá, transdisciplinares.

2 Para começo de conversa

O Brasil lê? Conforme dados publicados no portal *QEdu*, sobre a Prova Brasil 2019–instrumental que avalia os índices educacionais no país a cada dois anos, e que orienta as políticas educacionais–os jovens da última série do Ensino Básico, no quesito leitura e interpretação, 32% estão na escala insuficiente (quase nenhum aprendizado),

34% no básico (pouco aprendizado), 32% proficiente (aprendizado esperado) e apenas 1% avançado (além da expectativa). Se considerarmos que o terceiro ano da educação básica é o resultado de no mínimo 12 anos frequentando a escola, é preocupante pensar que, a cada cem alunos, apenas 32 atinge o esperado, ou seja, alcança/desenvolve habilidades – interage com o texto, com o autor, o qual utiliza seus conhecimentos prévios e faz inferências, para dar sentido real ao que lê.

Nesse sentido, segundo pesquisa direcionada pelo Projeto Retratos da leitura no Brasil, "[...] é maior o número de leitores entre os que possuem ensino superior (68%), da classe A e B (67 e 63%, respectivamente), e de renda familiar de mais de 10 salários-mínimos (70%)". Esse quadro ressalta a importância de ampliar políticas públicas na formação de leitores na educação pública. Nesse âmbito, em estudo realizado por Gomes (2012) é pontuado que os jovens perdem o hábito da leitura ao saírem da escola: "[...] se não são obrigados, se não são estimulados, eles param de ler. Ao sair da escola, o jovem perde a ambiência leitora, o grupo de amigos e a convivência com os livros" (GOMES, 2012, p. 129).

No Piauí–estado na qual a escola está situada–o IDEB 2019 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) revela a média de 3,7. Seguindo a pesquisa do último SAEPI 2021 (Sistema de Avaliação Educacional do Piauí), o CETI José Amável apresentou baixos índices de proficiência leitora como, por exemplo, no tópico I – procedimentos de leitura – Descritor 01 (localizar informações explícitas em um texto), considerado de domínio baixo (cerca de 38%), entre os alunos das terceiras séries do ensino médio. Essas estatísticas confirmam as dificuldades na relação entre a escola e a formação de leitores. De algum modo, a escola não tem conseguido tornar os alunos leitores críticos e cientes de sua responsabilidade quanto às informações que utiliza. A ver pela quantidade no que se refere à localização de informações **explícitas** (*grifo nosso*), habilidade a ser desenvolvida desde o início da escolarização.

Situando-nos em um contexto de retorno às aulas presenciais, após a fase crítica da pandemia da Covid-19, apresentamos uma realidade recente e preocupante. O embate entre a interação com a tela do computador e a interação interpessoal conduziu as pesquisadoras--pesquisadoras ao repensar sobre as metodologias adotadas nas aulas de ensino materno. Assim, reforçando as nossas reflexões sobre as nossas práticas docentes, as contribuições advindas dos estudos e discussões suscitadas ao longo da disciplina de Seminários em Estudos do Texto: letramento crítico, ensino de línguas e formação docente em uma perspectiva crítica e transformadora, conduzida pela professora Flávia Meniconi, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pudemos (re)organizar nossos conhecimentos para uma intervenção diante da insatisfação dos alunos a permanecerem em sala de aula nos moldes tradicionais de ensino.

Nesse contexto, percebemos e ressaltamos a importância de revisões nos programas de formação de professores, de modo a contemplarem a perspectiva do letramento crítico, pois o ensino de leitura e de literatura tem enfrentado desafios que surgem, de uma parte, pela escassez de leitores críticos e, por outro, de uma metodologia de ensino de literatura em que o professor ocupa a posição de mediador de conteúdos que contemplam apenas uma abordagem superficial e hipotética acerca da obra.

Portanto, faz-se necessário o uso de metodologias que permitam a construção e reconstrução de sentidos produzidos pela leitura da literatura, e a leitura de textos não literários, a exemplo do que Beach & Marshall *apud* Martins acentuam:

> Nesse sentido, leitura e literatura mantém relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e à recepção do texto literário (BEACH; MARSHALL, 1991 *apud* MARTINS, 2006, p. 87).

Assim, a resposta à pergunta do parágrafo inicial deste item – O Brasil lê? desdobra-se facilmente nas seguintes indagações: Como o Brasil lê? Qual a definição de leitura? Decodificação ou produção de sentidos? O que os estudantes têm lido? Todas essas indagações contribuem para a mobilização de ações planejadas e formações mais sólidas de fruição e reconhecimento da prática leitora: um projeto de intervenção.

3 Qual o assunto?

Desse modo, partindo da observação e da inquietação dos alunos, das avaliações formativas e de escuta, coube às pesquisadoras a implementação de um projeto de intervenção pedagógica, com vistas à criação de possibilidades de práticas docentes a partir de uma situação específica. Esses instrumentos, muito comuns no início do ano letivo, conduzem à discussões principalmente ao professor(a) de língua materna.

Em se tratando das pesquisadoras, uma é professora titular das salas; a outra foi convidada a contribuir na pesquisa e elaboração de ações interventivas, já que entendemos que após um período de isolamento social, os déficits em leitura e escrita reforçaram a desmotivação dos aluno(a)s em estarem no espaço físico escolar. Logo, entender o mundo que nos apresenta nesse momento pandêmico com os desafios que ele proporciona nos faz pensar no papel da língua enquanto motivador, condutor ou opressor, e principalmente, como objeto histórico. Conforme Fernandes (2021, p. 4), "Para dar conta de analisar esse objeto sócio-histórico materializado na língua, é preciso observar a linguagem em seu funcionamento, a fim de compreender como os sentidos são historicamente determinados". Diante de tal entendimento, trazemos as seguintes ideias de Freire, que:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da con-

> tinuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9).
>
> [...]
>
> De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

E sob esse panorama político-social, a literatura adentra nas pautas sociais possíveis de elaborar conhecimentos capazes de trazer a autonomia, partindo das inferências individuais e permitindo a partilha destes com o grupo, firmando a aceitação de si, do outro, a escuta e o compartilhamento de interpretações. Em termos práticos, numa perspectiva de letramento crítico, para Vasquez *et al*. (2019, p. 301), o que Freire pontuou é que os leitores e escritores devem assumir o papel de sujeitos criativos, refletindo criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e refletir sobre o significado de linguagem. Assim, para as citadas autoras, "[...] Aprender a ler e escrever eram, portanto, atos de saber por meio dos quais a consciência crítica dos aprendizes podia ser destacada" (tradução nossa).

Notadamente, as autoras não colocam tal processo como algo simples, uma vez que, por exemplo, as novas tecnologias têm contribuído ainda mais para mudar as definições de letramentos. Mas, o fundamental é que o leitor seja reflexivo diante das informações ou ideias materializadas na tela, na página de papel ou qualquer outro suporte, pois a leitura de natureza crítica cria permite romper e "desempacotar mitos e distorções e construindo novas formas de conhecer e agir sobre o mundo" que desafiam nossas suposições e práticas naturalizadas

(LUKE *apud* VASQUEZ *et al.*, 2014, p. 22, tradução nossa). Contudo, há que se apontar sob a ótica de compartilhamento de informações, a especial atenção sobre o significativo número de informações falsas que circulam e circularão na internet, principalmente neste ano de 2022, ano de eleições. Outro ponto de suma importância para se firmar um Clube de Leitura que possa discutir sobre a ficção *versus* realidade.

Observar todo o contexto de demandas a que se submetem os jovens no período final do ensino médio foi essencial para ampliar as possibilidades de um ensino libertador e passível de uma consciência mais solidária de autoconhecimento e compreensão do outro.

4 Para que conversar?

A condução do ensino por meio do letramento crítico possibilita gestos de leitura aos alunos da terceira série do ensino médio, a partir da criação do Clube de Leitura e compartilhamento de efeitos de sentidos sobre obras literárias e demais textos verbais e/ou multissemióticos para uma busca incessante de ações que os faça (re)agir diante das temáticas e dificuldades cotidianas. Os alunos passam a ser parceiros na busca e discussão oral de textos na sala: guiados, as obras literárias escolhidas pelo professor; e as livres, escolhidas por trios de alunos.

Os encontros fazem parte da carga horária de língua portuguesa e acontecem semanalmente. Estes surgiram a partir das insatisfações dos discentes no início do ano letivo de 2022, ocorridas em maio deste ano, devido a uma greve de professores, e que se propõe a acontecer até o final do ano letivo–fevereiro de 2023. Após a sondagem por meio de escuta e registro em textos, as pesquisadoras sentiram a necessidade de intervir nesse cenário com a criação do Clube de Leitura. A cada encontro e, também, a cada prática dentro do espaço escolar, procura-se constituir um arquivo de leitura composto de diferentes materialidades significantes e gêneros diversos que circulam desde o Modernismo

brasileiro até os dias atuais; além de tecer redes de afetos e partilhas de livros, buscando promover o incentivo à leitura, pelo público jovem que, a partir dessa prática, pode descobrir nos livros e outros suportes, ferramentas para ampliar suas capacidades críticas e reflexivas.

Na área de literatura, presente no currículo de alunos da terceira série do ensino médio, é apresentado os estilos literários modernistas, motivo esse que nos levou a escolher obras que priorizassem esse contexto–a partir do Modernismo brasileiro (1922)[2].

Partindo-se desse ponto inicial, pudemos desvelar ações para a organização de um projeto de intervenção, que contribuísse com as expectativas de uma escola mais próxima à realidade. O projeto pressupõe ações que possam criar condições para que os sujeitos-alunos realizem novos gestos de interpretação referentes aos processos linguísticos e literários; realizar oficinas com os alunos sobre a ação de escrita criativa, verificando questões como sujeito, memória, formação discursiva e ideológica, paráfrase e polissemia. Além de ações que se encontram norteamentos na pedagogia dos multiletramentos, compreendendo que:

> [...] o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como parte das ações colaborativas com outras pessoas de habilidades, experiências e perspectivas diversas, unidas em uma sociedade epistêmica específica, ou seja, em uma comunidade de alunos engajados em práticas comuns centradas em torno de dado (histórica e socialmente constituído) domínio do conhecimento. (CAZDEN *et al.,* 2021, p. 49).

Buscamos assumir o papel de mediadoras das questões a que o momento histórico nos apresenta: leitura clássica com sentidos históricos marcantes, como também textos diversos escolhidos pelos

2 Ressalta-se, também, que a ênfase dada às produções do Modernismo brasileiro tem justificativa no fato do corrente ano compreender o centenário da Semana de Arte de 1922.

alunos, possibilitando, assim, uma leitura colaborativa. Diante do exposto, compreendemos que a língua é usada para atender aos mais diversificados propósitos. Logo, é lícito afirmarmos que não existe texto neutro, uma vez que tudo aquilo que é dito (pela fala ou pela escrita) é resultado de pontos de vista de alguém situado cultural, linguístico e socialmente em contextos e vivências específicas. Assim, entendemos que todo texto é parcial, pois sempre trará recortes, parcelas de um conhecimento maior e, segundo a visão selecionada pelas lentes do seu autor, que tem o seu olhar ajustado de modo constante pelas suas vivências e conhecimentos de mundo construídos. Portanto, não significa dizer que todo discurso/texto é manipulado e carente de "verdade". Pelo contrário, o prisma de letramento crítico sob o qual enxergamos e apresentamos aos alunos, é que todo dizer é moldado, ou seja, é ajustado em conformidade com os propósitos comunicativos pretendidos por seus produtores, valendo ressaltar que a nossa compreensão sobre as ideias veiculadas em um texto caracteriza uma ação colaborativa entre "leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante" (MARCUSCHI, 2011, p. 90). Contudo, os sentidos não residem unilateralmente e de forma acabada em uma produção textual.

Sob esse ponto, vale ressaltar as práticas que cada leitura e discussão coletiva nos proporciona: um movimento dentro da escola, a aceitação pelo olhar do outro como uma visão aceitável. Esses momentos de leitura, discussão e compartilhamento de conhecimentos potencializam o ensino como uma ação de formação crítica e de relações humanas. Em seguida, o espaço é palco de novas reflexões a partir das ações planejadas.

Somada a esta perspectiva trazemos as contribuições de Janks (2016, p. 22) quando a estudiosa afirma que o letramento crítico possibilita a retirada de véus sobre questões interconectadas pela linguagem, a exemplo do "poder, acesso, identidade e diferenças" que, muitas vezes, não analisamos e refletimos porque nem mesmo percebemos tais aspectos. Contudo, cientes sobre tais relações que per-

meiam os textos (verbais ou não verbais), é que estabelecemos como norte o do "ciclo de *redesign*" proposto por Janks (2010), a seguir:

Figura 1

Fonte: Janks (2020).

Entendemos, inclusive, que o percurso traçado pela autora estabelece uma ponte com a ideia de Ação- Reflexão-Ação presente nos PCN para o ensino de língua portuguesa, de modo que ambas propostas se apresentam como ações circulares e transformadoras.

> Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO à REFLEXÃO à USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades lingüísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. (BRASIL, 1998, p. 65).

Assim, o princípio do "redesenho" no ensino é, como pontuam Vasquez *et al*. (2019): a ideia de reconstruir textos e práticas de maneiras que são socialmente transformadoras. E não há possibilidade de transmutação de ideias e práticas se a postura do leitor for passiva e não reflexiva diante dos conteúdos que chegam até ele.

Durante dois episódios de questionamento acerca de pontos divergentes entre os alunos e a gestão, o Clube foi acionado como espaço físico para a discussão e alinhamentos de ideias; ou quando alguns alunos sentem a necessidade de abrir-se verbalmente com os estagiários de psicologia, sentiam-se seguros a pedir a chave da sala para isso.

Após o bimestre de atividades, colhemos depoimentos que pudessem nos guiar para os passos futuros. Através do formulário no *google,* os alunos puderam avaliar o bimestre: a disciplina, o Clube, o professor e a si mesmo. Alguns trechos reafirmam a necessidade de se dar autonomia e acolhimento aos alunos, mesmo os do Ensino Médio: o aluno A diz "[...] em relação ao Clube de Leitura, a sala é a peça-chave da disciplina língua portuguesa, ficamos bem à vontade e lá é que surgem as ideias para desenvolver os megas projetos na escola[...]; o aluno B "A sala do Clube de Leitura é um espaço onde os alunos podem ter uma conversa mais espontânea e aberta com a professora, tem sido um local de acolhimento e realmente tem dado asas à leitura"; o aluno C ressalta que "cada objeto nos é contado como um pedaço de uma história–as colchas de retalhos da avó da professora, os quadros doação de uns amigos... E isso nos faz sentirmos livres para falar e fazer coisas novas, contribuir com o espaço."

Portanto, acreditamos que o movimento de criação de um espaço viabilizador de práticas significativas, por vias da colaboração através do diálogo e da aceitação de outras perspectivas, partido de obras clássicas ou não, pode, de fato, indicar novos caminhos para uma transformação social mais justa.

5 Nossos percursos

Os encontros do Clube de Leitura acontecem na biblioteca, salas de aula, pátio ou na quadra da escola, de forma dinâmica e acolhedora. O Clube de Leitura não é só um espaço, uma sala; mas uma ideia dedicada a encontros de leitura, nem sempre de leituras de livros, mas de leituras de textos diversos–verbais ou não verbais. O professor de língua materna conduz os encontros planejados e guiados por leituras de obras clássicas, pré-determinadas e, em outros momentos, juntamente com um trio de alunos (monitores) conduzem leituras selecionadas pelos alunos, discutindo e analisando-as em roda de conversa ou em grupos.

Imagem 1

Fonte: Acervo do Projeto Clube de Leitura.

Os monitores são os alunos das salas, que se organizam em trios e que escolhem os textos para compartilharem com os colegas. O projeto funciona concomitante em duas etapas:

A primeira etapa é conduzida pela professora, que aponta leituras guiadas e previamente escolhidas por ela – quatro obras que fazem parte do arcabouço literário brasileiro a partir do Modernismo. São elas: **Libertinagem**, de Manuel Bandeira; **O Quinze**, de Rachel de Queiroz; **Os que bebem como os cães**, de Assis Brasil; **Torto arado**, de Itamar Vieira Nunes

As obras acima foram selecionadas levando em consideração fatores diversos, como o período de lançamento, a representatividade regional e local, autoria feminina, literatura afro-brasileira e a diversidade de gêneros predominantes. Os alunos adquirem as obras, físicas ou em PDF, assim a leitura pode ser mais aprofundada porque eles têm os livros para levarem e trazerem, no empréstimo ao projeto ou no celular. Os encontros dessa etapa trabalham as condições de produção das obras, os aspectos literários e linguísticos presentes nos textos. Além disso, há o cuidado em atentar para as problemáticas e tópicos que despertaram o interesse dos alunos diante dos cenários apresentados nas obras lidas.

As obras são apresentadas por bimestre letivo exigindo os direcionamentos específicos que a cada uma compete, como também com os direcionamentos que os alunos suscitam. Por exemplo, a primeira obra, Libertinagem, possibilitou um olhar interno para os sentimentos de cada aluno em relação a sua trajetória de vida. Além de questões muito importantes como a solidão, as relações familiares implicaram em mudanças relatadas pelos alunos. O Jardim Poético, ação planejada para o compartilhamento dos poemas, emocionou a comunidade escolar, com a interação no pátio, as conversas debaixo das árvores, os risos, os choros ao ler o poema Profundamente e lembrar dos avós; o Anjo da Guarda e recordar de um ente querido... Pois, como bem orienta Vasquez (2014a), o trabalho voltado para o letramento crítico deve levar em consideração as experiências dos alunos, os seus repertórios diversos, promovendo diálogos, conexões com os conteúdos curriculares, de modo que estes passam a fazer sentido para o mundo dos aprendentes.

Imagem 2

Fonte: Acervo do Projeto Clube de Leitura.

Na segunda etapa acontece em revezamento com a primeira etapa, harmonicamente entre a leitura apontada pela professora e a leitura por opção própria. Cada trio de monitores seleciona previamente uma leitura livre, "à sua escolha" – que pode ser um texto verbo-visual ou multissemiótico–para ser compartilhado com a turma e discutido no dia do encontro, ou mesmo uma leitura autoral. Esses textos serão encontrados na biblioteca da escola, ou de cunho pessoal, como também disponíveis na internet.

A reunião se pauta na produção de sentidos a partir das leituras prévias[3], resgate de conhecimento advindos da sua trajetória de vida e a leitura em voz alta, a pedido de alguns, que encontraram nela uma forma uma estratégia de compreensão leitora. Na sequência, são postos os questionamentos, fatos intertextuais, opiniões ou análise da obra. É necessário habilitar o aluno enquanto leitor e respeitar suas escolhas, compreendendo sua escolha como parte de uma construção pessoal e, portanto, eficaz para desenvolvimento da capacidade leitora. Nesse âmbito, Orlandi (2012) pontua:

3 A leitura prévia foi uma estratégia estabelecida para que os alunos possam trazer as suas primeiras impressões sobre os conteúdos lidos. Por outro lado, a leitura em voz alta foi adotada, levando-se em consideração o pedido de alguns alunos que afirmaram compreender aquilo que leem quando "se ouvem".

> [...] a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. (ORLANDI, 2012, p. 11).

Sendo o processo de leitura esse gesto de incompletude, que permeia o implícito e a intertextualidade, faz-se essencial que ela percorra os corredores da escola, ampliando para além do Clube. Para tanto, periodicamente, o Projeto promove eventos que culminam em compartilhamento das leituras com as demais séries e comunidade escolar. A descrição deles segue abaixo:

1. **Jardim Poético** – o ambiente natural e os espaços de convivência da escola são a estrutura ideal para se falar em poesia. Durante a manhã a escola foi convidada a mergulhar no espaço poético com declamações de poemas no pátio, exposições ao ar livre de textos, conversas sobre as temáticas e a relação interpessoal e escuta de *podcasts*, como também de objetos que simbolizam a poesia contida no livro Libertinagem, de Manuel Bandeira.
2. **Concurso de poesias, resenhas e desenhos –** entre os "associados", que livremente se inscrevem para participar, e com a ajuda de professores das áreas de Letras e Artes, há a escolha e premiação dos três melhores de cada modalidade.
3. **Troca-troca Literário:** cada estudante da escola traz uma obra literária que deseja trocar e se inscreve, afirmando o desejo pela troca. No pátio, em mesas distribuídas, os alunos conversam e negociam suas trocas.

4. **Rota das Profissões:** encontros com profissionais sobre aspectos ligados à profissão. A escolha foi previamente realizada pelos próprios alunos.
5. **Mural de resenha:** um mural permanente fica disposto no corredor da escola, para ser exposto resenhas de obras discutidas durante os encontros do Clube de Leitura.
6. **Sarau literário**: cada turma escolhe um tema, estuda escritores e obras que se encaixam no perfil, ensaiam a melhor maneira de compartilhar – teatro, musical e declamação de poemas. A sala é decorada conforme o tema, assim como os alunos também se apresentam de modo caracterizado segundo a temática.
7. **Oficinas de escrita literária**: um escritor é convidado para produzir uma oficina de escrita literária.
8. **Panfletagem Literária:** durante alguns intervalos, os associados distribuem e conversam com os demais alunos e comunidade escolar para compartilhar panfletos informativos sobre as obras lidas.

Todo o percurso ora delineado para o Clube de Leitura possui o entrelace de ações que dialogam em movimentos ascendentes, que buscam acarretar na formação de leitores críticos, que veem a necessidade de atuar no/sobre o mundo, sobre o seu entorno, de modo que as transformações positivas pretendidas no ciclo do redesenho de Janks (2010) não seja apenas um discurso, mas práticas transformadoras para o todo.

6 Considerações finais

O processo de avaliação ocorre de forma gradativa no decorrer das atividades e o seu desenvolvimento acontece naturalmente através das práticas de leitura e discussão. O professor/trio mediador pro-

move, a cada encontro, um momento de avaliação do evento, no sentido de poder aprimorar os planejamentos seguintes.

Ressaltamos que o Clube de Leitura compreende um projeto em andamento que, também, tem promovido alguns eventos em que os alunos compartilham suas práticas e habilidades de leitura adquiridas nos encontros privados. Outrossim, as culminâncias previstas e descritas anteriormente têm sido apresentadas para a escola de forma geral. Além de ter-se tornado um espaço da "palavra livre", como bem os alunos o definem–a sala foi palco de reunião de líderes de sala em descontentamento com questões escolares, ou mesmo para desabafo com a estagiária em psicologia. Apesar de a escola ter alguns espaços que poderiam ser utilizados para esses fins, a escolha pelo Clube de Leitura pelos alunos representa um olhar mais afetivo, acolhedor e, portanto, livre.

Contudo, longe de querermos categorizar as etapas do Projeto, de modo estanque, entendemos que o movimento circular e ascendente do letramento crítico defendido por Janks (2010) é uma bússola que tem nos conduzido a novos portos, evidenciando aos alunos-leitores, que a língua e a linguagem são elementos de poder, mas um poder que deve estar disponível para todos, usado em benefício do todo; Notamos que esses lugares apresentam diversidade cultural, étnica, linguística, dentre outras, mas tal multiplicidade precisa ser entendida enquanto constante alvitre ao intercâmbio, à soma com o diverso, e não posto para posicionamento de superiores e inferiores. Nestes portos os passaportes não são exigidos, os passageiros têm acesso livre à informação/aprendizado e têm formado a consciência de que os textos produzidos por outrem ou por eles próprios sempre serão resultados de escolhas (texto escrito, imagens estáticas ou em movimento, gestos, sons, etc.) que resultam num *design*, numa identidade individual e coletiva, que, a depender das circunstâncias, de modo a transformar positivamente o lugar e as pessoas, o reconstruir, ou melhor, o *redesign* é a alternativa a ser contemplada em nossos percursos

dentro e fora da sala de aula. Alunos e alunas precisam cada vez mais reconhecer a importância do seu protagonismo na vida.

Referências

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAZDEN Courtney *et al*. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: LED, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/a-importancia-do-ato-de-ler.pdf/view. Acesso em: 12 fev. 2022.

GOMES, Isis. Valeria. Retrospectiva: o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil. *In*: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial, 2012. p. 123-133.

JANKS, Hilary. **Literacy and power.** 1. ed. New York; London: Routledge, 2010.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, Dânie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (orgs.). **Práticas de letramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 22-39.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A compreensão textual como trabalho criativo**. In: UNIVESP. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral, v.11, p. 89-103. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

ORLANDI, Eni P**. Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL., **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PORTAL QEDU. **Prova Brasil 2019.** Distribuição dos alunos por nível de proficiência. 2020. Disponível em: https://qedu.org.br/brasil//proficiencia. Acesso em: 03 fev. 2022.

VASQUEZ, Vivian Maria. Inquiry into the incidental unfolding of social justice issues: 20 years of seeking out possibilities for critical literacies. *In*: PANDYA, J. Z.; ÁVILA, J. (eds.). **Moving critical literacies forward**: A new look at praxis across contexts. New York, NY: Routledge, 2014a. p. 174–186.

VASQUEZ, Vivian Maria; JANKS, Hilary; COMBER, Barbara. Critical literacy as way of being and doing. **Language Arts, Research & Policy,** v. 96, n. 5, mai. 2019. Disponível em: https://hilaryjanks.files.wordpress.com/2020/09/vasquezjankscomber-cl_as_a_way_of_being_and-copy-3-1.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

Ana Cláudia Turcato de Oliveira

Graduada em Letras Inglês (Universidade Luterana do Brasil–ULBRA), especialista em Ensino de Inglês (Universidade Federal do Tocantins–UFT), mestre em Linguística (Universidade Presbiteriana Mackenzie) e doutora em Estudos da Linguagem (UFMG). Professora da UFT – Graduação e Programa de Pós-graduação em Letras. Membro do Núcleo de Estudos críticos sobre Linguagem, Letramento e Educação (NECLLE–UFMG) e do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP).

E-mail: anaturcato@mail.uft.edu.br

Ana Karina de Oliveira Nascimento

Graduada em Letras (Português/Inglês)–Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Ensino de Inglês (UFMG). Mestre em Educação (UFS) e doutora em Letras (USP), com bolsa Capes/Fulbright de doutorado sanduíche na Montclair State University, EUA. Professora da UFS–Departamento de Letras Estrangeiras e Programa de Pós-graduação em Letras. Líder do grupo de pesquisa Letramentos em Inglês: língua, literatura, cultura (Linc-UFS).

E-mail: akcoliveira@academico.ufs.br

Cátia Veneziano Pitombeira

Doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na linha de pesquisa de Linguagem, Tecnologia e Educação. Graduada em Letras: Português/Inglês com habilitação em Tradução e Interpretação pela Faculdade Ibero-americana. Atuou como docente de língua inglesa na Universidade Metodista, PUC Campinas, FASB e FATEC e atualmente está na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) onde participa do grupo de pesquisa: Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET).

E-mail: catia.pitombeira@fale.ufal.br

Christiane Batinga Agra

Possui mestrado e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Atualmente é professora do Instituto Federal de Alagoas–Campus Maceió e docente orientadora do Programa Residência Pedagógica–IFAL/CAPES. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando nos seguintes temas: formação docente, multiletramentos e decolonialidade. É membro do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade–LET/UFAL.

E-mail: christiane.agra@ifal.edu.br

Denise Silva Paes Landim

Bacharel e licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre e doutora em Letras (USP). Professora da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)–Departamento de Letras, Artes e Cultura. Membro dos grupos de pesquisa Letramentos em Inglês: língua, literatura, cultura (Linc-UFS), Letramentos, Gêneros e Ensino (Legen–UFSJ) e do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP).

E-mail: deniselandim@ufsj.edu.br

Doris Cristina Vicente da Silva Matos

Professora associada da UFS e atua na graduação, no Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutora em Língua e Cultura pela UFBA e atualmente é presidenta da ALAB e foi presidenta da ABH. Lidera o Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos e desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, focando em questões de língua/linguagem, formação de professores, materiais didáticos, currículo, decolonialidade e interculturalidade.

E-mail: doris@academico.ufs.br

Elaine dos Santos Sgarbi

Professora de língua espanhola do Instituto Federal de Alagoas/Campus Maceió, atua no ensino médio técnico integrado e nos cursos superiores tecnológicos de Gestão de Turismo e Tecnologia em Hotelaria. Possui mestrado em Linguística e é licenciada em Letras Português e Espanhol, ambos os títulos pela Universidade Federal de Alagoas. Além disso, é especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió.

E-mail: elaine@ifal.edu.br

Elzimar de Marins Costa

Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com estágio pós-doutoral na Universidade de São Paulo, na Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona, e na Universidade Federal Fluminense. Professora titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde atua na graduação (licenciatura Português-Espanhol) e na pós-graduação (oslin e Profletras). Desenvolve projetos na área de Linguística Aplicada, com pesquisas e publicações relacionadas à avaliação e produção de materiais didáticos, à formação de professores, à leitura e ao letramento crítico. Coordena o grupo de pesquisa/CNPq Estudos discursivos aplicados à Educação Linguística (EDAEL). É autora de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático.

E-mail: elzimarc@gmail.com

Fabrício Ono

Doutor em Letras pela USP, com estágio de pós-doutorado na mesma instituição, mestre em Estudos Linguísticos pela UNESP, graduado em Letras pela UNIDERP e bacharel em Direito pela UEMS. Docente do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFMS/Três Lagoas. Meus interesses de pesquisa, atualmente, são epistemologias e ontologias, letramentos, decolonialidade e autoetnografia.

E-mail: fabricio.ono@ufms.br

Flávia Colen Meniconi

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1999), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas, do Curso de Letras/Espanhol (FALE/UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/FALE/UFAL). É membro dos grupos de pesquisa: 1- Letramento, Educação e Transculturalidade (LET); 2- Grupo de estudo do texto e da Leitura (GETEL). É coordenadora do Programa de Iniciação à docência (PIBID/Espanhol).

E-mail: flavia.meniconi@fale.ufal.br

Flávia Karolina Lima Duarte

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Licenciada em Letras Português e Espanhol pela Faculdade de Ponta Porã (2005). É Professora do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) em exercício provisório no Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Avaré). Atua no ensino médio integrado e no curso de licenciatura em Letras – Português e Espanhol. Possui trabalhos com os seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua espanhola e língua portuguesa, multimodalidade, multiletramentos e interculturalidade.

E-mail: flaviakarolinalima@gmail.com

Emanuel de Abreu Silva

Emanuel de Abreu Silva é professor do CCAE da UFPB, é formado em Letras-Espanhol pela UFMG e tem mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Desenvolve pesquisa sobre leitura e letramento crítico, dando foco à busca de formas práticas para a execução desse arcabouço teórico, em sala de aula. Tem o compromisso em promover o desenvolvimento da criticidade e capacitar os alunos a se tornarem leitores proativos, reflexivos, engajados e transgressores.

E-mail: gemabreu@gmail.com

Iago Espindula de Carvalho

Graduado em Letras-Espanhol e Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), mestrando em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL-Ufal), desenvolve pesquisa na área de Estudos da Tradução.

E-mail: iago.carvalho@fale.ufal.br

Isabella Silva dos Santos

Doutoranda na área de Estudos linguísticos, linha de pesquisa Linguística Aplicada PPGL UFS (2022), Mestrado em Educação pela Universidade Tiradentes (2019). É pós-graduada lato sensu em Análise e elaboração de material didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade Federal de Sergipe (2016). Possui graduação em Letras espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (2011). Professora da rede estadual de ensino, vinculada à Secretaria de Estado de Educação e da Cultura de Sergipe.

E-mail: profeisabellaufs@gmail.com

Jade Neves de Moura Araújo

Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas e integrante do grupo de pesquisa LET–Letramentos, Educação e Transculturalidade. Graduada em Letras–Espanhol pela referida Universidade, atualmente atua como professora de língua espanhola em cursos de idiomas, ministra aulas de leitura e produção de texto em colégios particulares de Alagoas, e é professora-formadora do curso de Formação de Professores de Espanhol: Diferenças e Reexistências para o Bem-Viver.

E-mail: jadenevesdemoura@gmail.com

Julia Medeiros de Omena

Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Possui especialização em Língua Espanhola pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC) e graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas–UFAL. Atualmente é professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Alagoas–Campus Maceió. É uma das autoras do livro

Píldoras de español: cultura en la clase de E/LE. Participa do grupo de pesquisa: Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET/UFAL).

E-mail: julia.omena@ifal.edu.br

Kall Lyws Barroso Sales

Professor do curso de Letras-Francês da Faculdade de Letras da UFAL (2018) e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (2021). Atualmente é tutor do Programa de Educação Tutorial-Letras, coordenador pedagógico da Casa de Cultura de Expressão Francesa e do Programa da Rede Andifes – Idioma sem Fronteiras–Francês e presidente da Associação Alagoana de Professores de Francês. É doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina com período sanduíche na *Université Bordeaux Montaigne*.

E-mail: kall.sales@fale.ufal.br

Katiúscia Macêdo Cardoso Brandão

Katiúscia Macêdo Cardoso Brandão é natural de Inhuma-PI, filha de mãe professora e de escola pública, após dificuldades inerentes ao aluno do interior, cursou Letras-Português. Aos 43 anos, puxou a coragem típica do nordestino raiz e concluiu o Mestrado em Linguística pela UFPI. Atualmente acredita na possibilidade de cada um dos seus alunos em construir um mundo melhor, a partir dos projetos que realiza, do olhar afetivo e na crença de que a escola pública é um espaço de transformações.

E-mail: katiuscia.m@hotmail.com

Lucas Rodrigues Lopes

Professor – adjunto na Faculdade Letras – Língua Inglesa e docente permanente no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS). É licenciado e bacharel em Letras – Língua Portuguesa/Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

E-mail: lucaslopes@ufpa.br

Luciana Ferrari

Graduada em Letras-Inglês–Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em TESOL pela Universidade de West Virginia (WVU–EUA), com reconhecimento como mestre em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Doutora em Estudos Linguísticos–Inglês (USP). Membro do grupo de pesquisa Letramentos em Inglês: Língua, Literatura e Cultura (Linc-UFS). Atualmente tem se dedicado a pesquisas na área de Linguística Aplicada, Decolonialidade e Deficiência.

E-mail: luferrarioliveira2019@gmail.com

Maria Amália Vargas Façanha

Graduada em Letras (Português/Inglês)–Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Educação (UFS) e doutora em Educação (UFS), com bolsa Capes de doutorado sanduíche na Universidade de São Paulo (USP), sob a supervisão da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Professora efetiva da UFS–Departamento de Letras Estrangeiras (DLES). Segundo líder do Grupo de pesquisa Letramentos em Inglês: língua, literatura, cultura (Linc-UFS).

E-mail: amaliavargas@academico.ufs.br

Mariana Galdino Santana

Graduada em Licenciatura em Letras-Português (UFAL-Campus do Sertão). Especialista em Docência do Ensino Superior (FAVENI). Possui Mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL). Atualmente, é doutoranda em Linguística, também pelo PPGLL/UFAL. Integra o Grupo de Pesquisa Observatório da Linguagem em Uso (ObservU). Concentra suas pesquisas na área da Linguística Aplicada, a partir da teoria dialógica de linha bakhtiniana, com ênfase nos seguintes temas: letramentos, pós-verdade e formação de leitores críticos.

E-mail: marianags.ufal@gmail.com

Mércia Isabel da Silva Lima

Natural de Maceió- AL, seus pais José Mário Lima (professor–formado em Letras–UFAL) e Maria de Lourdes da Silva Lima (fundamental completo). Sempre estudou em Escola Pública, formada em Letras – português/espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Fez especialização em Ensino/Aprendizagem em Línguas estrangeiras (espanhol, na UFAL) e atualmente, é mestranda em Linguística e atua como professora de português e espanhol na rede Estadual de Alagoas.

E-mail: merciaisabel@gmail.com

Natália Luczkiewicz da Silva

É mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), da Universidade Estadual de Alagoas. Possui graduação em Letras Português (UNEAL) e especialização em Linguística Aplicada (FAVENI). Atualmente, desenvolve trabalhos na área da Linguística Aplicada, com foco no Letramento Crítico e na Decolonialidade e faz parte do Grupo de Estudos em Letramento, Educação e Transculturalidade (LET/UFAL) e do Grupo de Estudos em Ensino e Aprendizagem de Línguas (GEEAL/UNEAL).

E-mail: natalia2luczkiewicz@gmail.com

Paulo Rogério Stella

Docente do curso de letras licenciatura em libras e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Líder do grupo de pesquisa ObservU–Observatório da Linguagem em Uso (UFAL-CAPES). Diretor executivo para língua estrangeira do periódico Bakhtiniana–Revista de Estudos do Discurso (PUCSP). Pesquisa e orienta graduação, mestrado e doutorado em Análise Dialógica do Discurso, letramento em língua materna e estrangeira, letramento surdo e formação de professores.

E-mail: paulo.stella@fale.ufal.br

Roberta Shirleyjany de Araújo

Roberta Shirleyjany de Araújo é natural da "Filha do sol do Equador", também conhecida como Piauí. É graduada em Letras–Português (UESPI). Atualmente, está como Doutoranda em Linguística (UFPI). Acredita que "cada um alcança o conhecimento compatível com a altura do seu nível de consciência". Assim, ela entende que ser Professora consiste, também, em ampliar consciências numa perspectiva humana, crítica, reflexiva e afetiva, mesmo em meio aos desafios diários da prática docente consciente.

E-mail: robertashirleyjany@gmail.com

Rosangela Nunes de Lima

Doutora em Linguística e Professora da EBTT do Instituto Federal de Alagoas–Campus Batalha e professora do Curso de Letras/Português do IFAL–Campus Arapiraca. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa ObservU e desenvolve pesquisa na área de Formação de Professores.

E-mail: rosangela.lima@ifal.edu.br

Roseanne Rocha Tavares

Doutora em Linguística/UFPE, professora do curso Letras-Inglês/UFAL, Pós-Doutorado em Estudos Culturais/Canadá. Experiência nas áreas de LAELA, Pragmática e Sociolinguística Interacional. Atuação: práticas interativas do discurso, multiletramentos e formação de professores/as de língua inglesa, afeto/ódio no discurso. É vice-líder do diretório de pesquisa "Observatório da linguagem em uso" e membro do grupo "Novos letramentos e multiletramentos"/ USP.

E-mail: roseanne.tavares@fale.ufal.br

Sérgio Ifa

Docente de Letras Inglês e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura na Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Pós-doutorado em Estudos de Língua Inglesa (USP e UEMS). Licenciado em Letras Inglês (PUC-SP), mestre e doutor em Linguística Aplicada (LAEL-PUC-SP). Interessa-se por estudos decoloniais, formação docente reflexivo-crítica, letramentos críticos e afetivos, transculturalidade e filosofia do Bem viver. Líder do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade–LET.

E-mail: sergio@fale.ufal.br

Thathiana Valesca Leite Ferreira Belo

Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), mestranda em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-Ufal). Atualmente desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos Feministas e Estudos de Gênero.

E-mail: thathianavalesca8889@gmail.com

Thiago de Melo Cardoso Santos

Graduado em Letras (Inglês)–Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFS. Bolsista CAPES de mestrado no país. Membro do grupo de pesquisa Letramentos em Inglês: Língua, Literatura e Cultura (Linc-UFS), do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET-UFAL) e do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia – USP.

E-mail: 99thiagocardoso@gmail.com

Wellington Ferreira dos Santos

Graduado em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas e Especialista em Linguagem e práticas sociais (IFAL). É professor efetivo pela Secretaria Estadual de Educação de Alagoas. Está vinculado ao grupo de Pesquisa ObservU e desenvolve pesquisa na área de formação de professores.

E-mail: wellingtonufal2013@hotmail.com

Pontes