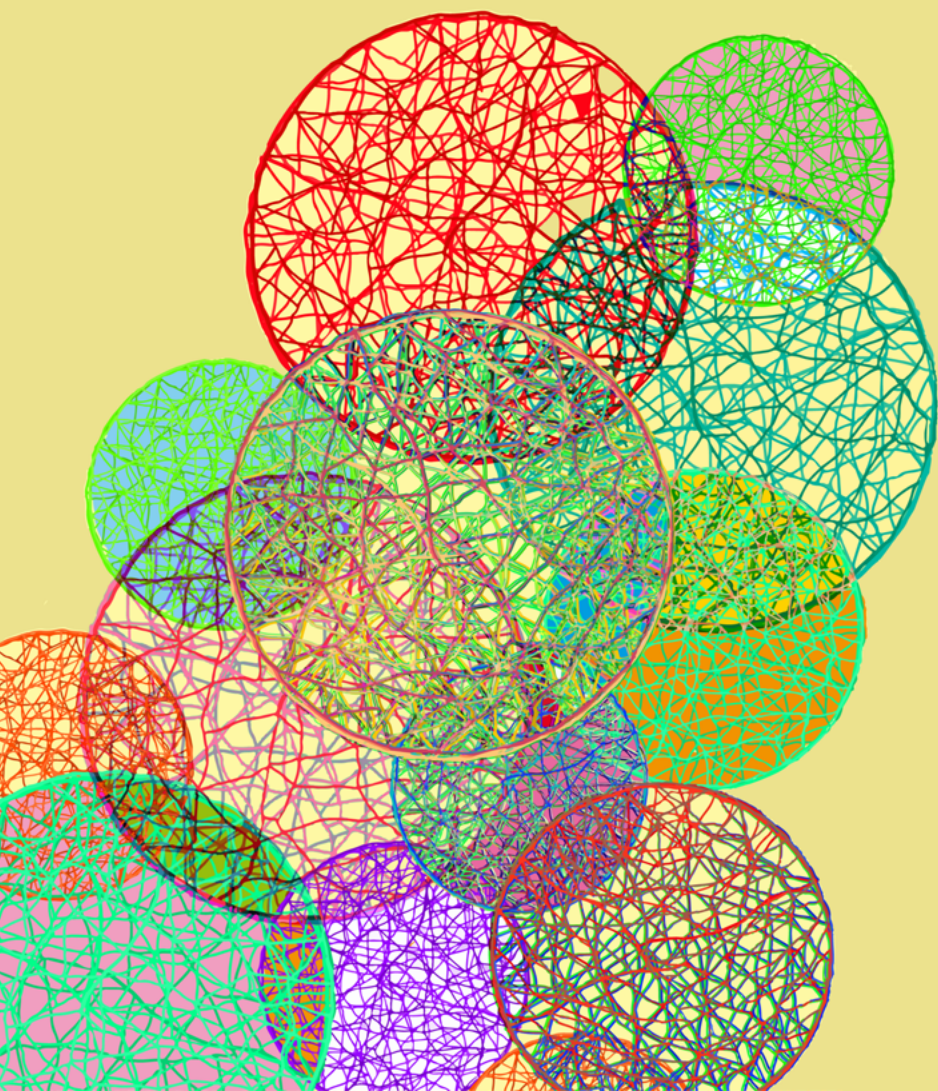


Simone Tiemi Hashiguti
Alexandre José Cadilhe
Ivani Rodrigues Silva
(Organizadores)

TRANSCULTURALIDADE, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

DIÁLOGOS E (RE)COMEÇOS



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)

H348t Hashiguti, Simone Tiemi; Cadilhe, Alexandre José; Silva, Ivani Rodrigues (orgs.).

Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos /
Organizadores: Simone Tiemi Hashiguti, Alexandre José Cadilhe e Ivani
Rodrigues Silva; Prefácio de Walkyria Monte Mor.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023;

figs; fotografias.

E-book: 7Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-788-9.

1. Educação. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

DOI: <https://doi.org/10.29327/5284098>

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores – Estágios. 370.1
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
3. Linguística. 410

Simone Tiemi Hashiguti
Alexandre José Cadilhe
Ivani Rodrigues Silva
(Organizadores)

TRANSCULTURALIDADE, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

DIÁLOGOS E (RE)COMEÇOS



Copyright © 2023 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Joana Moreira

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: ACESSA Design

Arte da capa: Alessandro Corrêa

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

Impresso no Brasil – 2023

Agradecimentos

Agradecemos aos membros fundadores do Grupo de Trabalho Transculturalidade – TRANSLED, pela disposição em criar, em 2001, um grupo que acolhe pesquisadoras(es) de diferentes áreas de investigação e de diversas filiações teóricas e que tem metas claras sobre a promoção da justiça social e epistêmica em nossos estudos.

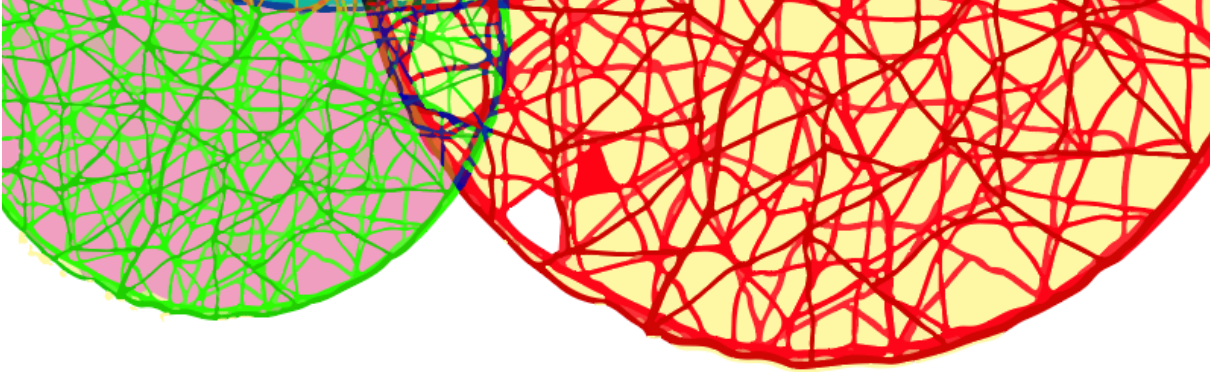
Agradecemos também aos membros atuais do TRANSLED, pela confiança em nós depositada para levar adiante a organização desta significativa publicação do GT.

Agradecemos aos nossos grupos de pesquisa e orientandas(os)(es) de pós-graduação, com quem temos a chance de aprender e nos manter em constante movimento na pesquisa acadêmica.

Agradecemos à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), à qual se filia o TRANSLED.

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade Estadual de Campinas pelo apoio para esta publicação.

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para a publicação desta obra.



SUMÁRIO

PREFÁCIO

Visões de língua, cultura, sujeito e sociedade e (re)construção de sentidos	10
--	-----------

Walkyria Monte Mor

APRESENTAÇÃO

Começo, meio, começo: 20 anos de formação e estudos sobre transculturalidade, linguagem e educação	25
---	-----------

Simone Tiemi Hashiguti
Alexandre José Cadilhe
Ivani Rodrigues Silva

PARTE I

ENTREVISTAS COM MEMBROS FUNDADORES DO TRANSLED

“Transculturalidade, Linguagem e Educação” e a formação ampliada do professor: o pioneirismo de Marilda Cavalcanti na área da Linguística Aplicada no Brasil	38
---	-----------

Marilda do Couto Cavalcanti
Ivani Rodrigues Silva
Maria Elena Pires-Santos

As contribuições da Prof^a Stella Maris Bortoni-Ricardo para a Linguística Aplicada no Brasil e a criação do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação_____51

Stella Maris Bortoni-Ricardo

Ivani Rodrigues Silva

Laura Janaina Dias Amato

Repertórios, direitos linguísticos, (in)visibilidades e identidades: entendendo com Teca Maher 20 anos de transculturalidade, linguagem e educação_____68

Terezinha de Jesus Machado Maher

Nara Hiroko Takaki

Simone Batista da Silva

Wilma Favorito

Transculturalidade como uma relação entre dois “eus”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza_____82

Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

Simone Tiemi Hashiguti

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Percursos e horizontes sobre linguagem, etnografia e formação de professores: entrevista com Pedro de Moraes Garcez_____104

Pedro de Moraes Garcez

Maria Inêz Probst Lucena

Neiva Maria Jung

PARTE II

ARTIGOS

O corpo nos estudos sobre transculturalidade, linguagem e educação_154

Simone Tiemi Hashiguti

Menin@s do Rio e garot@s de Ipanema nas ondas do feminismo_____184

Marcia Paraquett

Políticas Linguísticas, Colonialidade e Formação Docente: Projetos de Lei sobre Linguagem “Neutra”/Inclusiva e seus efeitos na Educação_____206

Alexandre José Cadilhe
Henrique Rodrigues Leroy

Borderlands/la frontera: a (de)colonialidade da linguagem sob a ótica da linguística aplicada_____238

Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Mariana Augusta Conceição de Santana Fonseca

“Tava andando, tava aprendendo”: (re)invenções da língua laklãnõ-xokleng_____259

Carlos Maroto Guerola

Migração e integração: a educação como elo da dinâmica_____288

Laura Janaina Dias Amato
Francisco Leandro de Oliveira

Ativismo otherwise e ELF feito no Brasil: um patchwork de narrativas autobiográficas de professoras de inglês_____315

Clarissa Menezes Jordão
João Victor Schmicheck

Para decolonizar o ensino-aprendizagem da língua inglesa: “escutando” atitudes e crenças de professores em formação_____333

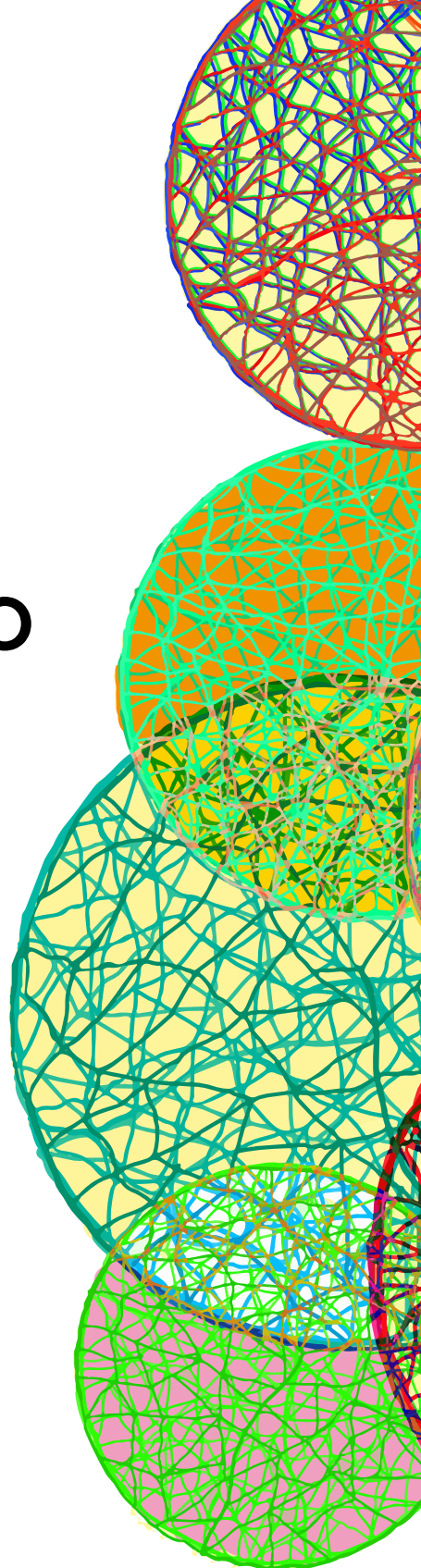
Denise Chaves de Menezes Scheyerl
Flávio Almeida dos Anjos
Maria da Conceição de Melo Torres

O mundo plástico do livro didático de língua inglesa: uma desconstrução necessária_____359

Sávio Siqueira

Sobre as(os) autoras(es)_____391

PREFÁCIO

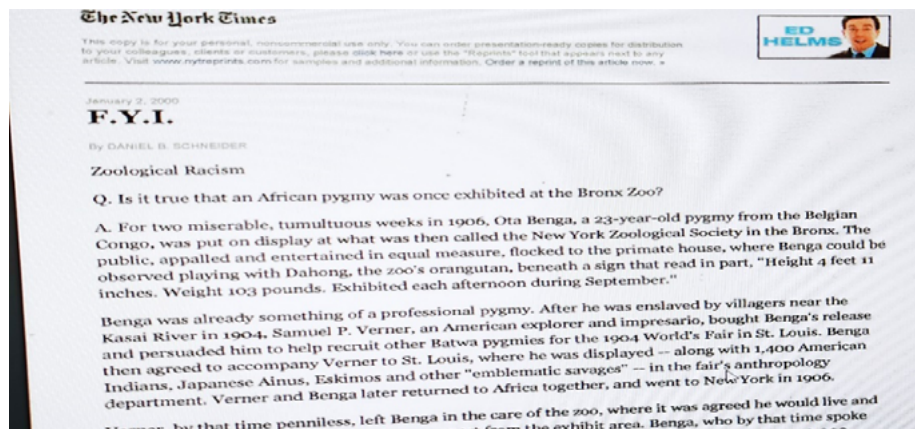


Visões de língua, cultura, sujeito e sociedade e (re)construção de sentidos

Walkyria Monte Mor (CNPq-USP)

Era uma manhã de 02 de janeiro de 2000, quando me deparei com essa informação impactante – *Racismo em Zoológico, 1906* – ao ler o *New York Times-NYT*. Em uma seção de respostas a perguntas dos leitores – *F.Y.I. [For Your Information]* –, um leitor não identificado pelo jornal indagou se era verdade que, certa vez, um pigmeu africano havia sido exibido no Zoológico do Bronx como entretenimento. “Não pode ser” pensei ao ler a pergunta do leitor, ao mesmo tempo em que ponderava: “Como assim, um zoológico colocaria uma pessoa em condição de tal humilhação?”.

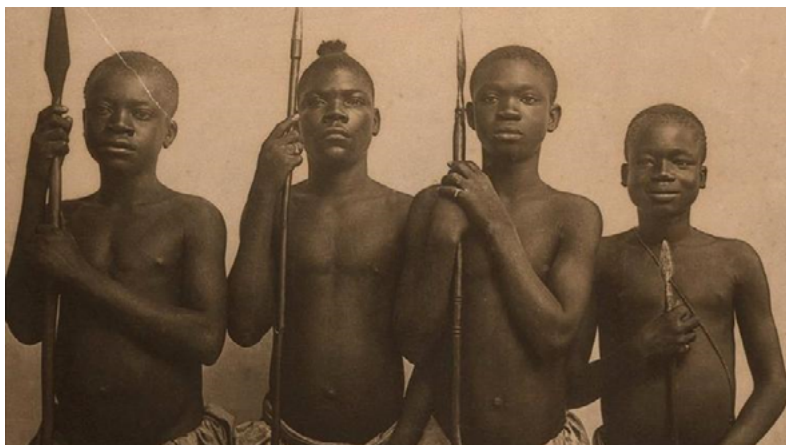
Figura 1 – Trecho de artigo do Jornal NYT de 2000



Fonte: Arquivo pessoal

Seria possível que, por quase duas décadas, essa ponderação refletisse uma decepção acerca daquele episódio de racismo, juntamente com a surpresa de que tal ocorrência tivesse sido registrada em um zoológico de país “adiantado”, de primeiro mundo, como se costumava pensar? Na época essa segunda hipótese não me ocorreu. Lembro-me vividamente que vir a saber sobre aquele fato carregado de racismo foi uma lembrança perturbadora que me acompanhou por todas essas décadas. A partir de então, não parei de pensar nas informações dadas pelo repórter Daniel B. Schneger que assinava aquela coluna.

Figura 2 – Fotografia de Ota Benga (à dir.) e outros três jovens africanos que foram exibidos na Feira Mundial de Saint Louis



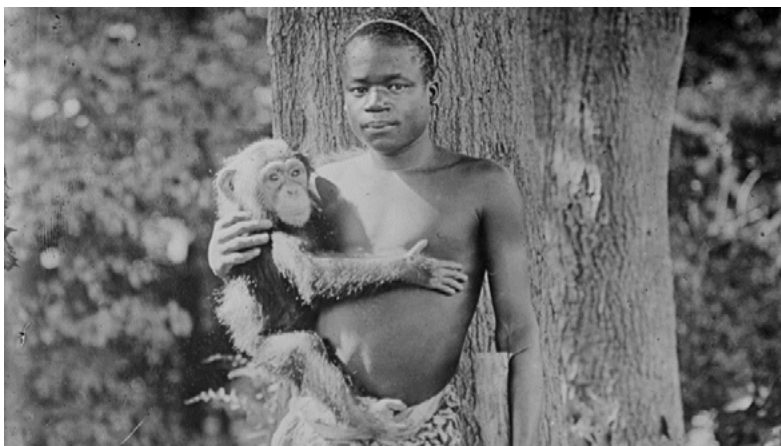
Fonte: Missouri Historical Society

O jovem Ota Benga havia sido escravizado no Congo Belga. Conforme a resposta publicada pelo NYT, teve sua “liberdade” comprada pelo empresário e explorador Samuel P. Verner que não só o convenceu a participar de uma Feira Mundial em St. Louis (EUA) como também o usou para cooptar outros jovens negros para essa mesma finalidade. Naquele evento, em 1904, o Departamento de Antropologia da feira exibiu 1400 “selvagens emblemáticos” – povos originários americanos, os *ainus* japoneses, os esquimós e outros. Mais adiante, nas tardes de setembro de 1906, Ota Benga foi exibido no zoológico do Bronx, Nova York, como um pigmeu de 1 metro e 49 centímetros, que “divertia” a multidão de cerca de 40.000 pessoas por dia ao brincar com um orangotango numa jaula, local onde dormia toda noite. Ele sofria *bullying* daquelas pessoas – que uivavam, zombavam, gritavam – por ser visto como “algo exótico” ao fazer uso de sua “licença para caminhar pelo zoológico” em períodos matutinos e em algumas horas da tarde. E vale dizer que tal licença só veio porque houve protestos da parte de jornais e de religiosos negros. Diante de crescente escândalo [para uma parte da população nova-iorquina], Ota teve seu

“enjaulamento/encarceramento relaxado”. Então, foi levado a um asilo de órfãos no Brooklyn, medida que, mais tarde, ampliou a indignação dos protestantes, considerando-se que Ota havia se casado, em 1910 teria passado por um seminário e teria iniciado uma faculdade [*college*] na Virgínia (EUA). Em seguida, veio a trabalhar em uma fazenda de fumo e ensinou garotos a caçar na floresta. “Solitário, desanimado, com saudades de sua terra natal, em 1916, suicidou-se”, assim fechou a sua seção F.Y.I. o jornalista Daniel B. Schneger, do NYT.

Em 27 de agosto de 2020, novamente a história de Ota Benga veio a ser notícia, com um pedido de desculpas, agora na *BBC News Online*, reportagem que foi reproduzida pelo *UOL Notícias* no dia seguinte¹. Esse pedido de desculpas havia sido noticiado também pelo NYT de 29 de julho de 2020².

Figura 3 – Ota Benga em Zoológico do Bronx, 1906



Fonte: Biblioteca do Congresso dos EUA

- 1 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/08/27/depois-de-114-anos-zoologico-dos-eua-se-desculpa-por-exibir-jovem-negro-em-jaula-de-macos.htm>. Acesso em: 08 jun. 2023.
- 2 Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/07/29/arts/bronx-zoo-apology-racism.html>. Acesso em: 08 jun. 2023.

A retomada da história de Benga em 2020 se deveu ao caso de George Floyd,

um afro-americano assassinado em Minneapolis no dia 25 de maio de 2020, estrangulado pelo policial branco Derek Chauvin, que ajoelhou em seu pescoço durante uma abordagem por supostamente usar uma nota falsificada de vinte dólares em um supermercado³.

No caso mais recente, o de Floyd, além da “nota falsificada de vinte dólares”, segundo os jornais da época, outras narrativas emergiram no intuito de inocentar os policiais e impedir que a mancha racista mais uma vez se evidenciasse nos Estados Unidos: “a polícia estava respondendo a uma chamada dizendo que um homem tentava usar cartões falsos em uma loja de conveniência”; “Floyd morreu após um incidente médico durante uma interação policial”; “ele parecia estar intoxicado”; “o homem resistiu”; notas publicadas por jornais, contestadas pela divulgação de um vídeo que mostra um policial branco ajoelhado no pescoço de Floyd enquanto este reclamava e dizia repetidamente: “Não consigo respirar”.

Teria sido o caso de Floyd o motivador de pedidos de desculpas referentes a esses dois casos. No caso de Ota Benga um pedido *tardio* de desculpas vindo do zoológico americano por exibir o jovem negro em jaula de macacos. No caso do assassinato em 2020, porque esse fez ressurgir revoltas e mágoas referentes ao racismo americano, revolvendo as terras que supostamente pretenderam enterrar o caso de Benga, racismo esse que só veio a ser publicamente reconhecido após 114 anos juntamente com o caso Floyd. Em 1906, o episódio também havia “gerado manchetes nos EUA e na Europa do dia 9 de setembro de 1906 – um dia depois da primeira exibição de Ota Benga no zoológico – até o dia 28 de setembro de 1906, quando ele foi finalmente libertado”. Acrescenta-se ainda a notícia na reportagem do *UOL*

3 Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/George_Floyd. Acesso em: 08 jun. 2023.

Notícias, de 28 de agosto de 2020, de que “em vez de usar o episódio para ensinar sobre a perversidade do racismo, a *Wildlife Conservation Society* (WCS) – uma associação cuja missão é salvar/preservar lugares e vidas selvagens – passou um século encobrindo o caso, período em que ativamente perpetuou ou não corrigiu histórias falsas e enganos sobre o que de fato aconteceu”.

Eram o que hoje chamamos de *fake news*, que vieram a inundar o noticiário e as redes sociais nos últimos tempos visando encobrir as atitudes preconceituosas. Funcionaram por mais de um século no caso do *Bronx Zoo*: “Ota Benga na verdade tinha sido um ‘funcionário do zoológico’”; “Foi o fato de ele ter sido empregado que gerou os relatos de que ele estava sendo mantido no local na jaula dos macacos”; “Ota Benga foi uma ‘lenda urbana’”; “Ota Benga foi ‘exibido’ como um animal estranho e raro?”, ceticamente perguntou um curador do zoológico em 1974. “Havia uma ‘amizade’ entre Verner (que o capturou/sequestrou no Congo Belga) e Ota Benga”, afirmou o neto de Verner em um livro, onde opta por omitir a vigorosa resistência de Ota ao sequestro, alegando que Benga tinha gostado de ‘se apresentar’ numa jaula para os nova iorquinos.

Em 21 de maio de 2023, mais um episódio de racismo foi noticiado em jornais de muitos países.

Figura 4 – Notícia no caderno de Esportes do *El País*, de 21 de maio de 2023, relata episódio de racismo contra Vinicius Jr. em jogo de futebol na Espanha⁴

LIGA SANTANDER >

Y Vinicius explotó: denuncia insultos racistas, el partido se para 10 minutos y acaba expulsado

El brasileño quiso dejar el encuentro por los ataques de parte del público, entre el que identificó a un aficionado, en una tarde en la que el Valencia acabó casi salvado



Vinicius Junior señala a la grada tras recibir insultos durante el partido de la Liga entre el Valencia y el Real Madrid, en Mestalla este domingo. JOSE JORDAN (AFP)

Fonte: <https://elpais.com/deportes/2023-05-21/y-vinicius-exploto.html>. Acesso em 08/06/2023

Como se o tempo não tivesse passado, novamente nos deparamos com mais um episódio de racismo (além das centenas de outros que ocorrem a cada dia e não são notificados): *a torcida do time rival chamou o brasileiro de “macaco” diversas vezes, o árbitro do jogo chegou a paralisar o jogo por 8 minutos, porém não foi o bastante para que os insultos acabassem*, de acordo com o noticiário daquela semana. De novo,

4 A legenda da foto traz o seguinte texto: *Vinicius Junior señala a la grada tras recibir insultos durante el partido de la Liga entre el Valencia y el Real Madrid, en Mestalla este domingo. Jose Jordan (AFP).*

a instituição não foi responsabilizada num primeiro momento (só bem depois do ocorrido se discutiu sobre punição aos responsáveis); o jogador se revoltou com as injúrias ao apontar para os mandantes no estádio espanhol; a partida não foi suspensa, como recomenda o protocolo; e *ele* – Vini Jr. – é que foi expulso no final do jogo. Contudo, dessa vez, com a *viralização* na internet, houve forte e imediata manifestação contra o racismo exposto pelos torcedores rivais e amplo apoio ao jogador. Essa história ainda está se desenvolvendo e talvez venhamos a ver/ler novos capítulos.

E daí, como ler essas ocorrências de discriminação, como resultado de aprendizado com a história social ao longo de tantos anos? As discriminações e muitas omissões continuam acontecendo, embora já se constatem manifestações imediatas. A educação tem algum papel em episódios como esses? Ainda é cedo para se ter essas respostas? As reflexões que faço sobre os casos aqui expostos se voltam para as discriminações que perduram ao longo de séculos e expõem, talvez, a necessidade de aprofundamento acerca de questões de ordem social, cultural e educacional. Alerto que minha análise não focalizará a questão do racismo, propriamente dito, mas refletirá acerca do “modo de pensar”, do “modo de construir sentidos”, de forma a convidar colegas leitores à reflexão de *por que as pessoas pensam do modo que pensam? Por que constroem os sentidos do modo que constroem?* Qual a relação entre tais discriminações e a luz gerada pela sociedade iluminista-modernista que se pretende “tecnologicamente avançada”? A Universidade pode ter maior engajamento com essas questões? Seria uma *Uníversidade* ou uma *Pluriversidade* a ter melhor condição de discutir e ter ação sobre esses temas?

Modos de pensar: dá para reconstruir sentidos?

Por que o tempo passa e sentimentos discriminatórios continuam tão fortes ou tão dissimulados? Os casos mencionados acima se juntam a reflexões advindas de acontecimentos dos últimos anos em vários países e, principalmente, para o que nos toca, dos últimos quatro no Brasil,

em que foi constatada enorme proporção de sentimentos de ódio e discriminação. Troco ideias aqui sobre sentidos que venho reconstruindo acerca dos “modos de pensar”/“modos de construir sentidos” a respeito de duas ideias: *igualdade-desigualdade* e *projeto de sociedade*.

Sobre a primeira dessas ideias, a de *igualdade-desigualdade*, há muito penso se não teria sido uma contradição da pedagogia escolar-acadêmica e da pedagogia pública (GIROUX, 2005) ensinar aos jovens que “somos todos iguais” e, ao mesmo tempo, “cada ser é único”? Aceito e exercito a boa convivência com as contradições; afirmar que alguém é contraditório pode ser elogioso se considero que as identidades não são binariamente constituídas, conforme as longas discussões e os vastos estudos apresentados nas últimas décadas. Contudo, essas duas asserções (igual e único, ao mesmo tempo?) podem confundir os usuários desses termos. Por estarem tão presentes nos cotidianos das pessoas, por serem vistas como “lugares-comuns”, como ideias óbvias pois “o mundo é assim mesmo”, já não suscitam muitas reflexões. Mas, pensando coletivamente, é lógico que cada ser é único porque é diferente do outro. Somos todos diferentes, não somos iguais. É por isso que, no campo dos direitos civis, as leis buscam garantir direitos iguais, porque somos diferentes. Se fôssemos realmente iguais, as leis talvez fossem desnecessárias? A premissa da ‘igualdade’ pode fazer com que crianças e jovens busquem a convivência com os seus iguais, excluindo a experiência do viver com o diferente, com a diversidade, carregando essa premissa para a vida adulta. Será que se considerassem “normais” as diversidades (as várias: as linguísticas, as culturais, as identitárias, por exemplo) veríamos menos casos – ou quem sabe, nenhum – como os que aqui foram descritos? Sobre essa perspectiva, cito dois trechos de Krenak (2022), em cujos pensamentos encontro ressonância acerca de alternativas e de uma forma de mundo sobre o qual tenho pensado:

A linguagem é muito determinante nas interações e tudo que vem da pólis traz a marca de ajuntamento de iguais, onde a experiência política se pretende convergente. Isso tem animado em mim uma observação: sempre reivindi-

cam a pólis como o mundo da cultura e aquilo que ficou marcado como natureza é o mundo selvagem. Pois é nesse outro mundo que eu estou interessado, não na convergência que vai dar na pólis (KRENAK, 2022, p. 80).

E ao repensar a respeito da convergência na pólis a partir da experiência com a Aliança dos Povos da Floresta (“uma união de lideranças indígenas e seringueiros na Amazônia, iniciada em 1980, para reivindicar demarcações de territórios indígenas e a criação de reservas extrativistas”, conforme nota do autor à p. 79), Krenak continua:

Alianças políticas nos obrigam a uma igualdade que chega a ser opressora, mesmo aquelas que admitem a existência da diversidade. Essa experiência durou mais de vinte anos de muita dedicação, até que comecei a questionar essa busca permanente pela confirmação da igualdade e atinei, pela primeira vez, para o conceito de alianças afetivas – que pressupõem afetos entre mundos não iguais. Esse movimento não reclama por igualdade, ao contrário, reconhece uma intrínseca alteridade em cada pessoa, em cada ser, introduz uma desigualdade radical diante da qual a gente se obrigada a uma pausa antes de entrar. [...] Só assim é possível conjugar o *mundizar*, esse verbo que expressa a potência de experimentar outros mundos, que se abre para outras cosmovisões e consegue imaginar *pluriversos* (KRENAK, 2022, p. 81-83, na referência aos termos *mundizar* e *pluriversos*, de Alberto Acosta).

É isso, as alianças afetivas se tornam cada vez mais relevantes nas relações sociais, nas convivências com as diferenças. Entendo que o pensamento de Bauman (2022 [1978]) vá nessa mesma direção quando ele defende a expansão do olhar e da vivência para *formas de vida*, no plural, como um exercício de acolhimento entre as diversidades, ao invés da busca pela convergência dessas formas. Também quando o autor discute a *incompreensão* como um estado que envol-

ve “um esforço para tornar o incerto certo, o imprevisível previsível, o opaco transparente”, em busca de um estado de compreensão (um modelo? uma disciplina?) que não existe, que é ilusório, pois “só existe luta contra a incompreensão” (BAUMAN 2022 [1978], p. 274). A não familiaridade com o incerto, o imprevisível e o opaco não estaria ligada ao *não aprendido* – ou à *incompreensão* – dessas *formas de vida*, como diria Bauman (2022 [1978]), desses *mundos não iguais*, como diria Krenak (2022) e que desenvolvem um modo de ver em que se sobressaem intolerâncias, racismos, discriminações das mais variadas sortes e violências?

Sobre a premissa de projeto de sociedade, acho que este se consolida por meio do que suponho ter sido o plano de escolarização no ocidente ou da disseminação da leitura e escrita, em menor escala, primeiramente, em ampla escala, nos últimos séculos. Reconheço o alto grau de relevância do aprendizado do ler e do escrever e de todo o potencial de desenvolvimento (humano e intelectual) que pode propiciar aos aprendizes. Ao mesmo tempo, considero o aprender a ler e a escrever um enorme plano da sociedade ocidental (possivelmente também da oriental, porém, minhas pesquisas não me levam tão longe) que grandemente corrobora modos de ver e de construir sentidos como os que se destacaram nas descrições discriminatórias iniciais. Pois, também posso descrever essa proposta de aprendizado como o reflexo de um ideário do pensamento iluminista-modernista, do desejo de civilização, dos planos de colonização e de colonialidade, em cujo escopo estavam o conhecimento e um certo modo de *poder*, do qual emergem as escolas e um projeto de escolarização que culmina por moldar sujeitos para as sociedades de interesse.

Alguns são os estudiosos dessa premissa, como observo a neurocientista Wolf (2019) ao provocar seus leitores sobre a origem cultural do letramento. Ela reconhece que o aprendizado do ler e escrever “é uma das façanhas epigenéticas mais importantes do Homo Sapiens” e salienta:

O ato de ler acrescentou um circuito inteiramente novo ao repertório do nosso cérebro de homínídeos. O longo processo evolutivo de aprender a ler [bem e em profundidade, de acordo com definição da citada autora] mudou nada menos que a estrutura das conexões desse circuito e isso fez com que mudassem as conexões do cérebro, com a consequência de transformar a natureza do pensamento humano (WOLF, 2019, p. 9-10).

E expande sobre a relação entre “o modo como lemos, o modo como pensamos” ao afirmar:

À diferença do que aconteceu no passado, dominamos tanto a ciência quanto a tecnologia necessária para identificar mudanças potenciais no modo como lemos – e, portanto, no modo como pensamos – antes que essas mudanças estejam completamente arraigadas na população e sejam aceitas sem que compreendamos suas consequências (WOLF, 2019, p. 11).

Também Alves (2023, p. 103-105) salienta, em sua tese de doutorado, a *função social da leitura, da escrita e da alfabetização* dentro de um amplo período histórico. Neste, a autora salienta que o projeto civilizatório implicava, ontologicamente, vivências e aprendizados relativos a: interesses comerciais, poder de decisão e de comando, doutrinação, posse e enriquecimento pessoal, ampliação e preparação da força de trabalho diante da modernização da sociedade. Do ponto de vista epistemológico, o projeto convencional do aprendizado do ler e do escrever favorecia a formação social, o que é definido como qualificação e socialização de pessoas. Uma formação voltada para um modelo de sociedade e de sujeito.

Nos estudos que investigo, entre a relação sobre construção de sentidos (*meaning making*) e onto-epistemologias, vejo grande conexão no que entendi operar como *raciocínios disciplinadores* nos mo-

dos de ver a palavra e o mundo e que essa disciplina é favorecida grandemente no desenvolvimento da linguagem e da socialização, ou seja, do modo pelo qual aprendemos que a linguagem deva ser usada para a participação social – adequada – nos meios institucionalizados. Alguns desses condicionantes de linguagem social, reafirmada pela escolarização como corretas, social ou institucionalmente aceitáveis: há uma ordem natural (cronológica, numérica, binária, crescente-decrescente); a sociedade é compreendida em um espectro binário (bom – ruim; certo – errado; direita – esquerda etc.); há valores institucionais a serem preservados (família; empresa; Estado/Igreja); o conhecimento é legitimado segundo uma construção empírica e uma valoração (das partes para o todo; hierárquico; voltado para o indivíduo); essa construção ocorre em relação de linearidade-completude (início; meio; fim); de gradação e hierarquia (menor-maior; melhor-pior; centro e periferia), conforme discuti em publicações anteriores (MONTE MOR 2017, 2018). Esses seriam parte dos moldes condicionantes que refletiriam “o modo como lemos, o modo como pensamos” a serem reavaliados na linguagem social?

Embora traga aqui uma longa reflexão, não sei se há respostas definitivas para a análise dos casos que descrevi e me afligem. Mas sei que há indicativos, aprendizados e contribuições nos enfoques de estudos acadêmicos que podem provocar as expansões de perspectiva das pessoas e, quem sabe, levar a transformações pessoais e sociais. Estudos consolidados sobre corpo; feminismo; colonialidade e decolonialidade; refugiados e políticas de acolhimento; (in)visibilidade; identidades; direitos linguísticos; ativismos; formação docente crítica; práticas e discursos não-hegemônicos; visões críticas de línguas hegemônicas; desconstruções; transculturalidade, percursos e horizontes linguísticos e culturais são os que possibilitam a abertura de mentes.

Por meio de artigos que nesta Coletânea Comemorativa do *GT Transculturalidade, Linguagem e Educação*, da ANPOLL, propõem aprofundamentos sobre questões com as quais todas e todos nós lidamos, reconhece-se o quanto esse GT se preocupa em contribuir para uma so-

cidade em que se viva e se conviva melhor, para um repensar sobre um modo *outro* de (re)construir sentidos e ver as línguas, linguagens, culturas, os sujeitos e as sociedades. São textos que contribuem para gerar ou fortalecer visões *outras* no deslocamento do olhar conservador, no intuito de expandi-lo, podendo, quem sabe, trazer luzes *outras* para a (in)compreensão dos conflitos que me/nos acompanham, como os ilustrados no início deste texto.

Boas leituras e boas reflexões!

Referências

ALVES, J. G. **Educação Linguística em contextos escolares multilíngues:** dando corpo às práticas de alfabetização e letramento. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

BAUMAN, Z. **Hermenêutica e Ciência Social.** Abordagens da Compreensão. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2022 [1978].

GIROUX, H. **Challenging neoliberalism’s new world order:** the promise of critical pedagogy in Border Crossings. 2nd ed. New York; London: Routledge, 2005.

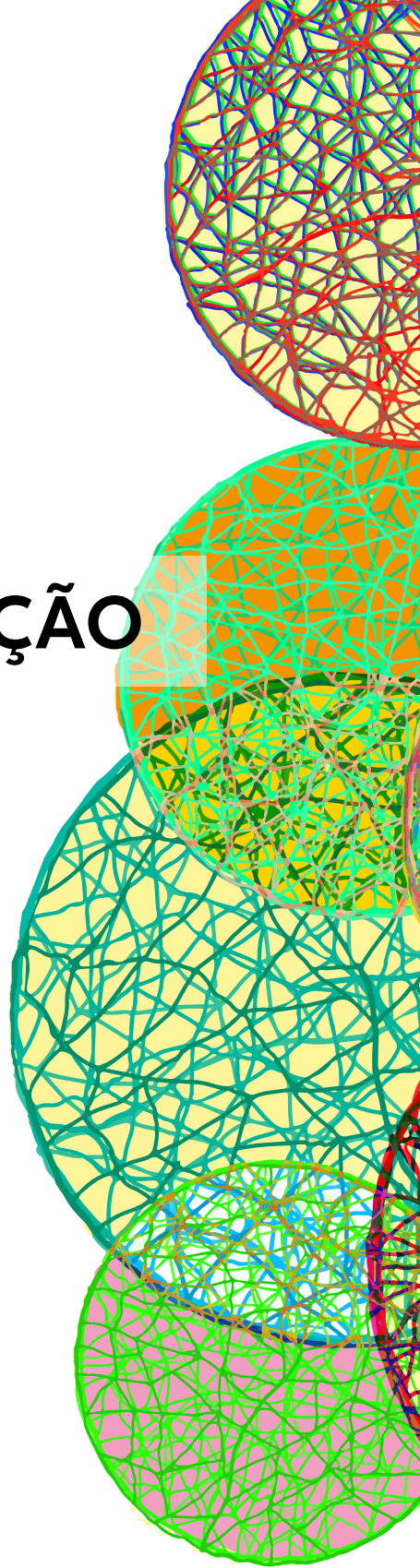
KRENAK, A. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

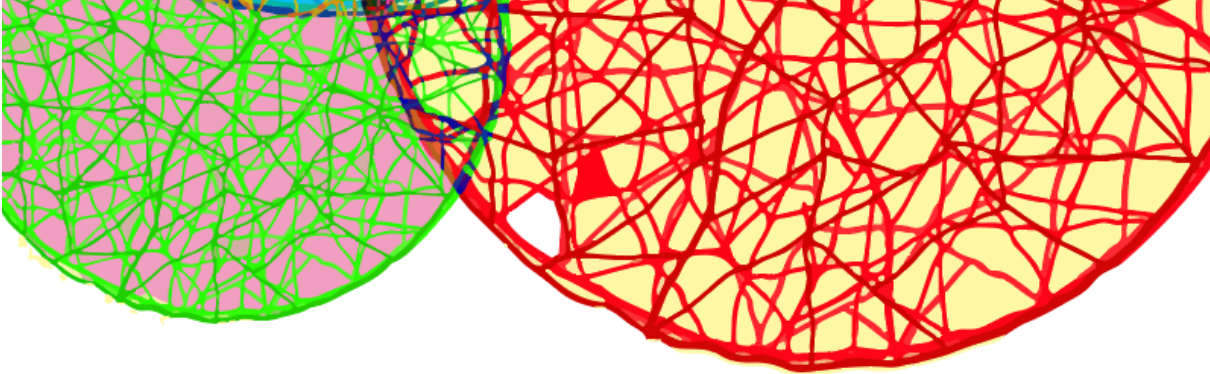
MONTE MOR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. *In:* TAKAKI, N.; MONTE MOR, W. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.** Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 267-286.

MONTE MOR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. *In:* PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P.; MONTE MOR, W. (org.). **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil.** Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra; Parábola Editorial, 2018. p. 265-278.

WOLF, M. **O Cérebro no Mundo Digital. Os desafios da leitura na nossa era.** Tradução: Ilari, R.; Ilari, M. São Paulo: Ed. Contexto, 2019.

APRESENTAÇÃO





Começo, meio, começo: 20 anos de formação e estudos sobre transculturalidade, linguagem e educação

Simone Tiemi Hashiguti (UNICAMP)

Alexandre José Cadilhe (UFJF)

Ivani Rodrigues Silva (UNICAMP)

Introdução

*Nós, caminhando pelos penhascos,
atingimos o equilíbrio das planícies.
Nós, nadando contra as marés,
atingimos a força dos mares.
Nós, edificando nos lamaçais,
atingimos a firmeza dos lajeiros.
Nós, habitando nos rincões,
atingimos a proximidade da redondeza.
Nós somos o começo, o meio e o começo.
Existiremos sempre,
sorrindo nas tristezas
para festejar a vinda das alegrias.*

*Nossas trajetórias nos movem,
Nossa ancestralidade nos guia.*
(Antônio Bispo dos Santos – Nêgo Bispo)

Aprovado em 2001, durante o XVI Encontro Nacional da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), o GT Transculturalidade, Linguagem e Educação reúne um conjunto de pesquisadores interessados em socializar e divulgar resultados de pesquisas de cunho transdisciplinar. Partindo de diferentes aportes teóricos, as investigações desses pesquisadores têm como metas focalizar práticas e discursos não hegemônicos; desvelar estigmas, preconceitos e estereótipos presentes na sociedade brasileira e/ou fazer ouvir grupos sociais ou povos que estão em busca de afirmação linguístico-cultural e política no país, na expectativa de que o conhecimento nelas produzidos possa influenciar o estabelecimento e a consecução de políticas públicas.

(Texto de apresentação do GT na página da Anpoll)

Iniciamos a apresentação desta obra justificando a inspiração para o título que atribuímos: *começo, meio, começo*. Esse enunciado tem circulado pela oralidade da sabedoria dos povos quilombolas que se manifesta na voz de um de seus representantes, o pensador quilombola piauiense Antônio Bispo dos Santos, ou Nêgo Bispo, como prefere se apresentar. Em suas intensas reflexões contracoloniais, Bispo presenteia a todos ao convidar à crítica da linearidade “início-meio-fim” que marca a cultura “eurocristã monoteísta” (SANTOS, 2015), onde não há espaço para a ancestralidade. Em alternativa, Bispo nos convida a pensar a circularidade dialógica que se produz na interação entre sujeitos – em especial na relação entre diferentes gerações. Somos formados em nossas trajetórias pelas relações que estabelecemos com aquelas(es) que nos precederam no âmbito familiar (e ousamos também dizer: também nos contextos profissionais ou sociais mais am-

plos). Assim, pedimos licença poética ao Nêgo Bispo ao ressignificar seus versos e sua prosa em nossa celebração ao diálogo entre gerações que marca o presente livro.

A geração a que nos referimos confluiu e conflui desde 2001, tendo em 2021 a celebração dos seus 20 anos. Estamos fazendo referência ao GT Transculturalidade, Linguagem e Educação – TRANSLED e à importância que ele vem tendo ao longo desses anos na formação direta e indireta de várias(os) pesquisadoras(es) das áreas de Linguística, Linguística Aplicada e Letras em programas de pós-graduação por todo o país. Comemorar esse percurso é retomar as condições científico-sociais que levaram seus membros fundadores a propor a criação do GT e é também apresentar um recorte epistêmico e temático das principais teorizações e assuntos enfocados nos estudos que têm ocorrido em seu interior desde então. Não seria exagerado afirmar que vários construtos teórico-metodológicos de seus membros fundadores – a saber, as(os) Professoras(es) Ana Antônia de Assis-Peterson (UFMT); Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP); Maria Inês Pagliarini Cox (UFMT); Marilda do Couto Cavalcanti (UNICAMP); Pedro de Moraes Garcez (UFRGS); Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB) e Terezinha de Jesus Machado Maher (UNICAMP) – fazem parte da própria história de sedimentação e caracterização da área de Linguística Aplicada no Brasil como a conhecemos hoje.

Como retemos das entrevistas realizadas com alguns desses membros para esta coletânea, o TRANSLED surgiu tanto pela necessidade de desmembrar o GT de Linguística Aplicada que, à época, estava muito grande (GARCEZ, em entrevista neste volume) e juntava pesquisadoras(es) que seguiam diferentes orientações teóricas e possibilidades de pesquisa, quanto pelo alinhamento dos membros fundadores com as questões envolvendo perspectivas críticas de transculturalidade, linguagem e educação tal como inicialmente propostas como orientação para o GT por Marilda do Couto Cavalcanti e Stella Maris Bortoni-Ricardo (Maher, entrevistada neste volume).

Na entrevista publicada nessa edição, Bortoni-Ricardo destaca o pioneirismo no diálogo estabelecido entre linguistas aplicadas brasileiras e outros pesquisadores e pesquisadoras no contexto estadunidense, como Marilyn Martin-Jones, Lesley Milroy e William Labov, Gillian Sankoff, Frederick Erickson dentre outros. Desses frutíferos diálogos nasceram projetos e ações que propuseram um intercâmbio entre Linguística, Linguística Aplicada, Sociolinguística e Antropologia Cultural, campos transdisciplinares que fundamentaram e fundamentam parte dos interesses do GT em sua fundação. Como também indicado na entrevista da Marilda Cavalcanti, o campo da Educação tornou-se outro compromisso do GT, por abarcar tanto questões de ensino e aprendizagem como de formação de professoras e professores a partir de um olhar situado etnograficamente. Como pode ser observado nos artigos que compõem esta coletânea, pensar a educação culturalmente sensível, antropológicamente orientada, sem deixar de considerar o papel desempenhado pela linguagem como modo de ação no mundo social, pode ser apontado como uma das formulações fundamentais advindas dos investimentos epistêmicos dos membros fundadores do GT e que tiveram e têm o positivo efeito formativo do/no grupo.

Ainda segundo Maher, em sua entrevista para esta coletânea, o TRANSLED surgiu da vontade de seus membros fundadores de “abrir um espaço na ANPOLL para que linguistas aplicados brasileiros interessados em discutir o ensino de línguas voltado para grupos sociais marginalizados linguística e socioculturalmente pudessem se encontrar para trocar ideias, reflexões”. Conforme rememora a linguista aplicada, o GT destoava da tendência da Linguística Aplicada no Brasil de focar, à época, as questões de métodos de ensino de línguas, sobretudo de línguas de maior prestígio internacional, tais como o inglês, o francês e o alemão, ficando totalmente desconsideradas as línguas de algumas parcelas invisíveis da população. De seu ponto de vista, o entendimento da relação visceral entre língua(s), discurso e identidade cultural foi um pressuposto fundamental na constituição

do TRANSLED e seu foco nas línguas e grupos minoritarizados era até motivo de estranhamento na área.

Menezes de Souza, por sua vez, na entrevista concedida para este volume, rememora como o convite de Marilda Cavalcanti e de Teca Maher para uma pesquisa junto aos Huni Kuin, povo indígena do Acre, foi o motivo de sua aproximação do TRANSLED. Conforme narra essa experiência de pesquisa, o autor de certa forma justifica como chegou às suas proposições e teorizações sobre letramento, entendendo-o para além do foco ocidental na escrita alfabética. Para ele, o que faz a diferença no TRANSLED frente aos outros GTs da ANPOLL é o prefixo *trans*, que ele conceitua como *movimento e conexão*, o que abre a possibilidade de pensar a educação a partir de “aspectos tais como quem são as pessoas com quem estamos interagindo, qual é o papel da língua que está sendo ensinada naquele contexto geográfico e social”. Contrário a definições e quadros teóricos que congelem a pesquisa e a pesquisadora, Menezes de Souza também aponta para o aspecto profícuo de o termo *trans* deixar marcada uma incompletude que pode acolher “pessoas que não se encaixam nos discursos ou quadros teóricos acadêmicos fechados”.

Nesse sentido, Pedro Garcez narra um conjunto de ações pioneiras na formação de professoras e professoras por um trabalho acolhedor e catalisador das vozes da sala de aula. Seja nas etnografias em que se engajou, seja nas ações de políticas linguísticas como as Olimpíadas da Língua Portuguesa, Garcez reitera o movimento fundamental da autoria docente, que assume protagonismo na interação com o(a) formador(a). Isso não apontaria também para uma atitude decolonial nos espaços acadêmicos fechados, como indicado por Menezes de Souza? Nas apostas epistêmicas que fazemos no GT, ousaríamos dizer que sim, sobretudo quando se mantém como princípio a justiça cognitiva e social.

Da constituição do GT em 2001 para cá, somos hoje um grupo de 46 membros de diversas universidades e regiões do país. Ao longo desses anos, outras publicações têm sido organizadas, tais como o clássico *Transculturalidade, Linguagem e Educação*, livro organizado por Marilda Cavalcanti e Stella Bortoni-Ricardo, e lançado em 2007, entre outras que também foram se tornando referências fundamentais para nossa formação. Além das publicações, o GT também tem se organizado para manter a participação no Encontro Nacional da ANPOLL e para a continuidade de realização do nosso Simpósio bianual. Nesses eventos, as leituras e discussões sugeridas e as temáticas em torno, por exemplo, da educação linguística/de linguagem e literária em diferentes línguas, da justiça social, da decolonialidade, do questionamento e da renovação epistêmica, dentre outros, vêm possibilitando o adensamento teórico-prático e renovando a proposta de junção de pesquisadoras(es) que, de seus diferentes e entrecruzados aportes teóricos, se propõem a responder às metas do GT, expressas na epígrafe deste capítulo.

Para esta publicação, além das entrevistas com membros fundadores, convidamos os demais membros do TRANSLED a submeterem artigos que respondessem justamente ao seguinte questionamento: como temos respondido às metas do GT de, “partindo de diferentes aportes teóricos [...] focalizar práticas e discursos não hegemônicos; desvelar estigmas, preconceitos e estereótipos presentes na sociedade brasileira e/ou fazer ouvir grupos sociais ou povos que estão em busca de afirmação linguístico-cultural e política no país, na expectativa de que o conhecimento nelas produzidos possa influenciar o estabelecimento e a consecução de políticas públicas”? As contribuições recebidas fazem parte da segunda seção da obra, comentadas nas linhas a seguir, e que constroem, junto com as entrevistas presentes na primeira seção, um retrato epistêmico-temático dos 20 anos do GT.

Sobre os demais capítulos desta coletânea

Em *O corpo nos estudos sobre transculturalidade, linguagem e educação*, Simone Hashiguti baseia-se nas experiências de pesquisa e nos referenciais de base das investigações sobre o tema do corpo na relação com a linguagem realizadas nos grupos de pesquisa o Grupo de Pesquisa CID – O Corpo e a Imagem no Discurso e o Grupo de Pesquisa LIA – Linguagem Humana e Inteligência Artificial para responder à pergunta motivadora da coletânea. De uma perspectiva linguístico-aplicada crítica, a autora reflete sobre o apagamento, na cientificidade moderna, do corpo como tema e como condição de pensamento e sobre uma proposta de reversão desse apagamento. Sua retomada referencial aborda a colonialidade na escrita acadêmica, possibilidades de resistência a essa colonialidade a partir da abordagem e da presentificação do corpo nas pesquisas sobre transculturalidade, linguagem e educação (tal como a sugestão de escrita de textos *com* corpo) e a potencialidade de epistemologias e filosofias dissidentes para nos inspirar a pensar e enunciar as coisas de outras formas.

Marcia Paraquett, por sua vez, em *Menin@S do Rio e Garot@S de Ipanema: Nas Ondas do Feminismo*, parte de sua própria experiência como mulher e professora que, desde os anos 1960, resistia ao conservadorismo opressor e acompanhava os efeitos do feminismo e das mulheres que, à época, ajudaram outras mulheres a “saírem da caixa”. Partindo de uma deleitável lembrança e reflexão sobre como, desde essa época dos anos de chumbo, ela já ousava burlar o livro didático e incluir poemas e canções de figuras daquele contexto político (Chico Buarque, Caetano, Vinicius e Gilberto Gil, Milton Nascimento, Elis Regina e Tom Jobim), a autora tece reflexões sobre a diferença do feminismo e da resistência de então e os compara aos movimentos de transladação e ressignificação que artistas de outras gerações mais jovens têm imprimido nessas referências, de forma a fazer visíveis e audíveis corpos outrora invisíveis e invisibilizados como referências

para o feminismo. Como argumenta, a figura da mulher no feminismo de 2021, para cantoras como Anitta, “é negra para uns e branca para outros, oriunda de uma favela e manda nas suas escolhas [...] Ela não é sujeito e nem objeto. Ela é a sujeita que não se permite objetificar pelos homens”.

Já no capítulo *Políticas linguísticas, colonialidade e formação docente: projetos de lei sobre linguagem “neutra”/inclusiva e seus efeitos na educação*, os autores Alexandre Cadilhe e Henrique Leroy produzem suas reflexões sobre um acontecimento compartilhado: a instituição de projetos de Lei nas cidades de Juiz de Fora e Belo Horizonte que se propõem a proibir o uso da chamada “linguagem neutra” em ambas cidades. Partindo de vereadores de extrema direita, a lei assume um propósito de “policimento, criminalização e pânico moral” acerca dos usos da chamada linguagem inclusiva ou linguagem neutra, a qual se orienta pelo apagamento de binarismos masculino/feminino na marcação de gênero na estrutura da língua portuguesa. Em seu texto, os pesquisadores produzem inteligibilidade acerca da relação estabelecida entre linguagem, políticas linguísticas e formação docente orientados por princípios de uma pedagogia crítica e decolonial. Encerram suas reflexões considerando a formação docente no campo de uma educação linguística e seu urgente comprometimento com a justiça social no modo de produzir práticas de linguagem orientadas para uma sociodiversidade, inspirados em Milton Santos.

Na sequência, as pesquisadoras Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Mariana Augusta Conceição de Santana Fonseca contribuem com o texto *Borderlands/la frontera: a (de)colonialidade da linguagem sob a ótica da Linguística Aplicada*. Nele, as autoras analisam as relações entre “língua, ação e poder” tendo como dispositivo catalisador de suas reflexões o texto *Cómo domar una lengua salvaje* da escritora Gloria Anzaldúa. Matos e Fonseca produzem suas análises mobilizando o conceito de colonialidade da linguagem, cunhado por Gabriela Veronelli a partir do conceito de colonialidade do poder, de Aníbal Quijano.

As autoras, assim, destacam não somente a atualidade e a denúncia realizada por Anzaldúa, como apontam possibilidades de experiências na/pela/com a linguagem e a relação com outras epistemes que sejam alternativas ao mundo ocidental e colonialista.

Por sua vez, Carlos Guerola, em seu texto “*Tava andando, Tava aprendendo*”: *(re)invenções da língua Laklãnō-Xokleng*, busca fundamentar a desinvenção de línguas em contextos educacionais indígenas. A partir de uma etnografia realizada no âmbito de um programa de formação continuada de professores, o autor mostra, baseado em depoimentos de lideranças, educacionais do povo indígena Laklãnō-Xokleng, que habitam a região de Santa Catarina, no Sul do Brasil, representações desse processo de (re)invenção de línguas a partir de elementos materiais e simbólicos como a mata, o rio e o fogo. As associações entre língua e campos lexicais de elementos tangíveis observados na natureza, que são trazidas pelos indígenas, demonstram outras formas de operar o ensino, diferentes daquelas submetidas dentro de espaço e tempo da cultura universal, tais como horários, salas de aulas e calendários. Tais associações mostram “alinhamentos de tempo e espaços que embrenham as práticas sociais” dos anciões demarcando novas e flexíveis práticas que podem ser implementadas em outros espaços. Essas maneiras diferenciadas podem contribuir para a reinvenção e mesmo a desinvenção de línguas e de práticas escolares e propiciar reflexão sobre políticas públicas mais humanizadas e mais coerentes com o modo como vivem esses povos, evitando, desta forma, efeitos negativos para seus falantes.

Depois, Laura Janaina Dias Amato e Francisco Leandro de Oliveira, em capítulo intitulado *Migração e Integração: A educação como elo da dinâmica*, trazem uma reflexão sobre a falta de políticas de acolhimento específicas para crianças refugiadas e migrantes em crise no Brasil. Apesar de haver aumento, desde 2008, pela procura de vagas nas escolas brasileiras com a finalidade de receber crianças estrangeiras, segundo os autores, não há ações concretas de acolhimento que valorizem

a língua e a identidade desse grupo, reforçando a crença do português como língua única que ainda está muito presente na visão de professores e gestores. Essa crença pode impedir a visualização positiva da língua trazida por esses indivíduos à escola e impedir seu uso estratégico como instrumento de ensino. O texto mostra os conflitos de professores em relação ao acolhimento de uma criança venezuelana, delineando uma representação negativa desses profissionais sobre esses estudantes estrangeiros que, mesmo estando dentro da escola, sentem-se excluídos por várias razões. Tal concepção reforça a crença de que apenas o domínio da língua oficial do país seria importante para conferir maior autonomia ao imigrante e permitir a ele acesso a bens e serviço de forma mais efetiva. Nesse sentido, salientam os autores, há que se oferecer aos professores e gestores formação continuada no sentido de sensibilizar o espaço escolar da importância do acolhimento e de maior conhecimento em relação a essas línguas.

No capítulo seguinte, intitulado *Ativismo otherwise e ELF feito no Brasil: um patchwork de narrativas autobiográficas de professoras de inglês*, Clarissa Menezes Jordão e João Victor Schmicheck nos brindam com uma potente pesquisa que mobiliza as vozes da sala de aula: a autora e o autor analisam narrativas autobiográficas orais e escritas de professoras de língua inglesa e os seus desafios em um ensino que considere o inglês como língua franca de fato, ou em outros termos, que seja conduzido por uma concepção de linguagem como prática social. Consideram também os fatores de violências simbólicas que geram exclusões na sala, em especial como efeito de uma colonialidade que reitera um eurocentrismo insustentável. Destaca-se o quanto as narrativas selecionadas indicam caminhos de resistência, subversão e descontinuidade da colonialidade na linguagem, assumindo alternativas mais comprometidas com a justiça social e com ações mais inclusivas na sala de aula de línguas.

O penúltimo capítulo da coletânea tem como título *Para decolonizar o ensino-aprendizagem da língua inglesa: 'escutando' atitudes e cren-*

ças de alguns professores em formação sobre as suas dificuldades para desenvolver habilidades e tem por autoria Denise Chaves de Menezes Scheyerl, Flávio Almeida dos Anjos e Maria da Conceição de Melo Torres. Trata-se de um significativo estudo etnográfico desempenhado pelas autoras e pelo autor com um grupo de professores em formação continuada na UFRB. A pesquisa realizada orientou-se para a construção de uma reflexão acerca das dificuldades apontadas pelos docentes para o desenvolvimento de habilidades de língua inglesa, considerando em especial suas falas, crenças e atitudes. O texto encerra com inúmeros desafios ao campo das políticas linguísticas que se proponham sensíveis e comprometidos com a afirmação linguístico-cultural, apostando na colaboração e na solidariedade como princípios fundamentais ao desenvolvimento de habilidades no campo da linguagem, como bem já orientado por Paulo Freire.

As contribuições de Sávio Siqueira com o capítulo intitulado *O mundo plástico do livro didático de língua inglesa: uma desconstrução necessária* trazem a preocupação do pesquisador em relação às implicações políticas, ideológicas e pedagógicas nas práticas de Ensino de Língua Inglesa (ELI) a respeito da necessidade de descolonização de materiais didáticos concebidos nos chamados centros de poder, no Norte global. Partindo do pressuposto de que o inglês é a “língua de desejo” da maioria das pessoas, o pesquisador salienta a necessidade de problematizar o “mundo plástico” produzido em salas de aula pelo uso massivo de materiais padronizados e universalizados. Seu objetivo, neste texto, é chamar a atenção para tal questão e, a partir de exemplos práticos, discutir e propor ações a serem encampadas por professores(as) no sentido de localizar sua pedagogia e a agir criticamente sobre o conteúdo dos livros e materiais de ensino de inglês que normalmente lhes são impostos.

Finalizamos essa apresentação não somente reiterando a celebração dos 20 anos do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação como destacando o movimento circular dos encontros que essa obra

representa. Na confluência (SANTOS, 2015) de saberes de pesquisadoras e pesquisadores seniores e juniores, esperamos que os textos aqui reunidos façam jus ao trabalho fantástico realizado por aqueles que nos precederam, muitos inclusive aposentadas ou aposentados e que de forma sempre generosa ainda se implicam dialogicamente com o grupo. Ao mesmo tempo, almejamos que a atuação dos demais membros do GT possibilite a construção de outros inéditos viáveis, como diria Paulo Freire, em um movimento circular de começo, meio e novos começos, como bem nos ensinou Nêgo Bispo.

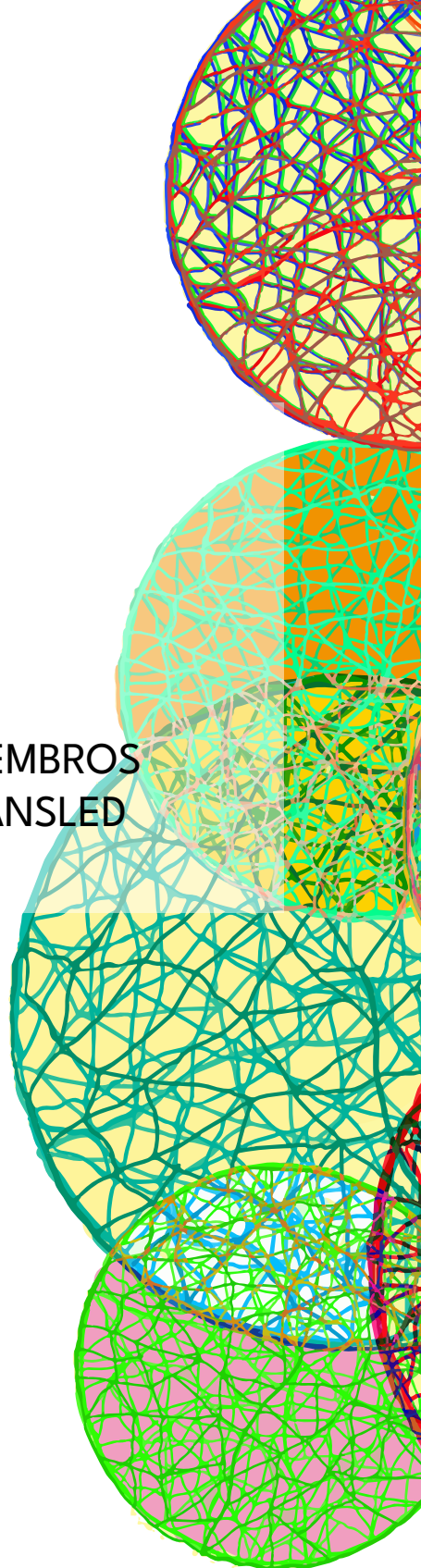
Referências

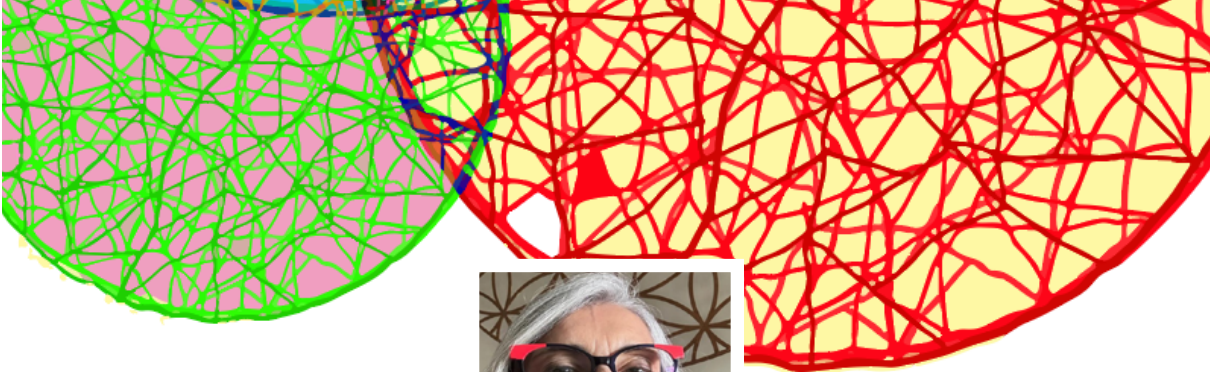
SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: MCT, 2015.

CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PARTE I

ENTREVISTAS COM MEMBROS
FUNDADORES DO TRANSLED





“Transculturalidade, Linguagem e Educação” e a formação ampliada do professor: o pioneirismo de Marilda Cavalcanti na área da Linguística Aplicada no Brasil

Marilda do Couto Cavalcanti (UNICAMP)

Ivani Rodrigues Silva (UNICAMP)

Maria Elena Pires-Santos (UNIOESTE)

Introdução

O presente texto traz uma entrevista com a Professora Marilda do Couto Cavalcanti, titular da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, em comemoração aos 20 anos do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL, criado por ela em conjunto com a professora Stella Maris Ricardo-Bortoni. A Profa. Marilda atualmente atua como Sênior do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)

da Universidade Estadual de Campinas, onde esteve desde 1984, quando participou ativamente da mobilização que resultou na criação do curso de mestrado em LA naquela universidade, juntamente com os pesquisadores fundadores do departamento, concretizada em 1986. Além disso, fez parte da organização do I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), sendo uma das sócias-fundadoras da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e a sua primeira presidente, no biênio 1991-1992.

A professora Marilda tem formação na área da Linguística Aplicada, tendo obtido seu doutorado pela University of Lancaster, em 1983. Desenvolve pesquisa etnográfica em contextos de minorias e majorias minoritarizadas, em cenários sociolinguisticamente e culturalmente complexos, tendo como interesse central os seguintes temas: leitura, letramentos, identidades, diversidade/diferença, formação de professores. Foi uma das pioneiras na difusão da área da educação bilíngue de minorias linguísticas no Brasil, tendo um papel fundamental na reflexão e visibilização desses contextos (CAVALCANTI, 1999) com o intuito de desnaturalizar representações sobre sujeitos pertencentes a minorias e desessencializar o conceito de língua, ainda tão naturalizado dentro da instituição escolar como algo fixo e uno (CEZAR; CAVALCANTI, 2007). Argumentando em favor da prática de uma “educação linguística ampliada do professor” (CAVALCANTI, 2011, 2013) a professora Marilda propõe a transformação do espaço escolar.

Na presente entrevista, a pesquisadora traça um retrospecto sobre a sua proposição do GT, a relação com seus temas de pesquisa e o desenvolvimento referente a essas temáticas, no Brasil, como forma de exercitar a esperança numa educação que contemple sociabilidades mais equânimes e humanas, atenta aos conflitos que causam sofrimento ou rejeição a seus pares.

A entrevista

Entrevistadoras: Estamos comemorando 20 anos da proposição do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação, filiado à ANPOLL. O que você gostaria de dizer sobre a criação do GT e sobre seu percurso?

Marilda Cavalcanti: O GT Transculturalidade, Linguagem e Educação foi criado doze anos depois da fundação da ALAB no mesmo *lôcus* de ancoragem acadêmica, a saber, em uma edição dos encontros da ANPOLL, e especificamente no bojo do GT-Linguística Aplicada (ver CAVALCANTI, 2021). Esse GT, que, em seu início reunia pesquisadores mais voltados para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, passou a contemplar uma ampliação significativa tanto de temas como de integrantes. Essa ampliação, com o tempo, levou à formação de subgrupos com temas de interesse que iam além do ensino-aprendizagem de línguas para incluir a pesquisa sobre a formação de professores na área da linguagem, sobre letramentos, etc. Esses grupos foram, de alguma forma, moldando a paisagem da Linguística Aplicada brasileira. Gradualmente, o GT-LA, se tornou um dos maiores GTs da ANPOLL com mais de oitenta pessoas. Como estávamos todos sob o guarda-chuva de um único GT, esse número de pessoas era um complicador para a consecução de espaço físico nos locais onde eram realizados os eventos da ANPOLL. Em reunião foi, então, proposta uma subdivisão do GT-LA com a sugestão de que cada subgrupo elaborasse uma proposição de novo GT a ser submetida à avaliação do Conselho da ANPOLL. É importante anotar que o primeiro subgrupo a propor um GT novo foi o GT-TLE que, à época, já estava bastante adiantado em suas discussões e reflexões.

Em relação ao percurso do GT em seus 20 anos de existência, não creio que tenha elementos para fazer uma avaliação historiográfica. Deixo isso para a reflexão dos membros atuais e futuros. Gostaria apenas de registrar duas perguntas para essa reflexão: quais as pers-

pectivas da transculturalidade nas pesquisas realizadas no GT ontem e hoje? E o multilinguismo miscigenado, translíngue (CANAGARAJAH, 2017; GARCIA; WEI, 2014) que espaço tem, inclusive no ensino crítico de LE? Creio que a geração a que pertencço deixou (está deixando) pontos relevantes para continuar a reflexão e discussão. Mas é mister apontar, como já mencionei, que o mundo hoje está mudado e vai mudar muito mais e muito mais rapidamente. Por isso, a reflexão continuada, voltada para a mudança, para o recomeço, para a reinvenção, é necessária e vital. Acredito que os três conceitos que nomeiam o GT são fulcrais para a pesquisa com e sobre grupos vulneráveis. Linguagem é a base da comunicação e está relacionada a bi e multilinguismo, translanguagem, repertório comunicativo, recursos de linguagem. Transculturalidade atravessa os temas que contemplam vieses preconceituosos de todos os matizes. Educação abrange a formação de professores e o ensino.

Entrevistadoras: Em 2007, você e a Prof. Stella Bortoni organizaram o livro *Transculturalidade, Linguagem e Educação*, como resultado das discussões realizadas no âmbito do GT. Esse livro representa um marco importante nas discussões sobre contextos sociolinguisticamente complexos no Brasil e a formação de professores. Você poderia dar uma visão panorâmica sobre essas discussões, tendo em vista o percurso histórico das suas pesquisas?

Marilda Cavalcanti: O livro, com edição esgotada, foi a primeira publicação do GT-TLE e ele retrata, tanto em seu capítulo introdutório, como nos demais capítulos, as discussões preliminares realizadas nos anos anteriores à criação do GT. Já focalizávamos, Stella e eu, em relatórios da coordenação do subGT e na própria proposta para a criação do GT, esses pontos que trazemos no capítulo inicial do livro mencionado.

Na perspectiva dessas discussões no GT-TLE/ANPOLL, passeio pelas pesquisas que desenvolvi como fazendo parte do seguinte percurso: no pós-doutorado, centrei meu foco de investigação em um primeiro cenário de grupos vulneráveis, a saber, em um curso de forma-

ção de professores indígenas de etnias diversas em que tanto trabalhei como docente voluntária como realizei projetos de pesquisa etnográfica sobre esse cenário como também orientei pesquisa desenvolvida por esses professores. Com a demanda de orientação para outros grupos vulneráveis, concomitantemente, meu olhar se voltou para questões de surdez e escolarização e também para questões de migrantes em trânsito em fronteira brasileira, coincidentemente, os focos de estudo das duas entrevistadoras. Tendo já orientado teses que focalizavam escolas em comunidades de imigração antiga, não foi surpresa me debruçar sobre questões de mídia e migrantes nesses anos 2000. Todos os estudos desenvolvidos dialogam com a etnografia/o olhar etnográfico e levantam reflexões sobre a formação de professores, incluindo formandos de cursos de Letras, futuros professores de português língua materna, uma vez que também atuei em disciplina de estágio, no IEL/Unicamp. Talvez uma das amarrações mais concretas desse percurso seja a publicação da coletânea (foco da última pergunta abaixo) *Multilingual Brazil* em coautoria com Maher (2018). Mas não posso deixar de mencionar que, antes de chegar nessa coletânea, e até para nela chegar, trabalhei em coautorias com Maria Elena Pires Santos (cenário de migração transnacional) e com Ivani Rodrigues Silva (Estudos Surdos). Em relação ao último cenário mencionado, também coassinei publicações com Kate Kumada e Aryane Nogueira. Mais recentemente, a coautoria em publicações sobre migrantes recentes (principalmente haitianos) e mídia foi realizada com Ana Cecília Bizon (ver também CAVALCANTI, 2019).

Entrevistadoras: Como você avaliaria o panorama das pesquisas sobre pluralidade linguística e cultural de/sobre grupos minoritarizados no Brasil? Você acredita que tenha havido alguma mudança em relação ao início do GT? Poderia, também, explicitar as diferenças entre grupos minoritários e minoritarizados a partir de seus estudos?

Marilda Cavalcanti: Creio que é um campo que ainda tem muita lacuna de pesquisa no país; embora muitos estudos já tenham sido realizados, há muito que fazer. É relevante apontar que o interesse sobre grupos vulneráveis não era visível na academia nos anos 1990; depois, no início dos anos 2000, esse foco foi um tanto banalizado e, hoje, com os grupos vulneráveis sofrendo tantas ameaças, é mister que a pesquisa cresça em quantidade e qualidade.

Em relação ao uso dos termos minoritários e minoritarizados (ver CAVALCANTI, 1999, 2011, 2015), o primeiro se refere a grupos quantitativamente e politicamente referenciados e os grupos minoritarizados seriam aqueles que, embora representem uma maioria quantitativa, são tratados como minorias, por exemplo, falantes de português não prestigiado em escolas públicas no país, a população negra no país e também as mulheres na sociedade brasileira.

Embora eu tenha usado muito o termo “pluralidade linguística”, eu o vejo hoje muito colado às propostas da União Europeia, com línguas separadas. Multilinguismo (ver MARTIN-JONES *et al.* 2012) parece soar mais apropriado aos estudos contemporâneos, à reflexão sobre translinguagem. Foi esse termo, por exemplo, que Cavalcanti & Maher (2018) escolheram como parte do título da publicação *Multilingual Brazil*.

Entrevistadoras: Você percebe alguma mudança nos procedimentos da educação, mais especificamente quanto à formação de professores, em relação às práticas de linguagem de alunos de grupos minoritarizados?

Marilda Cavalcanti: Se mudanças na educação já eram difíceis no passado quando havia abertura para desenvolvimento de projetos inovadores, nestes últimos anos, ou seja, neste governo, ficou quase impossível. A educação está sucateada, abandonada, e a professora/o professor, demonizada(o). Não se fala em formação de professores. Não se ouve nada em relação às práticas de linguagem de alunos minoritarizados. Certamente, deve haver alguns projetos em andamento, mas não

são publicizados. Vem daí que acredito que o tempo agora é de refletir e pensar um planejamento para um futuro mais esperançoso, acolhedor e promissor. Esse planejamento precisa necessariamente considerar, como já mencionei, que estamos vivenciando um outro momento, num mundo diferente do que era antes do início da pandemia. Há que haver uma nova construção, considerando o cenário pós-pandemia, o cenário político e a educação para o futuro que já está aí.

Entrevistadoras: Nas suas pesquisas voltadas para a formação de professores, você defende uma formação linguística ampliada do professor de línguas. Você poderia explicar em que consiste essa proposta? Você acredita que tem havido algum movimento na educação em relação a essa proposta?

Marilda Cavalcanti: De uma certa forma, essa formação linguística ampliada, como preconiza a denominação, visualiza uma formação que abrange muito mais do que se focaliza em um curso de licenciatura. Comecei a refletir sobre isso nos anos 1990 enquanto trabalhava em um curso de formação de professores indígenas, uma experiência que me tirou da zona de conforto e me forçou a desenvolver um olhar diferenciado, isto é, que me levou a olhar para cursos de licenciatura de uma outra perspectiva, uma perspectiva que me forçava a uma atitude de estranhamento desses cursos que me eram familiares. E de uma perspectiva de comparação entre o que eu conhecia de dentro e o que vim a conhecer de fora: estranhamento e familiarização com o estranho, para usar de terminologia dos estudos etnográficos.

Não cheguei a detalhar a proposta, mas levantei, principalmente em Cavalcanti (2015), alguns fundamentos que caracterizariam o que vejo como uma formação linguística de forma ampliada. São eles: (a) a necessidade de os professores estarem abertos para aprender outras línguas, mesmo que ensinem português como língua 1 ou língua adicional. Isso é essencial para qualquer (b) prática/desenvolvimento de intercompreensão e para a sensibilização para o aprendizado de outra

língua, para o uso de uma língua franca, para a comunicação com base na intercompreensão e na construção de “repertórios comunicativos” (RYMES, 2014); (c) uma formação que inclua fundamentos contemporâneos em sociologia e antropologia, reflexões sobre minorias, grupos minoritarizados, (des)humanização, xenofobia, xenoracismo etc.; (d) um olhar atento às diferenças na diversidade em níveis diversos; (e) fundamentos da sociolinguística de complexidade e da mobilidade. Essa formação ampliada pressupõe e abrange um professor/uma professora que respeite o tempo do aluno e desenvolva um ensino “culturalmente sensível” (LADSON-BILLINGS, 1995, em texto que, como tantos outros textos no exterior, reconhecidamente remete ao pensamento de Paulo Freire). A expressão “culturalmente sensível” está relacionada ao respeito com o aluno, mas aqui acrescento que a vejo também como respeitosa ao professor/à professora.

Nos projetos de pesquisa que desenvolvi, caminhei por cenários vários de diversidade e diferenças: cenário indígena, de pessoas surdas, de migrantes/refugiados – para este último, tão pungente e gritante nesta última década é que focalizaria a continuação de minha reflexão sobre a formação de professores.

Em tempos de alta mobilidade devido à globalização contemporânea, ao aumento de crises migratórias forçadas nestas últimas décadas que resultou em um número crescente de refugiados, vejo esse conceito de formação linguística ampliada como ainda mais pertinente.

Entrevistadoras: Em 2018, você e a Profa. Teca Maher organizaram o livro *Multilingual Brazil: language, identities and ideologies in a globalized world*, expandindo as discussões sobre as perspectivas sobre o multilinguismo no Brasil para além das nossas fronteiras. Ponderando os resultados dessa publicação, seria possível afirmar que houve mudanças significativas em relação à predominância do Brasil como um país monolíngue? O que isso representa para a formação do professor?

Marilda Cavalcanti: Infelizmente, nos últimos anos, houve retrocesso na educação, assim como no meio ambiente, na saúde, etc. Com isso, mesmo não se falando em Brasil monolíngue, isto está subjacente às políticas públicas que apagam (ou tentam apagar): (i) as populações indígenas, populações essas vistas como uma minoria étnica uniforme, embora sejam populações diversas e diferentes (ver CAVALCANTI; MAHER, 2009) entre si; (ii) as populações afrodescendentes, também com suas diferenças, sejam essas populações de pele negra ou parda. Essas políticas públicas têm na sua base uma visão machista de supremacia branca (KIMMEL, 2017) com discurso raivoso (APPADURAI, 2006) que contempla a construção de narrativas de racialização (ver MELO, 2022) e xenofobia e fomenta preconceitos diversos, tais como misoginia, homofobia, transfobia, etc. A impressão que tenho é que todos os avanços, principalmente relativos a direitos humanos, conseguidos através dos anos, se perderam ou estão ameaçados. Isso remete ao pensamento que vivemos um pesadelo de um mundo que voltou para trás de modo desrespeitoso e agressivo no que se refere, principalmente, aos grupos e populações vulneráveis.

O retrocesso na educação, evidentemente, se reflete na formação de professores. Se já havia uma defasagem anteriormente, imagine-se o que acontece contemporaneamente com o desmonte das políticas públicas de educação e do próprio Ministério da Educação.

Em tempos de aumento de deslocados geograficamente em um mesmo país e de migração internacional forçada por guerras, instabilidade política, desastres naturais etc., é mais que urgente pensar na formação de professores (CAVALCANTI, 1999) de modo mais abrangente no que se refere a vários aspectos, incluindo o aprendizado de outras línguas para fins de fomento de intercompreensão (ver CAVALCANTI, 2013, 2015). Lembro que temos uma vantagem, uma vez que o português é uma língua românica e, como tal, temos um capital linguístico a ser explorado em relação às línguas dessa família. Mas há todo um trabalho de conscientização e percepção de semelhanças e dife-

renças entre línguas. E há necessidade de desenvolver uma perspectiva respeitosa pelas línguas faladas por migrantes e fomentar o interesse na comunicação, muito mais do que na precisão, na correção. O foco seria na translinguagem (CANAGARAJAH, 2012; GARCIA; WEI, 2014; SEMBIANTE, 2016) e não na repetição visando correção gramatical. E isso só é possível se o professor/a professora tem uma abertura para o aprendizado de pelo menos uma língua mais falada/mais conhecida no mundo. Em outras palavras, o mito do monolinguismo em português brasileiro na formação de professores no país não faz sentido no mundo atual. Na verdade, nunca fez sentido dada a variedade de línguas com as quais convivemos desde sempre. No passado, isso aconteceu devido à imigração (principalmente da Itália e do Japão) orquestrada para substituição da mão de obra escravizada. Aliás, não se pode deixar de registrar que a população escravizada sofreu com o abafamento/apagamento de suas línguas de origem. A imigração continuou de forma menos visível nos séculos 19 e 20. E no século 21, só nesses últimos cinco anos, para além da pandemia, já vimos a chegada de migrantes haitianos, sírios, venezuelanos e agora de migrantes ucranianos. Essas populações precisam ser mapeadas para que se possa promover escolarização adequada para seus filhos. E é preciso lembrar que essas populações não, necessariamente, se fixam, elas se movem pelo país (e fora dele), buscam ancoragem em uma ou outra cidade, a depender de oferta de trabalho e da economia e políticas públicas vigentes no país receptor.

O mundo, com certeza, mudou e já notamos as diferenças que vão se instalar (já estão se instalando) pós-pandemia. E essas diferenças, contemporaneamente muito pautadas nos avanços da tecnologia, podem tanto facilitar como complicar a vida das pessoas. Ou seja, o que vemos é o paradoxo da desigualdade social, escancarado na pandemia e com reflexos extremamente impactantes em relação à exclusão do alunado e dos professores nas escolas públicas no país.

Termino com o apoio na argumentação do sociólogo Domenico Di Masi quando ele diz que o que precisamos é olhar para o futuro, deixando de gastar tempo e energia com esse entorno atual que só nos suga e nos empurra para a desinteligência coletiva. Em outras palavras, creio que se pode dizer que esse entorno nos empurra para um amortecimento mental coletivo.

E o olhar para o futuro, certamente, traz a possibilidade de construção de esperança, não qualquer esperança, mas a tal “esperança engajada no Brasil” de Itamar Vieira Júnior (entrevistado no programa *Roda Viva*/TV Cultura, 2021): “Não é uma esperança passiva, que está só esperando que as coisas aconteçam. É uma esperança ativa”.

Referências

APPADURAI, A. **Fear of small numbers** – an essay on the geography of anger. London: Duke University Press, 2006.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**. Global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2012.

CANAGARAJAH, S. **The Routledge Handbook of Migration and Language**. New York: Routledge, 2017.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P.

(org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola; Cultura Inglesa, 2013. p. 211-226.

CAVALCANTI, M. C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da Variação Linguística** – língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 287-302.

CAVALCANTI, M. C. O pós-ápice da migração haitiana no país em notícia recortada em portal de notícias: algumas notas sobre escolhas epistemológicas. **D.E.L.T.A.**, 35-1, 2019, p. 1-22.

CAVALCANTI, M.C. Prefácio *In*: LIMA, É. (org.) **Linguística Aplicada na Unicamp. Travessias e Perspectivas**. Editora6/CAPES, 2021.

CAVALCANTI, M. C.; BIZON, A. C. C. Threads of a hashtag: entextualization of resistance in the face of political and sanitary challenges in Brazil. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 59, n. 3, p. 1966-1994, set. 2020.

CAVALCANTI, M. C.; BIZON, A. C. C. Migrantes nos (des)focos da mídia. Apresentação oral no Simpósio 69 – Bordas e Fronteiras do Português Globalizado. **VI SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa)**. Santarém, Portugal de 24 a 28 de outubro, 2017. (in press).

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. Introdução. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 7-19.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. **Diferentes diferenças**: desafios interculturais na sala de aula. Campinas: CEFIEL/UNICAMP-MEC, 2009.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. Contemporary Brazilian perspectives on multilingualism – an introduction. *In*: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. J. M. (org.). **Multilingual Brazil** – Language resources, identities and ideologies in a globalized world. New York; London: Routledge, 2018. p. 1-17.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. Transidiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. **Revista da ANPOLL**, 40, p. 33-45, 2016.

CÊSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging: bilingualism and education**. New York: Palgrave and Macmillan, 2014.

KIMMEL, M. **Angry white men**. New York: Bold Type Books, 2017.

LADSON-BILLINGS, G. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. **Theory into Practice**, v. 34, n. 3, Culturally Relevant Teaching, p.159-165, 1995.

LORENTE, B. P. Language-in-education policies and mobile citizens. *In*: CANAGARAJAH, S. (org.). **The Routledge Handbook of Migration and Language**. New York: Routledge, 2017.

MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (org.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. New York: Routledge, 2012.

MELO, G. V.; JESUS, D. M. (org.). **Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2022.

RYMES, B. Communicative repertoire. *In*: STREET, B.; LEUNG, C. (org.). **Routledge Companion English Language Studies**. New York; London: Routledge, 2014. p. 1-15.

SANTOS, M. E. P.; CAVALCANTI, M. C. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisória: alunos brasiguaios em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 47/2, p. 429-446, 2008.

SEMBIANTE, S. Translanguaging and the multilingual turn: epistemological reconceptualization in the fields of language and implications for reframing language in curriculum studies. **Curriculum Inquiry**, v. 46, n. 1, p. 45-61, 2016.



As contribuições da Prof^a Stella Maris Bortoni-Ricardo para a Linguística Aplicada no Brasil e a criação do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação

Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB)
Ivani Rodrigues Silva (UNICAMP)
Laura Janaina Dias Amato (UNILA)

Introdução

Esta entrevista tem por objetivo central apresentar a trajetória da Profa. Stella Maris Bortoni-Ricardo dentro da Sociolinguística Educacional, focalizando dentro disso momentos importantes da Linguística Aplicada no Brasil e da criação do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação que ela, junto com a Profa. Marilda Cavalcanti e outros professores, planejaram no início dos anos 2000.

O texto nos convida a uma reflexão sobre sua área de pesquisa e sua trajetória profissional, desde o seu ingresso na pós-graduação, até sua aposentadoria em 2015, na Universidade de Brasília (UnB). A autora trouxe para o Brasil, da Inglaterra, onde foi estudar em meados da década de 1980, conceitos importantes que a ajudaram a consolidar outras reflexões dentro da Sociolinguística, tais como o contínuo rural-urbano para o qual chamou a atenção analisando os modos de falar próprios de grupos minoritários, pela primeira vez, mostrando esses modos de falar como um sistema consistente e sistemático (BORTONIRICARDO, 1985).

Na Inglaterra, teve contato com a metodologia socioantropológica de Redes Sociais (*Social Networks*), que adotou para sistematizar o estudo da migração doméstica, especialmente do norte e nordeste brasileiros, para as regiões centro-oeste e sudeste, mostrando a importância dos processos migratórios e da consolidação de normas urbanas. Como professora e pesquisadora da UnB – Universidade de Brasília, orientou muitas pesquisas de mestrado e doutorado e publicou muitos trabalhos e teve papel importante na formação de outros pesquisadores e na formação de professores. Nesse papel, instigou o professor a ser o pesquisador da sua realidade.

Nessa entrevista, a Profa. Stella, atualmente, pós-doutora em Linguística e professora titular aposentada da Universidade de Brasília nos conta mais sobre sua trajetória acadêmica e sobre os rumos de sua pesquisa no Brasil, além de situar os caminhos da Linguística Aplicada em nosso país.

A entrevista

Entrevistadoras: Conte-nos mais sobre a sua trajetória inicial, desde sua formação, quais foram suas inspirações acadêmicas e sua vivência enquanto pesquisadora no início de sua carreira.

E, também, sobre como era a pesquisadora Stella Maris na criação do GT e como ela é agora?

Stella Maris: Fiz meu curso de Graduação em Letras: Português e Inglês no *Lake Erie College*, em Ohio – USA, e na Pontifícia Universidade Católica (PUC-Goiás). Estudei em Ohio, não exatamente como aluna convênio, mas como aluna estrangeira. Quando comecei a estudar nos EUA, ainda não era uma sociolinguista; era apenas uma estudante que tinha ido aos EUA aprender a viver numa sociedade distinta e a falar fluentemente uma língua estrangeira. Mas, ao retornar ao Brasil, entrei na PUC-GO onde terminei a minha graduação em 1968.

Iniciei meu trabalho como pesquisadora quando ingressei no curso de Mestrado em Linguística na Universidade de Brasília (UnB), que concluí em 1977. No mestrado, desenvolvi uma pesquisa interdisciplinar na área de linguística e de psicologia, sobre atitudes linguísticas. Tive a oportunidade de trabalhar com professores muito bons na UnB em ambas as áreas, e pude dominar, com bastante tranquilidade, a metodologia da pesquisa quantitativa, pois no meu trabalho de conclusão de mestrado apliquei análise estatística no delineamento de pesquisa, em especial análise de variação (ANOVA), o que foi uma experiência muito boa para mim. Dediquei-me, em seguida, prioritariamente à família, pois tinha filhos pequenos.

Em 1980, pude ir para a Universidade de Lancaster, na Inglaterra, onde fiz um doutorado num período muito curto, até 1983, mas foi um bom doutorado. Investi muito nele, tinha muita vontade de concluir o trabalho, de poder retornar ao Brasil para os cuidados com minhas crianças, com meu marido e meus pais, já idosos.

Era um desafio para mim engajar-me àquela altura em pesquisa que efetivamente acrescentasse ao trabalho que eu já tinha feito. Concluí minha tese de doutorado em 1983, aprovada pela banca que examinou o trabalho. Em Lancaster, o trabalho final é apresentado a uma banca da qual participam o orientador, dois avaliadores inter-

nos, professores do programa, e um examinador de fora, no meu caso, a Professora Marilyn Martin-Jones¹.

Foi a Professora Martin-Jones que sugeriu que eu submetesse a tese à publicação pela *Cambridge University Press*, como um exemplar da série *Cambridge Studies in Linguistics*. À época essa série estava concluída, mas eles sugeriram meu trabalho como um volume suplementar, que foi publicado em 1985 com o título: “*The urbanization of rural dialect speakers – A sociolinguistic study in Brazil*”².

Ao voltar para o Brasil e para o trabalho de professora da UnB, como havia alunos que não liam em inglês, traduzi o texto da tese juntamente com a mestrandia Maria do Rosário Rocha Caxangá, que me ajudou na digitação. A tradução saiu pela Editora Parábola, sob o título: “Do campo para a cidade: um estudo sociolinguístico de migração e redes sociais” em 2011.

A experiência de escrever o texto em português e vê-lo publicado no Brasil foi muito gratificante para mim. Gostei particularmente da capa desse livro. Ela traz um candango chegando ao DF, com uma mala nas costas. É muito eloquente essa foto que a Parábola escolheu para ilustrar a capa, que dá a ideia de pessoas saindo do campo para viverem precariamente na cidade.

A maioria dos migrantes que acorriam a Brasília chegavam, como podiam, de outras regiões do Brasil. Muitos deles vieram do Nordeste, em caminhões adaptados como ônibus.

Para realizar o meu trabalho de pesquisa de doutorado concentrei-me em uma das regiões administrativas do DF, que eram conhecidas na ocasião como cidades satélites. A região onde a pesquisa transcorreu é denominada Brazlândia, uma das cidades que já existiam quando o Presidente Juscelino Kubistchek inaugurou Brasília em 1960.

1 Martin Jones é um dos principais nomes em pesquisas sobre o bilinguismo e multilinguismo. Coeditora da série Routledge Critical Studies in Multilingualism.

2 BORTONI-RICARDO, S. M. *The urbanization of rural dialect speakers – A sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Durante a pesquisa de campo, visitei essa cidade diariamente, convivendo com as pessoas que ali moravam. No período, tive a sorte de conhecer migrantes mineiros como eu, mas havia também migrantes dos estados nordestinos, da Bahia, poucos do Sul, e eu convivia com todos eles. Para essa pesquisa construí uma amostra grande, toda constituída por mineiros.

Escrevi esse texto, “Do campo para a cidade”, trabalhando com metodologia quantitativa para estudos de redes sociais³, acatando uma sugestão dos professores da Universidade de Lancaster, alguns dos quais já tinham estado aqui na região a meu convite e na UNICAMP a convite da Professora Marilda Cavalcanti⁴. O conceito chave do trabalho são as redes sociais. A pesquisa denomina-se em inglês *network analysis*: análises de redes sociais.

Naquela década, a Pesquisadora Lesley Milroy⁵, de Belfast, já vinha mostrando que as marcas da rede social de um indivíduo atuam como uma variável intermediária entre seus dados demográficos e seus modos de falar, em especial em ambientes heterogêneos.

Sua produção linguística vai depender muito da própria característica das redes, mais propriamente da tessitura da rede dos indivíduos cuja linguagem se quer analisar.

Interessantemente, Lesley Milroy, na sua pesquisa na Irlanda, queria ver como as pessoas iam abandonando o seu falar original. Tomou-me um tempo perceber que cada comunidade é uma entidade distinta, cada situação sociolinguística, diglósica, é uma situação particular. Diferentemente da pesquisa de Belfast, o que me interessava era ver

3 “Uma rede social é simplesmente um conjunto de vínculos de todos os tipos entre os indivíduos em um grupo. O interesse na análise de redes nas ciências sociais não reside nos atributos das pessoas, componentes da rede *per se*, mas antes, nas características dos vínculos em suas relações umas com as outras. Tais características são vistas como meios de predição e explanação do comportamento dessas pessoas” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 15 *apud* MITCHELL, 1973 [1969]).

4 Mais informações sobre Cavalcanti poderão ser encontradas neste volume.

5 Milroy é uma conhecida sociolinguista através do seu trabalho com redes sociais e variação linguística. *Language and Social Networks*. Oxford: Basil Blackwell, 1980.

como os colaboradores do trabalho, oriundos de áreas rurais do estado de Minas Gerais, iam adquirindo características do falar de maior prestígio, encontrado nas periferias das capitais e cidades maiores.

Alguns dos meus colaboradores iam à escola, mas não eram muitos. Quase sempre o lócus, o lugar de melhor convívio deles com a língua padronizada, era a igreja. A amostra era constituída de fiéis da Igreja Católica. Não que eu estivesse buscando só católicos *a priori*. Ocorreu que fui escolhendo, convivendo com as pessoas e construindo a modelagem de uma amostragem tipo bola de neve. Funciona assim: a cada pessoa que você conhece você pede que indique três ou mais amigos dela na comunidade e isso vai crescendo como uma bola de neve. E foi assim que construí a amostragem.

Entrevistei todas as pessoas indicadas, utilizando técnicas metodológicas da sociolinguística variacionista, especialmente de William Labov⁶ e Dell Hymes⁷. Mas como eu me concentrei em um trabalho de redes, fui particularmente influenciada pela obra de Lesley Milroy.

Dediquei-me muito à pesquisa quantitativa com o intuito de quantificar as variáveis que considerava bons preditores da produção linguística dos meus colaboradores. Mas pude empregar análise qualitativa também.

Lembre-se de que, no meu mestrado⁸, tinha-me dedicado a uma pesquisa quantitativa, com os Professores Ulf Gregor Baranow⁹ e Luiz Pasquali¹⁰. Estou falando tudo isso, Laura e Ivani, para mostrar como

6 Labov é o principal nome na Sociolinguística Variacionista, considerado seu fundador. Em 1972 publicou dois livros que são a referência inicial na área: *Sociolinguistic Patterns e Language in the Inner City* (cf. MOLLICA; BRAGA, 2003).

7 Dell Hymes é a principal referência na Etnografia da Comunicação. Ver o seu *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach* (1974).

8 “Reações de falantes de Português à concordância verbal não-padrão”.

9 Baranow é linguista e trabalhou com terminologia na área da Ciência da Informação. Ver Selected Bibliography on Brazilian Sociolinguistics. *International Journal of The Sociology Of Language*, v. 89, p. 125-147, 1991.

10 Pasquali é referência na área de avaliação psicológica. Ver: *Instrumentos Psicológicos: Manual Prático de Elaboração*. Brasília: LabPAM/IBAPP, 1999.

a gente paulatinamente vai adquirindo essa competência de pesquisadora, um pesquisador se forma em um processo assim.

Na primeira fase de minha pesquisa profissional fiz estritamente um trabalho quantitativo e no doutorado já pude conciliar a pesquisa quantitativa com a pesquisa qualitativa na análise de redes. Mesmo porque era difícil classificar aquele grupo da amostra pelas categorias socioeconômicas usuais utilizadas na pesquisa sociolinguística da época. A maioria dos seus participantes praticamente não tinha nenhuma formação ou pouquíssima formação escolar. Como já mencionei, o letramento a que eles tiveram acesso era o letramento via igreja, via atividades religiosas.

Eu não podia usar as categorias que, naquele tempo, já vinham sendo usadas por William Labov em NY, ou seja: classe baixa, classe média-baixa, média-média, média-alta. O grupo com que eu trabalhava era muito restrito em termos de diversidade socioeconômica e anos de escolaridade. Essa foi uma motivação para eu me voltar para os estudos de redes.

Depois disso houve trabalhos com rede, muitos fora do Brasil, que mencionaram a minha pesquisa original e tomaram a de Lesley Milroy, como inspiração, como modelo.

Houve também aqui no Brasil, vários pesquisadores que usaram essa metodologia, que é muito rica. Veja-se que ela tem início com a pergunta “Quem são as outras pessoas com quem você conversa fora da sua casa?”. O pesquisador vai constatando que, para classificar – definir sociolinguisticamente aquele seu(sua) colaborador(a) – é melhor usar as pessoas que esse indica, o que permite vislumbrar uma situação de rede efetivamente.

Veja-se que a rede de cada pessoa vai ter características que, de certa forma, predizem, indicam e apontam os processos de mudança e variação linguística, e por isso é tão útil, especialmente em comunidades em situação de mudança. E por que mudança? Porque Brasília

foi fundada em 1960, mas a cidade permaneceu muito modesta em termos de uma população representativa do Brasil. Nos anos de 1970, quando fiz o mestrado na UnB, a universidade, fundada em 1962, tinha pouco mais de uma década de funcionamento. Assim, pude escolher uma metodologia absolutamente adequada a comunidades em processo de formação como aquela pela qual me interessei.

Durante o trabalho de campo, no doutorado, ia três vezes por semana para Brazlândia com mais dois auxiliares de pesquisa e cada um de nós com um gravador. Tudo era gravado. As pessoas da comunidade me convidavam para comer, tomar um café, almoçar, tudo era gravado.

Por isso afirmo, o processo de formação de um pesquisador é lento, ele tem que ir produzindo e refletindo. Uma das reflexões que eu fazia era: “Em que aspectos a minha pesquisa de redes sociais difere das pesquisas de redes sociais de Lesley Milroy em Belfast?”. Porque ela estava vendo quantos preservavam o falar irlandês (o sotaque irlandês) mesmo se mudando para a Inglaterra. Queria ver se esse sotaque não sofria nenhum forte estigma na Inglaterra, onde a pesquisa foi conduzida.

Considero tal situação muito diferente daquela que encontrei aqui nos arredores de Brasília, pois os meus colaboradores estavam mudando muito radicalmente de modos de falar, que refletiam o seu modo de viver. Eles tinham vindo do interior de MG e, no seu novo habitat, conviviam com o pessoal oriundo das mesmas comunidades rurais e com participantes de movimentos da igreja, mas também começavam a conviver com pessoas de outras áreas geográficas e ambientes sociais. Embora eles estivessem espontaneamente reunindo-se com vizinhos, muito em função da identidade mineira, começavam a variar muito a sua rede em função do próprio trabalho que desempenhavam, que os obrigava a conversar com pessoas de outras regiões.

Esse foi o trabalho de rede que eu pude mais tarde traduzir para o Português. Fiz a tradução para permitir que um número maior de lei-

tores tivesse acesso a esses esforços de pesquisa, que é preciso dizer, foram de fato pioneiros.

Em 1989, voltei aos Estados Unidos para um pós-doutorado na Universidade da Pensilvânia, na Filadélfia, que representou para mim oportunidade de conviver mais proximamente com importantes matrizes do conhecimento sociolinguístico, do conhecimento de linguística aplicada e do conhecimento da própria linguística. Ali convivi com pessoas como William Labov, Gillian Sankoff¹¹, Frederick Erickson¹² e outros cujos cursos acompanhei. Eles eram efetivamente os pioneiros desses estudos. Consideramos, mesmo nos dias atuais, que eles eram as referências nessas áreas e a eles damos o crédito pelo seu trabalho, que propiciou a confluência da linguística, com a linguística aplicada e com a antropologia cultural. Foram eles os responsáveis pelo surgimento desse novo ramo que vicejou tão bem, que é a sociolinguística. Acompanhei com rigor o desenvolvimento da sociolinguística nos Estados Unidos e na Europa, na segunda metade do século XX. Pude convidar o Professor Erickson, mais de uma vez, para vir ao Brasil, tendo ele visitado, além da Universidade de Brasília, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a PUC (Petrópolis). Também o Professor William Labov esteve no Brasil a convite de pesquisadores na UFRJ.

Em resumo, minha pesquisa de Mestrado seguiu um delineamento de natureza quantitativa – um estudo de atitudes linguísticas – familiarizando-me, assim, com essa abordagem de pesquisa. Em seguida, iniciei o programa de Doutorado na Universidade de Lancaster – Inglaterra. Para essa formação, fiz um trabalho de sociolinguística qualitativa¹³

11 Sankoff é sociolinguista variacionista e considerada uma influência nos estudos do funcionalismo. Ver: *The origins of syntax in discourse: a case study of Tok Pisin relatives*. *Language*, 52, p. 631-666, 1976.

12 Erickson é educador e etnógrafo, influente no campo da educação ao abordar uma pedagogia culturalmente sensível. Ver: *Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement*. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

13 Ver, por favor, o meu livro: BORTONI-RICARDO, S. M. *O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

e etnográfica, que entretanto conciliei com uma pesquisa quantitativa. O resultado está na publicação já mencionada da *Cambridge University Press*, com tradução em português pela Parábola Editorial.

Paralelamente a essas pesquisas, fui desenvolvendo um grande interesse pela questão educacional, mais propriamente pela contribuição da sociolinguística à solução dos graves problemas nessa área em nosso país, em virtude da grande incidência de analfabetismo.

Em toda a minha carreira empenhei-me em conciliar métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa, preocupando-me, a partir de 1983, com questões educacionais. Para tanto, atuei no curso de Pós-Graduação em Linguística e no curso de Pós-Graduação em Educação, ambos na Universidade de Brasília, os quais coordenei (um biênio em cada um).

Com esse compromisso, já publiquei 27 livros e 60 capítulos de livros, além dos numerosos textos publicados em anais, no Brasil e no exterior, com a participação nos referidos congressos. Também participei e coordenei diversos projetos de educação supervisionados pelo Ministério de Educação, com especial relevo para o “Pedagogia para Início de Escolarização” (PIE)¹⁴.

Em 2003, ano da formação do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação (GTTLE), eu estava em plena atividade de orientação de teses e mantinha muito contato com alguns pesquisadores, entre eles a Professora Marilda do Couto Cavalcanti (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP), a Professora Maria Cecília Mollica¹⁵ (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), o Professor Roberto

14 Ver, por favor: BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

15 Mollica é pesquisadora CNPq interessada na área de Linguística Educacional, Tecnologia e Inovação. Ver: *Letramento & Alfabetização* – primeiro caderno propostas pedagógicas. 1. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ (Apoio Financeiro FAPERJ), 2006. v. 1. 81p.

Cardoso de Oliveira¹⁶ (Universidade de Brasília – UnB) e o Professor Marcos Bagno¹⁷ (Universidade de Brasília – UnB), o qual foi meu aluno, além dos colegas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Federal do Piauí (UFPI) entre outros.

Hoje em dia dou prioridade à escrita de livros e mantenho um *site* (www.stellabortoni.com.br). Continuo trabalhando na produção de textos pelo menos de três a quatro horas, três dias por semana, além de ler textos acadêmicos e participar de bancas de doutorado com defesas *online*¹⁸.

Entrevistadoras: Em alguns de seus trabalhos há a menção ao conceito de Pedagogia Culturalmente Sensível como uma possibilidade de transformar contextos culturalmente complexos e fazer diferença para alunos provenientes de grupos minoritários, principalmente. De onde vem esse conceito e qual é a relação dele com a formação de professores de línguas?

Stella Maris: O conceito de Pedagogia Culturalmente sensível é afim ao de *Culturally Responsive Pedagogy*, proposto por Frederick Erickson (1987, na *Graduate School of Education, UPenn*), com quem tive oportunidade de trocar ideias e apresentar as nossas propostas de trabalho. Trata-se de um programa compromissado com a formação de professores desde as séries iniciais até o nível universitário. O Prof. Erickson cunhou o conceito de *Culturally Responsive Pedagogy*, uma pedagogia culturalmente responsiva. Como a palavra responsiva não estava dicionarizada, eu passei a usar o étimo “uma pedagogia culturalmente sensível”, a qual é responsiva na medida em que é sensível às peculiaridades

16 Cardoso foi um antropólogo brasileiro, responsável por colocar em evidência o termo “antropologias periféricas”. Ver: *Sobre o Pensamento Antropológico*. Rio de Janeiro; Brasília: Tempo Brasileiro; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1988.

17 Bagno é linguista e conhecido por colocar em evidência a inclusão de variações linguísticas como norma do português brasileiro. Ver: *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Loyola: São Paulo, 1999.

18 O resultado desse trabalho pode ser acompanhado nos livros *Português brasileiro, a língua que falamos*, publicado pela Editora Contexto, e *Papo de Professora*, no prelo, na Editora Mercado de Letras.

culturais vigentes no interior das escolas: essas diferenças, esse acervo que cada um traz para a sala de aula. E por essas razões, pode-se dizer que ela também é sensível e, como diz o Prof. Erickson, é responsiva, pois ela vai ao encontro das peculiaridades dos estudantes. E vejam vocês que os autores nos EUA e na Inglaterra, estavam ecoando o nosso grande mestre brasileiro Paulo Freire¹⁹. Naquela ocasião, Paulo Freire não era muito aclamado no Brasil, havia muitas críticas ao seu trabalho. Não obstante, toda essa vertente da pesquisa educacional no exterior, voltada para a alfabetização e escolarização de adultos, tinha em alta conta o trabalho do Paulo Freire, principalmente aquele trabalho mais original, no sentido em que se traz para a dinâmica de trabalho valores socioculturais desses indivíduos. E quando você pensa a sala de aula, reporta-se às vivências das pessoas que ali se encontram e que não tiveram a chance de se alfabetizar.

Essa definição da pedagogia de Paulo Freire é altamente humanística, além de ser também muito produtora, porque trabalha com aquilo que os membros do grupo efetivamente são; com aquilo que eles carregam consigo, tentando explicitar as mudanças pelas quais eles estão passando. À medida que ampliam sua rede como grupo social – rede de relações sociais – eles também vão mudando o seu modo de ver o mundo.

E foi com isso que trabalhei no doutorado, como vimos. Com variáveis que identifiquei e quantifiquei usando a própria metodologia de rede. Pude quantificar o acesso que essas pessoas tiveram, à sua rede vicinal e laboral.

Por exemplo, quantifiquei o acesso à leitura de jornal, ao cinema, aos eventos aqui em Brasília. Há um evento em Brasília em que se troca a bandeira nacional que fica atrás do Congresso, o qual é responsabilidade das Forças Armadas. Trata-se de cerimônia muito bonita a que

19 Freire é o patrono da Educação brasileira e um dos autores mais citados em obras acadêmicas da área. Dentre suas obras, destacamos: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*.

as pessoas comparecem, as Forças Armadas se revezam, toca-se o hino nacional. A maior parte dos meus colaboradores na pesquisa nunca tinham pisado nas cercanias do Congresso Nacional. Quando comecei, identifiquei que eles já tinham acesso a alguns livros escolares e quase sempre à Bíblia. A Bíblia é o primeiro livro que eles vão pegar, manipular e que vão lendo à medida que conseguem. Se não, o pastor ou o padre ou a irmã, a liderança religiosa que está trabalhando com eles, lê para eles o Evangelho, a Epístola, ou seja, a Bíblia é o primeiro e mais importante livro com o qual eles travam contato.

Na década seguinte à realização dessa pesquisa, conforme indicam dados do IBGE, a população alfabetizada no Brasil passou de 66% em 1970 para 80% em 1991. Então absorvi essas porcentagens na releitura dos dados originais obtidos em Brazlândia e os incorporei na introdução do livro *Transculturalidade, Linguagem e Educação* (2007, p. 11).

Entrevistadoras: Como era o contexto acadêmico na criação do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação?

Stella Maris: Fui presidente da ANPOLL²⁰ (1992-1994), que já oferecia um excelente ambiente para a formação de grupos de trabalho. Inicialmente, participei dos GTs de Sociolinguística e de Linguística Aplicada, dedicando-me, em seguida, ao GTTLE. Esse Grupo de Trabalho abrigou pesquisadores oriundos de outros GTs, que nele encontraram condições de direcionar sua pesquisa especificamente para a questão linguística educacional.

Eu considero que na nossa área Marilda Cavalcanti foi pioneira. Quando eu cheguei a Lancaster, para meu doutorado em 1980, ela havia chegada alguns meses antes. Então essa geração, a minha e a de Marilda, foi bastante pioneira, sem nos esquecer de pionei-

20 Associação Nacional de Programas de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

ros anteriores como Aryon Dall'igna Rodrigues²¹, Francisco Gomes de Matos²² e Marta Coelho²³ que nos precederam e praticamente criaram a ABRALIN²⁴ em 1969, da qual fui presidente em exercício, nas ausências da Professora Lúcia Lobato de 2003 a 2005.

E nós então demos continuidade com a criação da ANPOLL em 1984 cuja presidência ocupei conforme mencionado, no biênio de 1992-1994. A ABRALIN é uma associação muito relevante, mas não tem a preocupação de expandir-se em todos os cursos de pós-graduação como tem a ANPOLL. A ANPOLL foi-se difundindo nos programas de pós-graduação e então surge também o Profletras²⁵ a partir de 2012. Quando nós criamos o Profletras, eu digo nós porque estou considerando a Marilda Cavalcanti, eu própria e as colegas da UFRN, da UFBA, da UFRJ, da UFPE, nessa criação. Nós nos baseamos muito na experiência da Profmat. Qual era a novidade em termos de Profletras? A grande novidade era que nós podíamos trabalhar com os professores, licenciados na área de Pedagogia, mas principalmente na área de Letras e formando esse grupo da área de Letras, permitindo que eles comesçassem a se interessar e a trabalhar e a produzir pesquisa desde as séries iniciais, de fato, desde a pré-escola.

A relação entre cursos de pós-graduação e responsabilidade na formação de professores não estava ainda bem estabelecida, então cabia ao grupo da Pedagogia ocupar-se da pré-escola até a quarta, quinta série, depois aos grupos das licenciaturas em Letras dedicar-se à segun-

21 O Prof. Aryon Rodrigues foi um renomado linguista brasileiro, pioneiro nos estudos das línguas indígenas sul-americanas. Ver: *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*.

22 O Prof. Matos foi pioneiro na Linguística Aplicada brasileira, com seus estudos sobre o ensino da língua inglesa em sala de aula. “Autor de apelo pioneiro em favor de uma Declaração Universal de Direitos Linguísticos (1984)”, conforme entrevista concedida à revista *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 05, n. 01, p. 136-140, 2019.

23 Percursora da área e uma das fundadoras da ABRALIN.

24 Associação Brasileira de Linguística.

25 O Profletras é um programa de pós-graduação em nível de mestrado para a formação de professores concursados da rede pública de ensino, com foco na língua portuguesa. Oferecido em rede nacional em 42 universidades públicas. Ver: <https://profletras.ufrn.br/>.

da metade do período preliminar da educação básica. Refiro-me a esse trabalho de certa forma pioneiro, sem querer de modo nenhum ofuscar os que vieram antes de nós, como Angela Kleiman²⁶, Francisco Gomes de Matos e Aryon Rodrigues com seu grupo das línguas brasileiras.

Não vou alongar-me porque sei que posso cometer algum esquecimento, em relação a esse grupo que praticamente implantou a pós-graduação em Linguística no Brasil. Quando implantamos o Profletras, usando como modelo o Profmat, o programa de formação de professores de matemática, tínhamos o compromisso, que considero muito relevante, de trabalhar desde as primeiras séries do ensino fundamental. Mas deixo aqui minha contribuição como forma de mostrar que de fato, na primeira geração, primeiríssima geração, temos Aryon Rodrigues, Francisco Gomes de Matos, Profa. Angela Kleiman e Marta Coelho. E os grupos da PUC-SP, da UFRJ e da UFBA. Nesse último desenvolveu-se muito o trabalho de dialetologia, precursor da sociolinguística como conhecemos hoje. Então toda essa geração foi-se encaminhando, compartilhando as suas perspectivas, os seus achados, os seus processos de pesquisa para que se criasse de fato uma tradição de sociolinguística no Brasil.

Entrevistadoras: O livro *Transculturalidade, Linguagem e Educação*, lançado em 2007, é um grande marco fundacional do GT. Os objetivos do livro, que são, também, os do GT, eram fomentar discussões sobre formação de professores em contextos sociolinguisticamente complexos. Mudou algo de lá para cá? O quê?

Stella Maris: Certamente que o ambiente de pesquisa ampliou-se, com a incorporação de muitos novos pesquisadores, entre os quais aqueles formados, em nível de doutorado, pelos professores pesquisadores pioneiros. A possibilidade de trabalharmos também

26 Kleiman é linguista aplicada com estudos na área de formação de professores de língua materna e letramento. Ver: *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita*.

com uma perspectiva multidisciplinar, no meu caso na área de educação, ajudou a ampliar o escopo das pesquisas e dos novos centros que foram sendo incorporados. Para uma visão atualizada do GTTLE recomendo uma pesquisa no *site* da ANPOLL e do próprio GTTLE.

Referências

BORTONI-DIAS, S. M. **Reações de falantes de português à concordância verbal não-padrão**. 1977. 89 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Expressão e Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 1977.

BORTONI-RICARDO, S. M. **The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Português brasileiro, a língua que falamos**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Papo de Professora: diálogos reflexivos para aprender e ensinar português**. São Paulo: Mercado de Letras (no prelo).

ERICKSON, F. Transformation and School Success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-56, 1987.

HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.

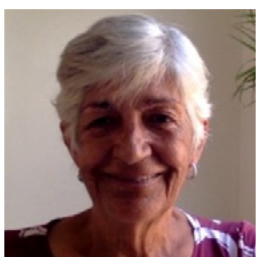
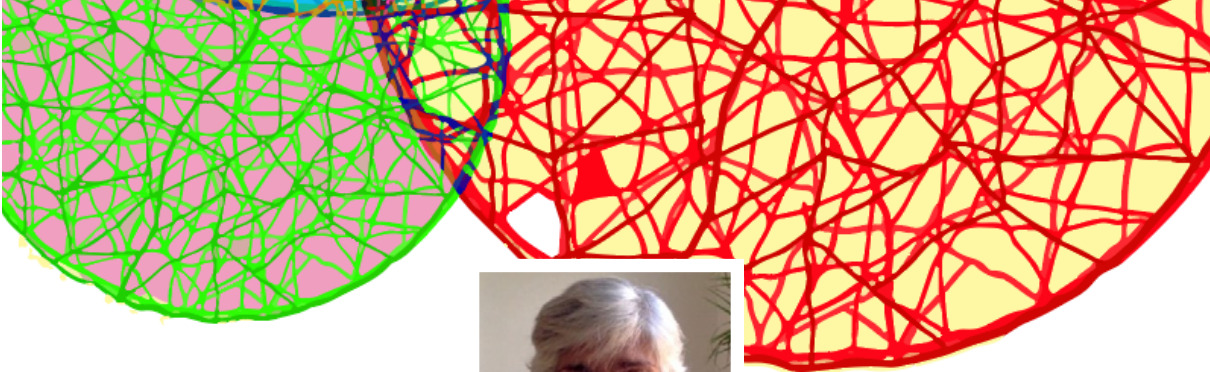
LABOV, W. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b.

MILROY, L. **Language and Social Networks**. Oxford: Basil Blackwell, 1980.

MITCHELL, J. C. (org.). **Social networks in urban situations**. Manchester: Manchester University Press, 1969.

MITCHELL, J. C. Networks, norms and instructions. *In*: BOISSEVAIN, J.; MITCHELL, J. C. (org.). **Network analysis: studies in Human Interaction**. Haia: Mouton, 1973.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística Variacionista**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.



Repertórios, direitos linguísticos, (in)visibilidades e identidades: entendendo com Teca Maher 20 anos de transculturalidade, linguagem e educação

Terezinha de Jesus Machado Maher (UNICAMP)

Nara Hiroko Takaki (UFMS)

Simone Batista da Silva (UFRRJ)

Wilma Favorito (INES)

Introdução

A professora Terezinha de Jesus Maher, ou Teca, como todos preferem carinhosamente chamá-la, desenvolveu seus estudos e pesquisas no campo da Linguística Aplicada. Desde o início de seu percurso acadêmico, dedicou-se a questões político-educacionais e linguísticas relacionadas especialmente ao contexto indígena brasileiro. Sob a orientação da professora Marilda Cavalcanti, na UNICAMP, re-

alizou seu mestrado (1990) com a dissertação *Já que é Preciso Falar com os Doutores de Brasília – Subsídios para o Planejamento de um Curso de Português em Contexto Indígena*, e o doutorado (1996) com a tese *Ser Professor Sendo Índio – Questões de Linguagem e Identidade*. Foi consultora de vários projetos para formação de magistério indígena, em especial do Projeto de Educação Indígena da Comissão Pró-Índio do Acre para assuntos ligados ao ensino de línguas. Na última década, esteve à frente de projetos de elaboração de material didático para o ensino de português em contextos indígenas, bem como de iniciativas para a inclusão de estudantes indígenas na UNICAMP.

Com pesquisas também voltadas para outros grupos minoritários ou maiorias minorizadas, a professora Teca Maher, colíder do Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq “Vozes na Escola”, publicou inúmeros artigos em periódicos especializados, além de capítulos de livros e organização de obras que versam sobre temáticas como linguagem, cultura e identidade, políticas linguísticas, contextos plurilíngues e multiculturais e educação escolar indígena. O legado de suas reflexões nesse vasto campo de investigação transdisciplinar e bi/multilíngue sempre esteve relacionado à produção de reflexões críticas sobre os contextos sociolinguisticamente complexos que caracterizam esses grupos e o impacto dessas reflexões sobre a formação de professores. Os diferentes letramentos, as ideologias linguísticas e as tensões identitárias e(m) contextos minoritarizados, transculturais e/ou multilíngues são temas vitais em sua produção teórica.

Em seu trajeto na docência, lecionou na Faculdade de Letras da PUC-Campinas (1987-2004), em seguida no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp (1990-2005) e no IEL/UNICAMP (2005-2021), onde além das aulas na graduação e pós-graduação, foi coordenadora do curso de Letras (2011-2014) e do programa de pós-graduação em linguística aplicada (2009-2011), atuando também em diversas comissões e conselhos de natureza acadêmica. Em 2012, obteve o título de livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada dessa

Universidade com trabalho intitulado *Retratos de um Brasil Plural: multiculturalismo, plurilinguismo e educação bilíngue em território nacional*.

A professora Teca Maher foi coordenadora do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL (biênio 2008-2010) que, tal como suas pesquisas, focaliza práticas e discursos não hegemônicos de grupos sociais ou comunidades invisibilizadas a fim de contribuir com a elaboração de políticas linguísticas e educacionais que façam emergir as vozes e os saberes dessas pessoas.

A entrevista

Entrevistadoras: Pensando nas proposições iniciais no momento da fundação do GT da ANPOLL Transculturalidade, Linguagem e Educação há 20 anos e no cenário social brasileiro atual, que balanço você poderia fazer do ponto de vista da produção científica na área da Linguística Aplicada e da formação de professores de línguas?

Teca Maher: O balanço, creio, é positivo, ainda que estejamos longe de um cenário ideal. É importante lembrar que o nosso GT, uma iniciativa capitaneada por Marilda Cavalcanti e Stella Maris Bortoni, surgiu justamente da vontade de abrir um espaço na ANPOLL para que linguistas aplicados brasileiros interessados em discutir o ensino de línguas voltado para grupos sociais marginalizados linguística e socio-culturalmente pudessem se encontrar para trocar ideias, reflexões. Naquela época, lembro-me bem, causava até estranhamento que alguns/algumas de nós estivéssemos centrando nossos esforços de intervenção e de pesquisa na educação linguística desses grupos. Isso porque a produção intelectual no interior da LA, até então, visava, sobretudo, à educação linguística de alunos oriundos do *mainstream* da sociedade brasileira. Além disso, o foco principal das teorizações e investigações na área eram questões ligadas à metodologia de ensino das línguas estrangeiras (LEs) de maior prestígio internacional:

inglês, francês e alemão (só muito posteriormente o espanhol passou a compor esse rol). E éramos muito bons nisso, diga-se de passagem, no sentido de que estávamos bastante sintonizados com o que de mais atual estava sendo produzido nos grandes centros acadêmicos mundiais: assim que eles passaram a preconizar um ensino de LE de base nocional-funcional, por exemplo, em questão de poucos meses, estávamos fazendo o mesmo aqui. Claro que era possível encontrar linguistas aplicados que se debruçavam sobre o ensino de português como língua materna, mas eles/elas eram em número bem mais reduzido e, portanto, esse campo de atuação não tinha tanta visibilidade; vai daí que, nacionalmente, equacionava-se, via de regra, a linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. E é também preciso ressaltar que a maioria dos linguistas aplicados que focalizavam o ensino de língua materna tinha por objetivo, por meta primeira, e quase sempre única – salvo, evidentemente, as honrosas exceções de praxe –, levar o alunado a abdicar de sua própria variedade da língua portuguesa e passar a fazer uso, única e tão somente, do português considerado padrão.

A partir da década de 1980, esse panorama começou a ser questionado por uma parcela de linguistas aplicados que começou a insistir no fato de que os direitos linguísticos – e culturais! – de um número expressivo do alunado em nosso país estava sendo sistematicamente desrespeitado, e de que era dever da LA tentar contribuir para a reversão desse quadro, uma medida também apregoada por alguns sociolinguistas, como a própria Bortoni, por exemplo. Muito mais do que atentar para questões de métodos, argumentava-se, era preciso considerar, em nossas tentativas de propor parâmetros para um ensino respeitoso e eficaz, inclusive para populações até então “invisíveis” aos nossos olhos, a relação visceral entre língua(s), discurso e identidade cultural. E foi com base nesse pressuposto, então, que surgiu o GT Transculturalidade, Linguagem e Educação.

Eu fico muito feliz em ver, hoje, tantas pesquisas, teses e dissertações em nossa área de investigação que consideram os direitos

linguísticos e culturais do alunado que focalizam, ainda que não estejamos contemplando todos os contextos existentes e encontremos resistência, por vezes, para a implementação de programas de ensino feitos nessas bases. Por certo, não seria justo creditar o aumento desse tipo de investigação exclusivamente à atuação dos membros do nosso GT, mas tampouco seria razoável desconsiderar o seu impacto: mesmo sem ter dados comprobatórios, tenho cá comigo que a produção intelectual de seus membros vem contribuindo em muito nesse sentido.

Entrevistadoras: No livro organizado por você e Marilda Couto Cavalcanti, *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*¹, publicado em 2018, uma das temáticas-chave é a de que o multilinguismo não pode ser concebido como a simples coexistência de um conjunto de línguas bem delimitadas em um espaço estático, harmonioso e homogêneo. Pensando nos bilinguismos de minorias, que dilemas, embates, debates e conflitos estão, na sua opinião, na ordem do dia hoje no Brasil?

Teca Maher: De um modo geral, acredito que um dos nossos maiores desafios atualmente seja pensar em como promover a continuidade do bilinguismo fora dos redutos sociolinguísticos razoavelmente seguros nos quais as nossas minorias linguísticas tendiam a se alojar. Quando se pensa no contexto indígena, essa questão fica muito evidente! É fato que fomos capazes, ainda que essa não tenha sido tarefa fácil, de construir e colocar em funcionamento, para várias escolas indígenas em aldeias, currículos nos quais o trabalho com a língua tradicional da comunidade em questão e a língua portuguesa (inclusive em sua variedade local) eram acolhidas e recebiam igual atenção por parte de professores indígenas que havíamos formado especificamente para levar a cabo esses Programas de Educação Bilíngue. Entretanto, a partir da década de 2000, começamos a perceber que esse tipo de intervenção

1 CAVALCANTI, M. do C.; MAHER, T. M. (org.). *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. Nova York: Routledge, 2018.

não era mais suficiente para garantir que os alunos indígenas tivessem os seus direitos linguísticos assegurados no país. O recrudescimento de processos de urbanização – um fenômeno mundial ao qual os povos indígenas não estão imunes! – de parcelas de populações indígenas começou a ficar cada vez mais patente: o último censo do IBGE indicou, em 2010, que cerca de 36% dos indígenas brasileiros residiam, à época, em centros urbanos de pequeno, médio e grande porte do país, uma tendência que vem aumentando consideravelmente na última década. Para discorrer sobre alguns dos desdobramentos dessa situação, recupero, a seguir, parte das considerações que fiz em texto publicado em 2016,² com vistas a argumentar que as escolas urbanas nas quais agora muitos alunos indígenas estão matriculados não constituem ambientes propícios para que seus repertórios linguísticos sejam valorizados. Em grande parte, isso se deve ao fato de a população não indígena nas urbes (incluindo muitos profissionais da educação...) frequentemente desconsiderar a presença de cidadãos indígenas nesses ambientes ou, quando o faz, colocar suas identidades étnicas sob suspeição. O *indígena urbano*, o *indígena cidadão* não é visto como *indígena legítimo*, uma crença equivocada que é, em grande parte, incentivada pelo fato de as políticas públicas voltadas para os povos indígenas do nosso país contemplarem, exclusivamente, populações indígenas aldeadas. É, portanto, imperioso, do meu ponto de vista, a realização de um trabalho educativo, não apenas da população que habita o entorno onde residem membros de povos indígenas nas cidades, mas também de técnicos governamentais, de modo que eles entendam, como afirmam vários especialistas, que o isomorfismo entre lugar e cultura não se sustenta mais, principalmente em tempos de globalização, nos quais as diferentes culturas se deslocam, cada vez mais, de seus supostos locais de origem, via diferentes formas de mobilidade, de fluxo. É preciso desfazer o equívoco daqueles que afirmam que “cidade não é lugar de índio” – seu lugar seria a floresta, a mata, aldeias –, o que contribui para essen-

2 MAHER, T. M. Sendo *índio* na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 40, p. 58-69, 2016.

cializar as identidades indígenas. E aqui é interessante observar que a dificuldade em reconhecer a presença indígena nas cidades brasileiras também parece estar presente na academia: apesar de quase 40% do total da população indígena do país estar atualmente lotada em seus centros urbanos, os pesquisadores brasileiros que se ocupam da questão indígena, conforme Nunes (2010)³, vêm investindo, em sua imensa maioria, em pesquisas que focalizam apenas populações indígenas em seus territórios tradicionais.

Um outro fator que contribui para que a presença indígena nas cidades não seja notada, ou para que quando o é, a legitimidade de seu pertencimento étnico seja questionada, reside no fato de que a língua mais utilizada pelo indígena contemporâneo em suas interações nos centros urbanos tende a ser língua portuguesa; seja porque ela funciona como *língua franca* em bairros nos quais estão reunidos indígenas de diferentes etnias, seja porque o português é, hoje, a *língua materna* de muitos indígenas citadinos devido, quase sempre, às condições sócio-históricas de violência sociolinguística. E isso também contraria a expectativa que se tem comumente, inclusive entre professores não-indígenas: indígena “de verdade” é fluente em língua indígena e não domina o português. Novamente temos aqui uma crença assentada em uma visão equivocada de indianidade que precisaria ser urgentemente alvo de uma intervenção educativa. Por fim, resta apontar a necessidade de que os progenitores bilíngues de alunos indígenas em ambientes citadinos tenham clareza de que é preciso colocar em prática políticas linguísticas familiares capazes de criar condições, se assim o desejarem, para que seus filhos também se tornem ou se mantenham bilíngues, já que é ilusório pensar que o fortalecimento de línguas indígenas possa ser feito pelas escolas da cidade por eles frequentadas.

Preocupações com o respeito ao repertório linguístico de alunos oriundos de grupos minoritários nos centros urbanos brasileiros tam-

3 NUNES, E. S. Aldeias Urbanas ou Cidades Indígenas? *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, 2010.

bém se fazem presentes quando se consideram os filhos de imigrantes ou refugiados que moram fora de enclaves sociolinguísticos “seguros”, como é o caso, por exemplo, de Foz do Iguaçu. Esse município se configura como um nicho, um “ninho” muito favorável ao exercício do bilinguismo árabe-português: há, na cidade, escolas bilíngues, mesquitas, restaurantes, associações e atividades diversas, tais como festivais gastronômicos, nas quais o uso da língua árabe por parte de membros de povos de diferentes nacionalidades (palestinos, árabes, libaneses, sírios etc.), bem como de seus descendentes, é muito bem-vindo e incentivado. Isso sem contar o acesso que eles têm nessa cidade a jornais e outras publicações impressas em árabe. Ocorre que várias famílias sírias que vieram para nosso país mais recentemente na condição de imigrantes não foram residir em Foz do Iguaçu! Várias delas estão atualmente morando em bairros de diferentes municípios que não têm políticas locais de acolhimento linguístico tão bem arquitetadas, tão bem estabelecidas para essas famílias – ou para quaisquer outros grupos de imigrantes que ali residem, como os haitianos ou os venezuelanos –, ainda que se tenha notícias de algumas iniciativas incipientes nesse sentido em algumas localidades. Vai daí que, nesses casos, a continuidade do uso das línguas de imigração em questão dependerá, em muito, do estabelecimento de políticas linguísticas familiares de incentivo ao bilinguismo de seus filhos.

Entrevistadoras: Em seu texto “Do étnico ao pan-étnico: negociando e performatizando identidades indígenas”⁴, de 2016, você define o processo de construção de identidades reafirmando e expandindo reflexões presentes em grande parte de sua produção acadêmica. Nesse artigo, você argumenta que a identidade “não é algo que somos e, sim, algo que fazemos, é efeito de discursos, é performativa”. Suas pesquisas também acentuam a relação transversal entre políticas linguísticas e políticas de identifica-

4 MAHER, T. M. Do étnico ao pan-étnico: negociando e performatizando identidades indígenas. *D.E.L.T.A.*, 32.3, p. 719-733, 2016.

de, como no seu artigo, de 2010⁵, em que você discute o abandono de línguas indígenas no Acre por parte de alguns indígenas que eram submetidos a “açoite, ameaça, intimidação, depreciação” para usarem exclusivamente a língua portuguesa nas suas práticas comunicativas. Parece-nos que, legalmente, o indígena ainda é definido como aquele que se mantém ao largo do – no máximo tangenciando o – progresso e o desenvolvimento (Lei 6001/1973), e que necessita se “integrar” aos processos culturais e econômicos do “branco”. Tendo em mente a forte tendência à essencialização nos ativismos identitários atualmente em nosso país, que reflexões você faz, especialmente no que diz respeito à situação indígena no Brasil em termos linguístico-identitários?

Teca Maher: Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que, o que o nosso país vem tentando fazer, de diferentes maneiras ao longo de sua história, é “assimilar” – e não “integrar” –, os povos indígenas que aqui habitam à sociedade brasileira não-indígena. Os conceitos de “assimilação” e “integração”, como bem esclareceu a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, em 1987⁶, não são equivalentes, não significam o mesmo: tentativas de assimilação dos indígenas implicam esforços para que eles deixem de ser o que são, tenham suas identidades étnicas diluídas, apagadas, imiscuindo-se na sociedade envolvente de tal forma que terminem por se tornarem “brancos”. Políticas de integração dos povos indígenas, por outro lado, visam a fazer com que esses povos possam se articular com a sociedade nacional, em diferentes níveis, sem, no entanto, abdicar de suas especificidades identitárias.

Isso posto, é preciso apontar que, a partir da Constituição de 1988, quando, pela primeira vez, reconhece-se aos nossos povos indígenas o direito de manifestar e exercer suas peculiaridades culturais, inclu-

5 MAHER, T. M. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

6 CARNEIRO DA CUNHA, M. Os índios no Direito brasileiro hoje. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. *Os direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 19-52.

sive linguísticas, vimos testemunhando várias ações empreendidas por seus membros para se integrarem a domínios da sociedade nacional que lhes parecem úteis, vantajosos. Suas tentativas de se inserirem, mais recentemente, nas faculdades e universidades brasileiras evidenciam isso. Se, em 2010, o total de alunos indígenas matriculados em instituições de ensino superior no país era de apenas 7.256, o Censo da Educação Superior de 2019 revelou a existência de 56.257 indígenas matriculados em cursos de graduação – um fato, certamente, incentivado pela implantação da Lei de Cotas, sancionada em 2012. Vários desses universitários indígenas são, hoje, alunos de cursos de licenciatura desenhados, especificamente, para eles, como ocorre na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Federal de Santa Catarina, para ficar em apenas dois exemplos. É claro que nesses cursos, nos quais o exercício da interculturalidade é um eixo curricular, os universitários indígenas têm condições de ver suas indianidades reconhecidas e manifestadas mais plenamente, inclusive no que diz respeito, quando é o caso, à utilização das línguas tradicionais de seus povos, bem como às reflexões acadêmicas sobre elas e seu ensino. Vários estudantes indígenas, no entanto, estão frequentando cursos regulares oferecidos por instituições de ensino superior, como vem ocorrendo na Universidade Estadual de Campinas: a UNICAMP vem, desde 2019, oferecendo duas vagas para esse tipo de aluno na maioria de seus cursos de graduação. Selecionados por meio de um vestibular específico, vários desses estudantes, pelo que tenho acompanhado, vêm tendo uma experiência universitária bem menos tranquila. É certo que há casos em que eles encontram professores que, sensíveis à diversidade cultural, oferecem apoio para que eles possam se adaptar, consigam ser minimamente bem-sucedidos nas disciplinas que fazem e, assim, tenham condições de acompanhar o curso escolhido e permanecer na universidade. Mas há também casos em que os alunos indígenas têm de lidar com docentes que não têm abertura alguma para o diálogo intercultural, nem veem qualquer necessidade de que isso seja feito: para eles “o aluno indígena é um aluno como outro qualquer;

é ele quem tem que se adaptar à universidade e não vice-versa!”. A Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP tem dispendido muito esforço para mudar esse tipo de postura oferecendo palestras e seminários para o seu corpo docente, insistindo que não basta a universidade abrir suas portas para alunos indígenas e deixá-los entrar: é preciso saber acolhê-los bem e de forma respeitosa. Isso implica, também, oferecer acolhimento linguístico, o que vem sendo feito, a partir de uma iniciativa do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, por meio do oferecimento de uma disciplina introdutória de letramento acadêmico especificamente para os alunos indígenas que ingressaram na nossa universidade.

A entrada de graduandos indígenas na UNICAMP é um fato ainda muito recente e temos tido muito o que aprender, de modo a garantir que essa experiência universitária seja, de fato, proveitosa, não somente para esses alunos, mas também para a própria universidade, já que eles trazem consigo muito conhecimento produzido por seus povos do qual ela poderia igualmente se beneficiar. Gostaria de deixar aqui registrado, no entanto, que um benefício que o convívio com esses universitários indígenas na UNICAMP já trouxe a mim mesma foi uma maior percepção do fato de que não se trata de um grupo homogêneo como um todo: as clivagens de gênero e de sexualidade, por exemplo, que atravessam todo e qualquer processo identitário, se fazem notar com muito vigor nesse contexto. Embora, evidentemente, eu estivesse informada, teoricamente, acerca desse postulado, confesso que nunca dei a ele a devida atenção. Mas, agora, quando me deparo com alunas indígenas reivindicando seus direitos em nossa universidade, não como “indígenas”, simplesmente, mas como “mulheres indígenas”, ou, então, quando vejo alunos indígenas homossexuais se juntando a outros grupos de alunos para lutar – na condição de indígenas! – contra a homofobia no *campus*, percebo quão importante teria sido levar esse postulado mais a sério em minhas reflexões acadêmicas.

Entrevistadoras: Pesquisadores, como você, Walsh (2018)⁷, Luke (2019)⁸, só para ficar nesses, têm insistido na relevância da *interculturalidade*, o que não é prerrogativa de contextos bilíngues/multilíngues, quando pensamos que, mesmo em português, já deveria haver a presença da *tradução intercultural* (SANTOS, 2018)⁹. Gostaríamos de ouvir/ler mais o que você tem a dizer sobre orientações para ensino, aprendizagem e pesquisa em “língua materna” (e aqui incluímos as indígenas) para que evitemos possíveis recolonizações da *educação do entorno* (MAHER, 2007)¹⁰.

Teca Maher: Creio que precisamos ter claro, tanto em nossas pesquisas, quanto nas orientações que buscamos propor para o ensino/aprendizagem de “língua materna”, quando o que se tem em mente são grupos que se encontram à margem da sociedade brasileira, o que esse construto significa, exatamente, para a comunidade ou indivíduos que estamos focalizando. Isso para evitarmos o risco de estabelecermos uma relação automática entre línguas maternas e línguas minoritárias: no afã de defender essas últimas, podemos deixar de dar a devida atenção para o fato de que, como já observei anteriormente, é o Português Indígena, o Português Surdo, em suas diferentes variedades, que opera, em muitos casos, como língua primeira dessas comunidades ou indivíduos. Outra questão que merece atenção é que, em nossas tentativas de insistir para que as línguas minoritárias do país sejam protegidas, nós, muitas vezes, incentivamos a crença equivocada de que essas línguas estão sempre a serviço das lutas políticas nas quais as minorias estão engajadas, o que não é sempre o caso. Eu mesma já ouvi falantes indígenas fazerem uso de línguas indígenas para propagar questões cla-

7 WALSH, C. Interculturality and decoloniality. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. On decoloniality. Concepts. Analytics. Praxis. Durham; London: Duke University Press, 2018. p. 57-80.

8 LUKE, A. *Educational Policy, Narrative and Discourse*. New York; London: Routledge, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315145167>.

9 SANTOS, B. de S. *The End of the Cognitive Empire*. The Coming of Age of Epistemologies of the South. Durham: Duke University Press, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1215/9781478002000>.

10 MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

ramente contrárias aos interesses de seus povos, do mesmo modo como também já ouvi discursos proferidos por indígenas em língua portuguesa, nos quais esses mesmos interesses são defendidos com muito vigor! Conversando com especialistas que atuam junto a comunidades de surdos, esses afirmaram que o mesmo pode ser notado em relação à Libras: a utilização dessa língua não implica, necessariamente, engajamento consequente com a causa surda, nem é condição *sine qua non* para que isso possa ocorrer. Desse modo, acredito que nossos investimentos em projetos de investigação e propostas educativas devam ter por norte não a sacralização de qualquer materialidade linguística, por si só, mas a conscientização do entorno de que é imprescindível garantir e legitimar os discursos emancipatórios de membros dos grupos subalternos no país, qualquer que seja a língua em que esses discursos sejam proferidos, veiculados.

Entrevistadoras: Na sua aula inaugural no IEL/Unicamp, em 2021¹¹, você ressaltou para os alunos ingressantes tanto o aspecto processual e incompleto da cultura, que está sempre em progresso, em construção, quanto a disputa de narrativas e a assimetria dessa disputa na composição da “cultura nacional”. Olhando a trajetória cultural do país, houve avanços em termos de simetria nas narrativas em disputa no contexto cultural brasileiro? Quais avanços? Considerando essas disputas, como você analisa as relações transculturais no e do Brasil?

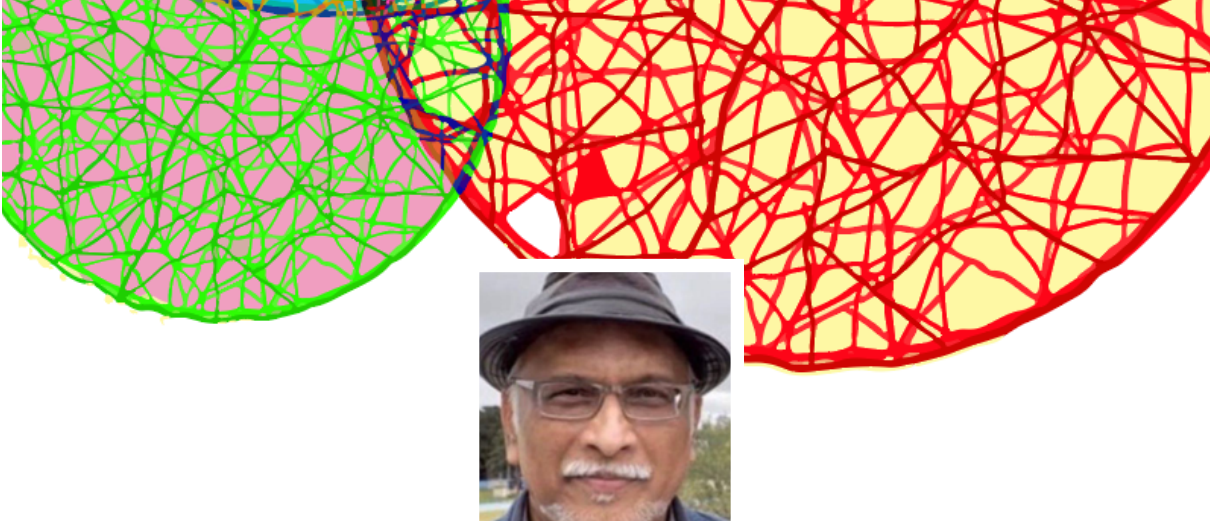
Teca Maher: É importante observar que os avanços possíveis de serem apontados nas relações transculturais no Brasil tiveram como marco importante a promulgação da Constituição de 1988, pois, como afirmei anteriormente, esse documento propôs uma mudança na relação que o Brasil mantinha com seus povos indígenas, o que serviu como gatilho para que outras minorias no país, tais como os surdos, e grupos minoritarizados, como os afrodescendentes, por exemplo, passassem a também reivindicar o direito à expressão de suas especificidades culturais,

11 MAHER, T. M. *Interculturalidade e o ensino crítico de línguas e de suas literaturas*. Disponível em: <https://youtu.be/aEoaRorAPCQ>. Acesso em: 30 mar. 2022.

e, assim, ao próprio exercício da cidadania. Um dos ganhos derivados dessa nova conjuntura foi, sem dúvida alguma, o modo como vários desses grupos marginalizados passaram a se organizar em associações com o intuito de melhor proteger seus interesses e divulgar, muitas vezes via redes sociais, suas lutas, ganhando, assim, protagonismo político.

Mas é preciso ressaltar que a maior parte das conquistas que vimos observando referentes a esses grupos étnicos/sociais tem sido muito menos em termos do estabelecimento de medidas legais e práticas tomadas para efetivamente proteger seus direitos, e muito mais no que se refere aos discursos que circulam no país: manifestações explicitamente etnocêntricas ou racistas, antes em grande medida toleradas, passaram, quase sempre, a ter que ser evitadas e agora têm que ser feitas de forma muito mais sutil, muito mais dissimulada. Claro deve ficar, no entanto, que isso não se deu de forma generalizada: o racismo e o etnocentrismo não foram totalmente eliminados em nosso país, nem mesmo nos discursos. Em 2014, quando ainda deputado federal, por exemplo, o ex-Presidente da República, Jair Bolsonaro afirmou, em pronunciamento em ato no Mato Grosso do Sul: “Índio não fala a nossa língua, não tem dinheiro, é um pobre coitado, tem que ser integrado [*leia-se, assimilado*] à sociedade, não criado em zoológicos milionários”¹². Essa postura do mais alto mandatário de nosso país explica, em muito, porque estávamos, infelizmente, assistindo, naquele governo, a um retrocesso no que tange à questão indígena, e a uma volta da ideologia assimilacionista, que sempre aqui imperou. Isso fica patente com as implementações, ou tentativas de implementação, de toda sorte de políticas abertamente anti-indígenas, principalmente, mas não apenas, em relação à exploração de territórios indígenas protegidos por lei, como têm insistentemente denunciado, nacional e internacionalmente, diversas entidades como, por exemplo, a APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil.

12 Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/politica/2015/indio-e-pobre-coitado-e-vive-em-zoologicos-milionarios-diz-bolsonaro#>. Acesso em: 14 mar. 2022.



Transculturalidade como uma relação entre dois “eus”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP)

Simone Tiemi Hashiguti (UNICAMP)

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim (UFPR)

Introdução

Um dos pensadores mais influentes na área da Linguística Aplicada (LA), Lynn Mario Trindade Menezes de Souza vem formando criticamente várias gerações de linguistas aplicadas(os), seja pela atuação que teve como professor de graduação no Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e pela atuação que ainda tem no seu Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, seja pelo vasto número de conferências e palestras ministradas e pelas numero-

sas publicações de livros e artigos. Seus construtos teóricos deixam entrever uma imbricação entre suas intensas vivências pessoais entre línguas e sua formação acadêmica em Linguística (University of Reading, 1977), Linguística Aplicada (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984) e Comunicação e Semiótica (Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992) o que, contudo, nunca significou seu aprisionamento em escolas disciplinares específicas e em quadros conceituais fechados. De fato, um traço que marca sua trajetória acadêmica é a franca oposição ao determinismo e ao congelamento do pensamento que surgem como efeito da obediência epistêmica nos moldes da modernidade ocidental e à não-problematização das universalizações e da adesão acrítica às tendências mercadológicas de modelos e paradigmas de ensino.

Nossa entrevista ocorreu no dia 03 de novembro de 2021, em formato de videoconferência. Nela, tivemos oportunidade de, a partir da lembrança de Menezes de Souza sobre a fundação do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação (TRANSLED), entendermos sua concepção de transculturalidade e o espaço que ele acredita que tal conceito abre para incluir, no GT, pesquisadoras(es) que, tal como ele, baseiam seu fazer acadêmico no movimento e na conexão – de línguas, contextos, teorias, referenciais etc. –, e no interesse pela *educação* linguística, especialmente a de viés crítico. Sem mais delongas, vamos à entrevista e convidamos a leitora e o leitor a construir os seus próprios sentidos a partir das respostas de Lynn que, como sempre, nos deixa sempre mais questionamentos do que necessariamente respostas...

A entrevista

Simone Hashiguti: Lynn, você poderia nos contar um pouco da história da constituição do GT?

Lynn Mario: No meu caso, começou com meu interesse pelas pesquisas da Marilda Cavalcanti, que trabalhava com educação indígena, com grupos de fronteira, tema que me interessava muito também. Isso porque, antes de entrar na USP, onde prestei concurso para a área de língua, eu dava aula de literatura pós-colonial na PUC-SP e, para esta área, a questão transcultural era muito importante. Eu sempre trabalhei com as duas áreas, língua e literatura, em minhas pesquisas e isso tem a ver também com meu doutorado sanduíche com o Homi Bhabha. Na década de 80, as questões que me interessavam no trabalho de Bhabha eram hibridismo cultural e tradução cultural e, no Brasil, anos depois, vi que a Marilda trabalhava com transculturalidade. Trocando ideias com ela, entendemos que nossos interesses se juntavam e ela então me convidou para me juntar ao grupo. Antes disso ainda, a Marilda tinha me convidado para visitar o grupo da comunidade indígena Kaxinawá com quem ela e a Teca Maher trabalhavam, no Acre. Hoje em dia, se autodenominam Huni Kuin ou “povo verdadeiro”, porque, afinal, Kaxinawá era como os brancos os chamavam. O convite da Marilda foi assim: um dia ela me disse algo assim, “Olha Lynn Mário, nesse grupo indígena com o qual a gente trabalha lá no Acre, surgem umas produções que a gente não consegue entender da nossa perspectiva da linguística aplicada, mas como você lida e gosta de coisas que não são óbvias, tenho certeza que você vai entendê-las, e isso será de grande ajuda” Aí, como eu realmente nunca me enquadrei nas caixas existentes, topei e fui.

Fui lá como professor de português, acompanhando a Marilda e a Teca no trabalho de leitura e escrita em português que elas desenvolviam com essa comunidade. Eu ficava observando tudo, porque para abordar a transculturalidade vale observar todas as interações cultu-

rais. Por exemplo, nas aulas, elas davam aos alunos, adultos indígenas, textos curtos da *Folha de São Paulo* e do *Estadão*, textos jornalísticos. Em seguida, elas discutiam alguns aspectos linguísticos e discursivos desses textos com os alunos e lhes pediam que escrevessem uma redação sobre aquilo que tinham lido e discutido; o curioso era que o espaço de ler, discutir e escrever em que estávamos era uma novidade para mim. Era o meu primeiro contato com aquele grupo indígena; eles ficavam deitados em redes na sala de aula, que era um espaço redondo, uma construção tipicamente indígena, com o telhado de sapê. Chovia bastante ao longo dos dias e dentro desse espaço redondo, para mim, era difícil saber qual era a frente da sala de aula. Havia redes penduradas por toda a sala de aula e os alunos escreviam deitados nas redes, de barriga para baixo, com os cadernos no chão, enquanto balançavam suavemente as redes. Conto isso para vocês terem uma ideia da visibilidade, da experiência cultural sensorial nova, digamos, que eu tive.

E daí a gente circulava entre eles, tínhamos que nos abaixar para andar e passar de rede em rede. E uma coisa interessante era que, ao invés de escrever em português, que era o objetivo da aula, primeiro eles desenhavam no papel com canetas coloridas e marcadores de cores bem vivas, uma coisa fantástica. Só depois, guardavam os desenhos e começavam a escrever em português. Eu comecei, então, a olhar os desenhos, e de tanto olhar, acabavam surgindo comentários entre eles do tipo “O professor entende” Eu ficava quieto, pois, na verdade, ainda não entendia os desenhos, mas tampouco dizia isso a eles, porque já tinham me falado que, ali, um professor nunca deveria mostrar para o aluno que não sabia alguma coisa. Nessas minhas observações, comecei a recuperar a experiência que tive em linguística de campo na África. Sou formado em linguística, e como parte da minha formação, eu aprendi metodologias de pesquisa de campo em que você aprende a descrever, em termos linguísticos (por exemplo, a morfologia, a sintaxe e a fonologia) de uma língua que você não conhece e,

para fazer isso, você aprende as técnicas de pesquisa de campo, que são técnicas basicamente antropológicas e etnográficas. E uma das coisas que eu aprendi nesses cursos é que é necessário, na pesquisa de campo, prestar atenção ao comportamento regrado, ao comportamento repetitivo, aos padrões que se repetem, porque eles são evidência de uma regra e a partir dessa regra é possível ir aprendendo outras. Daí, quando comecei a prestar atenção nos desenhos dos alunos indígenas, eu de fato vi regras: vi que as cores eram muitas, mas eram sempre cores primárias – azul, vermelho e amarelo. Depois, comecei a perceber que havia, de um lado, desenhos geométricos e do outro lado, desenhos figurativos. Os geométricos sempre ficavam no mesmo lugar, às margens, e os desenhos figurativos sempre ficavam numa posição mais central. A cada observação minha iam, então, surgindo padrões para mim, e passei a entender que os desenhos não eram rabiscos, ou um passatempo, como poderia ser pensado numa situação parecida na sala de aula convencional. Eles tinham significados para aquela circunstância; mas nós, os professores, ainda não sabíamos o que significavam. Isso depois foi uma grande descoberta para mim. Discuti isso com a Marilda e a Teca e comecei a fazer perguntas para os alunos.

Nessa altura, parecia haver uma certa identificação entre mim e os alunos. Eles já comentavam entre eles que o professor (eu) entendia o que desenhavam, e como achavam que eu tinha cara de índio, uma das primeiras coisas que me perguntaram era de que tribo eu era. Eu até brinquei com eles dizendo que eu (com as minhas origens indianas) era o índio original e que eles eram o erro de Cristóvão Colombo, que aportou no Brasil e achou que estava chegando nas Índias! Enfim, não entenderam muito bem o que eu quis dizer, e eu tive que explicar, mas se identificaram comigo e gostaram do fato de que eu prestava atenção naquele outro Brasil que não estava diretamente ou aparentemente ligado com a sala de aula tradicional.

Simone Hashiguti: A sua corporeidade foi, então, fundamental para esse contato, não? Digo, para essa maneira como você foi incluído e aceito nesse processo?

Lynn Mario: Provavelmente, e também pela minha história colonial. Eu recebia pedidos e comentários deles que não faziam para Marilda e a Teca, até também pela questão de gênero (eles eram todos homens). Então, comecei a perguntar os nomes das coisas nos desenhos e, em outros momentos, como diziam certas coisas em sua língua. E percebi que os desenhos e os textos que escreviam depois em português eram relacionados, e que nós pesquisadores não percebíamos a relação. Nós ensinamos para eles que a alfabetização era importante porque, assim, eles poderiam registrar no papel informações importantes, tais como contratos de trabalho, quantidade de horas trabalhadas, quanto dinheiro lhes era devido etc., pois eles trabalhavam para empregadores de fora da comunidade e, com a escrita, poderiam registrar tudo para não esquecer. O letramento serviria, então, para *registrar o saber no papel*. Com os desenhos, comecei a entender que eles estavam de fato seguindo o que nós havíamos ensinado sobre a escrita no papel, só que interpretavam que o registro do saber no papel também poderia ser em forma de desenho. Isso porque na cultura deles, eles acessam o saber *visualmente*, com a ajuda da bebida *ayahuasca* (conhecido pela cultura branca urbana com *dai*me).

Num certo momento, eles me convidaram para tomar a bebida para poder acessar esse saber também. Primeiro eu fiquei com medo, mas não poderia recusar o convite, porque seria um desrespeito a eles. Tomei e, então, tudo ficou claro para mim. Entendi que o saber, na tradição cultural deles, nos chega através de uma visão após o consumo ritualístico da *ayahuasca*. A visão não é um sonho ou fruto da imaginação; é o efeito da *ayahuasca*, que para eles é uma bebida sagrada; e quem traz a visão é a divindade do saber, a serpente ou anaconda. Quando eu descobri isso, tudo naqueles desenhos fez sentido: os desenhos geométricos representavam a pele da serpente, os desenhos

figurativos, o conteúdo das narrativas da visão. Na visão, após o consumo da ayahuasca, o primeiro contato com esse saber visual é o momento em que vemos, de maneira totalmente consciente, os desenhos geométricos com cores vivas, tipo neon. Depois, outras cores começam a aparecer. É como se olhássemos, através de uma cortina esvoaçante, uma narrativa se desenrolando visualmente e que era relevante para o que precisávamos saber naquele momento das nossas vidas. Se esses desenhos geométricos não aparecem na visão, é porque a serpente (divindade do saber) não está presente, e as imagens, então, não têm o valor de “saber”; são apenas um sonho ou um devaneio. Através dessas experiências com eles, tudo fez sentido. Eu comecei a fazer a ligação com os desenhos no papel e a enxergá-los da perspectiva deles e isso para mim era uma coisa nova. Comecei também a fazer perguntas que eles iam me respondendo e que são coisas que, provavelmente, não diriam para um antropólogo branco. Essa visita minha ao Acre deu origem a todas as minhas pesquisas sobre letramento daí em diante. A partir de uma vertente em que eu trabalhava com a transculturalidade como um aspecto das identidades resultantes de culturas em situações de contato (o que é recorrentemente tratado nas literaturas pós-coloniais), eu cheguei a questionar conceitos existentes de letramento. Vi que no Brasil há formas de escrever que não têm origem em sons, e que letramentos aqui não são apenas fonocêntricos.

Na época eu tinha lido o Freire e as teorias de alfabetização e letramento, tais como a da Emília Ferreiro, por exemplo. Mas o processo de letramento que eu via acontecer ali era uma coisa completamente nova, porque é uma cultura não alfabética e uma cultura que toma esse chá de ayahuasca para receber o saber em forma de visão e não de voz. E o que eu tinha lido do Homi Bhabha dez anos antes, no meu doutorado, sua proposta de desconstrução e crítica das culturas não-ocidentais fez muito sentido, justamente porque o ocidente dava mais importância para as culturas alfabéticas, as culturas que se relacionam à voz, que era uma ideia que vinha da cultura oral grega. Na tradição grega,

pensavam que o pensamento surgia na mente e depois era verbalizado. Nessa linha de pensamento, a verbalização sonora daquilo que surgiu primeiro na mente era a representação primária do pensamento. Depois, surgiria uma representação secundária na escrita que representava o dito pela voz. Na história do pensamento europeu, contudo, essa conexão entre voz e pensamento foi esquecida, porque em certo momento, a escrita passou a representar, ela mesma, o pensamento. O que vi ali, contudo, é que nem todas as culturas usam a voz para acessar o pensamento, a voz não é necessariamente a primeira representação. Essa primeira representação pode ser a visão. E aí a escrita em vez de representar a voz, representa a visão. Então, como podemos imaginar, eu tinha muita coisa para dizer no GT de Transculturalidade.

Simone Hashiguti: Lynn, pensando nesse histórico que você nos conta, é fácil para nós, de gerações mais recentes do GT, percebermos a importância que vocês, fundadores, tiveram e têm na nossa formação em LA no Brasil, por exemplo, pois vocês mobilizaram e criaram teorias e conceitos que são seminais para nós. Mas, para você, como fundador do GT, como você vê o papel do GT na formação de pesquisadoras e pesquisadores?

Lynn Mario: Eu acho que o que salva, o que acolhe diferentes pesquisadoras e pesquisadores no GT é o prefixo *trans*, que implica, para mim, em *movimento e conexão* porque, na linguística aplicada, o importante para mim é que nós estamos lidando com línguas dentro de contextos sociopolíticos e sócio-históricos, seja em língua materna, seja em língua estrangeira etc. Nos interessa a educação e a formação para educar e o papel das línguas nessa formação. Então, quando estamos em processos educativos, temos que refletir sobre aspectos tais como quem são as pessoas com quem estamos interagindo, qual é o papel da língua que está sendo ensinada naquele contexto geográfico e social. Eu nunca quis *definir* a LA com um conceito. Já fui convidado para escrever sobre a minha definição de LA, mas eu nunca quis fazer isso, porque eu desprezo definições. Dependendo de com quem eu estou falando,

eu posso me definir de formas diferentes; podemos estar no mesmo lugar, no mesmo contexto social, mas se estivermos nesse lugar e nesse contexto em momentos históricos diferentes, seremos radicalmente diferentes, não? Definições congelam.

Adriana Brahim: Isso tem a ver com o conceito de completude, não?

Lynn Mario: Então, o *trans*, para mim significa essa incompletude. Ele acolhe pessoas que não se encaixam nos discursos ou quadros teóricos acadêmicos fechados. Por exemplo, antes, eu participava de um GT de Literatura, trabalhando com literaturas pós-coloniais, minorias e, em algum momento, passei a me perceber como alguém de fora. Eu trabalhava com teorias que tinham a ver com discursos pós-coloniais na época, que questionavam a verdade única, o padrão único, como fazia o feminismo e o que depois começou a ser chamada de *queer*. E para o pessoal desse GT, na época, o foco era feminismo e parecia que era só coisa de mulher, então me sentia o esquisito naquela situação. Nesse sentido, o GT de transculturalidade resolveu todos os meus problemas, por acolher e se interessar em coisas mais complexas, que atravessam e questionam fronteiras disciplinares acadêmicas.

Adriana Brahim: Lynn, e, atualmente, quais são os temas urgentes e necessários a serem abordados em Linguística Aplicada? E como é que você acha que a gente poderia abordar esses temas?

Lynn Mario: As pessoas se incomodam quando eu falo isso, mas para mim, é o racismo. A Linguística Aplicada evita falar sobre racismo.

Adriana Brahim: Por que você acha isso, Lynn? Poderia nos explicar?

Lynn Mario: Porque acham que racismo é coisa de negro ou uma coisa de racista. Antes, me perguntavam: “Por que você está falando de índio?”. Agora, eu ouço sempre: “Por que você está falando de racismo?”. Falo sobre racismo porque da mesma maneira em que no passado eu olhei para e aprendi com as comunidades indígenas, e isso me le-

vou a questionar as teorias existentes de letramento, é preciso agora olhar para nosso entorno acadêmico e perguntar: Se 60% da população deste país é não branca, porque uma porcentagem próxima a isso não existe nas universidades, não existe entre os professores de línguas deste país? Ao mesmo tempo, porque a maioria dos que morrem pela violência policial e urbana é negra? Porque a maioria dos pobres é negra? Se, como falei antes, o importante do *trans* em transculturalidade é acolher o diferente, promover conexões valorizar a incompletude como fonte da aprendizagem constante, não está na hora de perceber e questionar o racismo estrutural e institucional que mantém o nosso entorno acadêmico majoritariamente branco?

Apesar de pertencer a um projeto sobre multiletramentos, eu não acredito em *multi*-letramentos. Para mim, letramento é sempre no singular, sem que isso implique em conceber uma forma única de letramento. O letramento é, para mim, um único fenômeno em que a relação entre a escrita e o significado pode tomar várias formas, como a escrita alfabética, a escrita não alfabética e a visualidade, por exemplo. Então não dá para pluralizar e chamar de “letramentos”, porque aí começamos a nos perder querendo descrever cada tipo em sua particularidade, o que acaba por nos afastar da questão principal, que é a relação entre representação, significação e o fenômeno representado. Para mim, letramento é uma questão também de semiótica e não uma questão meramente linguística. Isso choca muita gente. É mais interessante olhar várias manifestações de letramento num mesmo processo de significação do que dizer que cada manifestação é um letramento diferente e ficarmos problematizando-os separadamente, pois, em todos os casos, estamos sempre lidando com a significação, seja na linguística, seja na semiótica.

Eu fiz o meu doutorado em semiótica na PUC-SP, que tem como grande referência Charles Peirce, mas eu não me identifiquei com essa teoria, porque achei que ali havia uma preocupação demasiada com classificações e a cientificidade da metodologia, o que tirava um pouco

o foco daquilo que, para mim, era mais importante, que é refletir sobre como se produz sentido. Quando, em nossas análises, nos contentamos com as descrições e as terminologias, pode ser que a riqueza da questão inicial se perca na pesquisa. E eu achava muito interessante poder questionar as teorias sobre significação da área da linguagem a partir de teorias da filosofia. Bakhtin, para mim, por exemplo, era muito mais interessante do que o Peirce. As pessoas começaram então a me dizer que eu só trazia referências da filosofia. Mas o caso é que as teorias da filosofia, no plural, me salvam. Elas não me prendem a determinadas metodologias e terminologias, elas permitem uma fluidez, o movimento *trans*, a que me referi. As terminologias podem ser camisas de força, porque nos obrigam a seguir sempre um mesmo molde. As pessoas se esquecem que a filosofia surge a partir da observação da prática, e não no lugar da prática; afinal, se não houvesse prática, não haveria a reflexão filosófica. Mas nem lembro mais a pergunta que você fez, e se eu respondi.

Adriana Brahim: Falávamos sobre quais temas você considera importante na atualidade e você disse que é o racismo.

Lynn Mario: Então, vou retomar o racismo. Todo mundo gosta de falar sobre decolonialidade, ser contra a colonização, mas onde entra o racismo nessas discussões? Porque uma das coisas que as teorias decoloniais e pós-coloniais já falavam é sobre a importância de olhar o *locus de enunciação*. O locus de enunciação colonial era de onde vinham as representações coloniais que precisavam ser criticadas, porque quem criava representações para a Índia, a África, o Oriente era o colonizador. Os povos originários desses lugares eram representados de maneira x e y pelo olhar do colonizador sobre eles, e as representações que as próprias pessoas desses grupos originários tinham sobre si mesmos eram sempre esquecidas. Então as representações predominantes, universalizadas são as dos colonizadores, tidas como as únicas. As teorias pós-coloniais começaram a questionar a universalidade

dessas representações coloniais e apontavam, como fez Homi Bhabha, que é importante levar em conta o *lócus* de enunciação, considerar de onde se fala, que é o que eu chamo *de trazer o corpo de volta*. E isso é muito importante porque nos distanciamos de um conceito de língua numa perspectiva cartesiana, e pensamos o diálogo como uma interação e não uma troca de frases prontas, isto é, no diálogo, saber se uma determinada fala faz sentido ou não depende de quem está falando a quem, e em que contexto. O *lócus* de enunciação, ou seja, o pré-sabido que os interlocutores têm é que define a compreensão. Essa ideia de Bhabha tem origem na sua leitura de Bakhtin. No nosso caso, o *lócus* de enunciação do sujeito atual brasileiro é atravessado não apenas pelos discursos de classe, gênero, sexualidade, profissão, religião etc., mas também pelo fator *tempo*: a história com seus discursos do passado que continuam no presente. E uma vez que os discursos do passado são a história dos discursos do presente colonial das pessoas, eu faço questão de falar da escravização (e não escravidão) por que o Brasil nunca importou escravos; importou pessoas escravizadas. Essa escravização que fez parte da história colonial do Brasil por séculos não acabou simplesmente porque foi decretada a abolição. Na história do Brasil, a abolição não foi um movimento humanista e sim econômico. Com o fim da escravização, as portas se abriram para as imigrações japonesa e europeia substituírem a mão de obra antes escravizada. Então, na história do Brasil, nos discursos daqui, e que nos constituem, nunca se tratou a escravização de uma forma crítica. Casos como do George Floyd, nos Estados Unidos, nos permitem ver como o esquecimento tenta abafar esse assunto, mas a coisa esquecida vai sempre ressurgindo, porque os efeitos da escravização continuam presentes. Isso nunca foi resolvido no Brasil. As pessoas nunca foram compensadas por isso, nem nunca houve um *mea culpa* da sociedade brasileira. Raramente tentamos entender a forma como a escravização se deu, como o influxo de imigrantes europeus e japoneses ocorreu para tapar o buraco da mão de obra escravizada nas fazendas que nunca pararam de funcionar. Como falei

antes, os efeitos da escravização estão presentes até hoje e se mostram, por exemplo, nas relações das donas de casa com suas empregadas domésticas, porque a naturalização da escravização continua presente inconscientemente no brasileiro, nas relações de trabalho. A cultura brasileira diz que lugar de mulher é na cozinha, e na cozinha, a mulher somente responde a quem manda na casa. Vejam aí o efeito da escravização. Vejam como a racialização na história do Brasil nos afeta e afeta o nosso dia a dia. E então, não adianta, ao meu ver, falar de teorias decoloniais se nós não vamos abordar o racismo e nos descolonizar, entendendo como a escravização das pessoas e a naturalização do tratamento racializado de determinados grupos sociais continuam nos afetando até o momento.

Adriana Brahim: Lynn, principalmente em 2021, ano de comemoração ao centenário do nascimento de Paulo Freire, temos ouvido em alguns espaços as pessoas fazerem tentativas de associar a pedagogia freireana às reflexões sobre Decolonialidade. O que você acha disso? Faz sentido para você, Lynn?

Lynn Mario: Paulo Freire não é decolonial, já adianta. Eu vou explicar por quê. Ele não é decolonial porque as teorias decoloniais latino-americanas privilegiam a questão de raça e racialização na história de colonização latino-americana. O termo colonialidade implica uma hierarquização de pessoas, saberes, línguas etc. e tem a ver com raça, com a racialização. Então, o que define a decolonialidade na perspectiva das teorias latino-americanas é o racismo. Paulo Freire segue a teorização marxista que privilegia a classe social e, da mesma forma que Paulo Freire não focaliza a questão da mulher, ele não focaliza a questão de raça. Isso não desmerece o seu legado de maneira alguma. Mas precisamos entender o local de fala de Paulo Freire. Ele sempre se disse católico, nunca foi comunista, ele afirma isso. Paulo Freire nunca pensou criticamente em seu lugar como um homem branco. Apesar de ser nordestino, não focalizou a questão de raça nem a questão da mulher.

Então, quando Freire aborda os saberes dos marginalizados, ele propõe que esses saberes são saberes que privilegiam, que trabalham a base do concreto e do senso comum. Para mim, isso é altamente preconceituoso... ele não percebe seu próprio local de fala. Como é que se pode dizer que o outro age movido pelo senso comum e pelo concreto? O que é pensar o concreto quando há sofrimento? Imaginem a situação: você tem um filho adolescente e vive numa favela e vê seu filho adolescente indo parar no caminho do crime, do tráfico de drogas. Você não fica pensando no futuro de seu filho, no que você poderia fazer com ele se estivesse em outro lugar? Isso não é pensamento do concreto; é um pensamento de abstração, pensamento de emoção, não é? Então, não dá para desvalorizar tudo isso e pensarmos que nós, enquanto professores, estamos ensinando o pensamento rigoroso, científico, metodologizado, pois isso para mim é colonialidade, de cabo a rabo. Precisamos entender que o contexto de fala do Paulo Freire era o marxismo, as críticas marxistas de injustiça, e que seu local de fala era a Igreja Católica e a teologia da libertação, que também vinha do marxismo. Agora, podemos sim ver momentos em que Freire parece questionar essa sua separação entre senso comum e pensamento epistemológico no exemplo que eu gosto de citar, quando Freire narra o acontecimento que eu chamo de Linha Branca, linha Arno.

No livro *Pedagogia da Esperança*, publicado em 1992, ele revê o seu pensamento anterior através de um olhar para trás e pensa: “Como é que escrevi isso? Como é que eu fui lido e como é que eu posso refletir sobre o que escrevi em 1968?”. Essa sua conscientização de seu local de fala e como esse local pode impedir uma compreensão mais ampla, é o mais próximo que o Freire chega ao pensamento decolonial, mas não resulta numa produção teórica decolonial. Ao narrar o caso Freire se coloca num determinado local de fala diferente do de seus interlocutores. Ele narra o momento em que, numa palestra, um adulto

do grupo que o ouvia [não me lembro agora se é de um grupo de favelados ou de operários], toca no assunto do castigo físico de crianças. Eu imagino que ele estava tentando dizer para essas pessoas que bater em seus filhos não era a melhor maneira de educá-los. Então, ele conta que ele estava falando sobre isso e um adulto levanta a mão e diz algo do tipo: “Professor, eu posso descrever a sua casa: a sua casa tem um quintal, uma sala com móveis bonitos, tem uma cozinha com a linha Arno, e o senhor trabalha bastante, como nós. Mas quando o senhor chega em casa seus filhos já estão alimentados e prontos para dormir. Mas, a gente, quando chega em casa, tem que alimentar os filhos, fazer tarefas de escola com eles... então trabalhamos tanto quanto o senhor, não vou dizer se trabalhamos mais ou menos, mas o que encontramos em casa depois da jornada de trabalho influencia na maneira como a gente trata os filhos... a gente vem sem paciência; então, não venha dizer para nós [e Freire não diz isso, mas tomo como implícito] como tratar os nossos filhos se você está falando de um lugar que provavelmente é de alguém que tem quem cuida dos filhos enquanto você está trabalhando, que tem quem os alimente etc., etc. Então o Freire não pensa, não comenta, infelizmente, sobre este fato. Ele termina essa descrição indicando que ele passou por um desconforto ouvindo tudo isso do homem e que a sua mulher, ouvindo Freire narrar do ocorrido faz um comentário do tipo: “Pois é! Lembre-se de onde essa pessoa está falando”. O que quero dizer é que Freire tinha consciência da importância do local de fala e da existência de outros saberes, mas não transformou essa consciência em teorização, não modificou o pensamento dele, que continua dicotomizando o saber do senso comum e o saber epistemológico, dando mais valor a esse último e considerando o saber do “senso comum” como deficitário por ser apenas “concreto”. Acho isso triste, mas como culpá-lo? Era o pensamento crítico da época. Mas não é decolonial.

Simone Hashiguti: Lynn, nos últimos anos, tem havido uma adesão maior, na nossa área, ao pensamento decolonial. Temos visto mais chamadas para publicações, mais eventos sobre o tema. Mas sendo o giro decolonial um movimento intelectual da década de 90 do século XX na América Latina, por que você acha que demoramos tanto a nos voltar para ele? Você acha que essa adesão hoje tem algum peso político?

Lynn Mario: Talvez, isso tem a ver com um aumento do interesse sociopolítico na LA. Até a década de 90, a linguística aplicada, era muito voltada para o ensino de línguas estrangeiras somente.

Eu fiz minha graduação em linguística teórica, na época chamada *Linguistic Science* na Reading University, na Inglaterra, e na minha graduação nós tínhamos duas áreas optativas da linguística em que tínhamos que nos especializar. Como não me agradava a linguística a-política da década de 70 – e estou falando de 72, quando a linguística pura era a linguística gerativa chomskyana –, eu fui para a linguística aplicada fazer uma “terapia pessoal”... eu queria entender a minha história de plurilinguismo. E na época, a Universidade de Reading tinha essa única graduação em linguística e era muito concorrido. Acredito que me aceitaram porque eu devo ter sido o único candidato que vinha de um *background* multilíngue. Então, eu achei que eles iam valorizar o multilinguismo no curso. Quando eu entrei percebi que não. O foco era a teoria linguística abstrata, que questionava o conceito de língua de Saussure, mas não questionava temas como a singularidade no conceito de língua, se o multilinguismo modificava essa visão de língua ou não. Então, quando eu tive que optar pelas duas especialidades previstas, eu escolhi justamente as duas que iriam questionar esse monolinguismo. De um lado, eu optei pela sociolinguística, que estava bem nos primórdios na época, e de outro, optei pela linguística aplicada. E havia apenas uma pessoa que ministrava o curso – o professor David Wilkins. Apenas eu e mais um outro colega nos inscrevemos na opção

linguística aplicada. David Wilkins, que era o professor da área, trabalhava com o Conselho da Europa e discutia os currículos de língua estrangeira para a Comunidade Europeia; ele era um dos Consultores do Conselho e as aulas dele traziam os temas e materiais dessas discussões. Então eu adorava! A discussão era sobre currículo, sobre pedagogia, sobre como resolver a questão do (não) ensino da gramática; enfim, o foco era o ensino de língua e os interesses nacionais e aprendi muito com ele. Na época, ele escreveu livros sobre o *functional approach*. O conceito dele era: não precisamos começar ensinando o verbo *to be* e essas coisas todas. Começamos ensinando o que se quer dizer para o outro, e o que o outro quer nos responder. Esses eram os temas abordados por ele: por exemplo, o que fazemos primeiro numa interação, como nos apresentamos na língua, como respondemos a uma apresentação. Isso vira um roteiro de diálogos e interações, e facilita a aprendizagem da língua; o uso da gramática fica só para resolver dúvidas, para dar explicações. E isso eu adorei! Isso era linguística aplicada para mim. Eu lia Paulo Freire porque ele nos obrigava a ler Freire na época para entender o conceito de relevância para os aprendizes na escolha de conteúdos para um currículo. Foi o meu primeiro contato com Freire. Então, para mim, a linguística aplicada veio antes de mais nada ligada a Freire. Quando eu cheguei no Brasil em 1979, e comecei a dar aula na PUC, já havia o mestrado em linguística aplicada do LAEL-PUC, e na graduação, o curso era ensino de inglês; eu comecei a trazer essas questões para minhas aulas. Por exemplo, eu achava um absurdo usar um livro-texto, eu queria partir daquilo que os alunos traziam para a sala de aula; passei a fazer isso, e aí iniciou-se a minha fama de fazer coisas esquisitas, que os outros não faziam. Mas, enfim, voltando a explicar a origem da linguística aplicada no Brasil, a PUC, na época, sediava o Projeto Nacional Inglês Instrumental e tinha “ligações perigosas” com o conselho britânico; apesar de eu ser britânico, eu era absolutamente crítico em relação a isso, porque essas pessoas vinham, sem doutorado, ensinar os brasileiros como ensinar inglês. Eram pes-

soas que, na época, tinham morado na África, na Índia, ou seja, tinham essa experiência de ensino, mas com a perspectiva indiscutível de falante nativo. E, para mim, era a questão do falante nativo que precisava ser discutido e questionado, porque aquilo faz parte da minha história. Inglês é uma das minhas línguas nativas, apenas uma, e eu odiava na Inglaterra, na escola, aos 11, 12 anos quando o professor de inglês dizia para mim: “Seu inglês é surpreendente”. Ele não diria isso para o outro aluno branco, inglês, mas dizia isso para mim. Então eu me perguntava: porque ele achava meu inglês surpreendente, quando inglês era uma das minhas línguas nativas? Ou seja, eu tinha consciência que essa história de falante nativo não tinha a ver com competência linguística, tinha a ver com política, com relações de poder, com racismo, com colonização. Mas eu negociava isso porque era conveniente para mim, afinal, enquanto eles se espantavam com a “beleza” do meu inglês, eu tirava notas melhores, apesar de ter a mesma competência que os meus coleguinhas brancos ingleses. Usei isso política e estrategicamente a meu favor...

Enfim, a linguística aplicada veio para o Brasil com essa ligação com o conselho britânico. Por isso falei das ligações políticas da LA; ela veio ao Brasil com um impacto colonial fortíssimo. O Conselho Britânico dava bolsas que o governo brasileiro não tinha para as pessoas fazerem mestrado e doutorado no exterior. Eu mesmo fiz o meu doutorado sanduíche com uma bolsa do Conselho Britânico e eu não sou dessas pessoas que acham que, se você se beneficiou, então deve ficar quieto, sem criticar a provedora da bolsa. Eu me beneficieei porque era minha única opção, na época. Mas isso não significa que eu não possa “morder a mão que me alimentou”, não. Então, comi sim, e mordi a mão também; se questionarem a minha ética ao fazer isso, retruco questionando a política colonial não declarada de quem provia as bolsas. Enfim, por muito tempo a linguística aplicada, era ligada ao ensino da língua inglesa, e ao Conselho Britânico. Com o tempo, isso foi mudando, a linguística aplicada foi se abrindo para a língua

materna e temas como norma e correção, norma culta etc. Esses temas do ensino da língua materna passaram a migrar para o ensino da língua estrangeira na linguística aplicada e a PUC teve um papel importante nisso porque começou a aceitar pessoas que não eram do ensino de inglês para fazer mestrado e doutorado. Hoje em dia, colegas de espanhol, de francês também estão em linguística aplicada. Na época o francês tinha a sua própria linha que se chamava “didática do ensino de língua estrangeira”. As outras línguas tinham as suas próprias tradições de ensino e de análise de línguas.

É bom lembrar que não era só o Conselho Britânico que agia de forma colonial no ensino de inglês no Brasil. As editoras multinacionais que vendiam os materiais didáticos importados faziam treinamentos gratuitos sedutores com os autores falantes nativos dos livros para promover o seu uso no país. Recupero essa história da LA e da LA no Brasil para dizer que demoramos muito para perceber os interesses políticos e coloniais que vieram embutidos com a LA e o ensino de inglês. Nesse vácuo, o interesse atual pela decolonialidade na LA é bem-vindo, mas é bom lembrarmos que não basta um indivíduo se declarar decolonial ou ter interesse em decolonialidade para acabar com a colonialidade. A colonialidade acontece numa inter-relação e nunca separadamente de questões econômicas e raciais.

Simone Hashiguti: Esses modismos epistemológicos também sempre o foram somente na relação com o norte global.

Lynn Mario: Sim, e uma coisa que sempre me espantou na academia brasileira é que para muitos, a Semana de 22 resolveu o problema da colonização no Brasil. É uma perspectiva especialmente paulistana e uspiana. É a ideia de que nós resolvemos o problema decolonial porque tivemos o Mário de Andrade e a Semana da Arte Moderna, como se a modernidade brasileira e antropofagia resolvessem o problema da herança colonial. Não resolveram muita coisa porque foram proposições de uma elite paulistana no plano cultural e não político ou econômico.

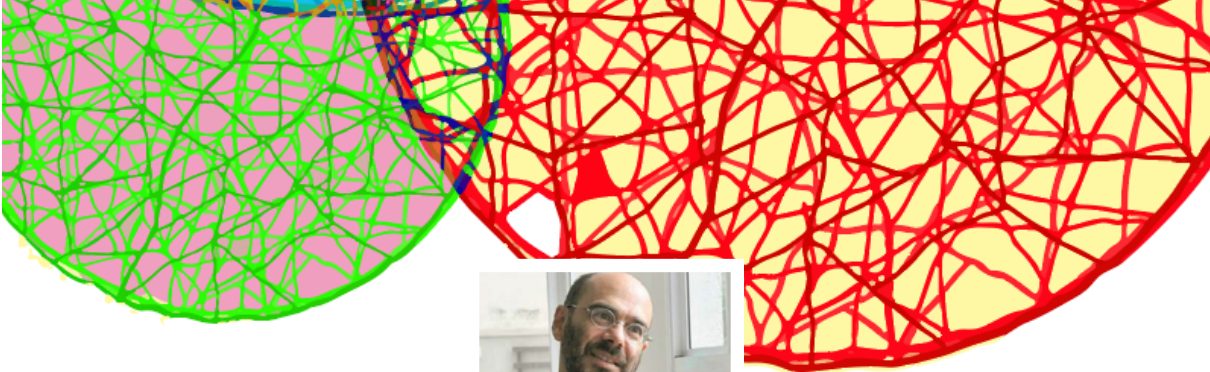
Adriana Brahim: Lynn, para finalizar, o que você pensa sobre o futuro do GT, da universidade no Brasil e da formação de professores?

Lynn Mario: Posso falar do futuro, mas não sendo futurólogo. Em termos de teorias decoloniais, e aqui me remeto ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos que diz que, para criticar o pensamento eurocêntrico, temos que perceber a armadilha em que as filosofias, pensamentos, teorias, enfim, terminologias eurocêtricas, nos colocaram. E que armadilha é essa? É a de pensar o futuro em termos lineares, dominado pela ideia de progresso, como se o passado fosse sempre primitivo e o futuro sempre progressista, como se o futuro fosse mais importante do que o presente. Sempre temos planos para o futuro, mas não temos planos para o presente. Nas epistemologias eurocentradas que aprendemos, o futuro é sempre amplo e detalhado e o presente é sempre encolhido e efêmero. Para mudar esse pensamento eurocêntrico colonial, o Boaventura sugere que temos que dilatar o presente e encolher o futuro. Dilatar o presente significa aumentá-lo; isso é algo que é muito presente nas filosofias orientais, nas práticas de meditação, no budismo, no hinduísmo, que nos ensinam a expandir a nossa consciência estando plenamente no momento presente. No pensamento europeu, o presente é fugaz e nos acostumamos a sempre criar utopias para um futuro que não chega nunca. Boaventura se inspira no Ernst Bloch para dizer que a filosofia europeia costuma pensar no passado como aquilo que já passou e no futuro como o que virá, mas não pensa no “*ainda não*”. Precisamos aprender a pensar no “*ainda não*”, porque o “*ainda não*” tem como foco o momento presente; o “*ainda*” é o presente. Eu gosto dessa reflexão. Para mim, pensar o futuro é sempre pensar nos termos do “*ainda não*”. Não se trata de um futuro distante, mas sim de pesar o futuro partindo do momento presente. E eu gosto da expressão que o Bloch usa quando ele diz que “precisamos pensar no presente como se fosse a partir do futuro”. Em vez de imaginar um futuro totalmente novo, desvinculado do presente, vamos partir do presente e pensar como podemos modificá-lo para resultar num futuro melhorado,

diferente. Não é um futuro predeterminado. É um futuro que surgirá modificando o presente. Eu vejo o futuro como aquilo que podemos modificar no presente. No caso do Brasil, temos que pensar o racismo. Para isso, temos que nos relacionar com nosso passado racista, entender como isso se relaciona com um passado de racialização mais do que racismo. Porque, a partir do momento que pensarmos criticamente como a racialização nos afetou e está nos afetando, vamos poder resolver problemas de desigualdade e injustiça social no Brasil, vamos recuperar nossa agentividade nas transformações sociais. Em vez de desejar uma coisa nova no futuro, vamos pensar naquilo que precisa ser resolvido no presente, e isso com certeza vai trazer um futuro que realmente desejamos. E aí sim, podemos ser agentes do futuro sendo agentes do presente.

Gostaria também de lembrar, no dia de hoje, realmente pensando no conceito de transculturalidade, de uma pessoa que conheci, por quem tinha muito respeito e que me inspirou muito. Era o artista indígena de Roraima, Jaidier Esbell, que morreu ontem. Ele era uma pessoa fantástica, que veio de origens humildes. Não era um indígena que veio dessas origens romantizadas de cultura indígena. Ele veio de uma comunidade muito marginalizada entre os fazendeiros de Roraima e conseguiu superar essa condição se tornando um artista que valorizava sua própria cultura, fazendo uma ponte com a cultura branca. Ele é coautor de um livro que fala justamente da Semana de 22, em que ele a crítica, apontando que a lenda de Macunaíma vem dos Macuxi. Ele explica como a narrativa tradicional do Makunaimã foi roubada e transformada, canibalizada pela elite paulistana e virou uma coisa brasileira. Ele tenta recuperar o fato de que, para seu povo, os macuxi, é “Macunaimã”, não é Macunaíma. Ele era politizado e ativista cultural indígena tanto que todas as pinturas dele recuperam as narrativas tradicionais macuxi. Ele era esse tradutor transcultural e queria evitar que os artistas indígenas fossem engolidos pelo mercado de arte do Brasil, que é realmente a longa história de extração, de comprar por nada coisas de ar-

tistas indígenas e depois vender por milhões. Ele estabeleceu uma galeria de arte lá em Boa Vista, em Roraima, orientava os artistas indígenas a negociar sua arte e organizava exposições. Para mim, foi um grande pensador da cultura indígena que sabia que os indígenas no Brasil precisam olhar para o *trans* que os conecta com a sociedade dominante já que essa sociedade os afeta e afeta a forma como eles mesmos se veem. Ele propunha pensar nisso, ao invés de buscar um nacionalismo cultural indígena. Infelizmente, ontem, os 41 anos de idade, ele nos deixou. Não podemos esquecer da enormidade dos problemas transculturais. Acho importante nessa relação entre o eu e o outro, lembrar sempre que o outro não existe, o outro é uma atribuição do eu; porque todo outro é um outro eu. Transculturalidade, então, é a relação entre dois “eus” e não entre o “eu” e o “outro”. E a alteridade não é uma característica do outro. A alteridade é a característica que cada sujeito tem em e de si mesmo. O outro está dentro de nós, não lá fora.



Percursos e horizontes sobre linguagem, etnografia e formação de professores: entrevista com Pedro de Moraes Garcez¹

Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)

Maria Inêz Probst Lucena (UFSC)

Neiva Maria Jung (UEM)

Introdução

Pedro de Moraes Garcez, professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é atuante nos estudos de linguagem e interação social e etnografia da produção conjunta de conhecimento. Atua na formação inicial e continuada de educadores da linguagem. Foi editor associado do *Journal of Sociolinguistics* de 2018 a 2022. Organizou,

¹ Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Letras e ao Convênio PROAP/CAPES pelo apoio financeiro.

recentemente, dois dossiês em revistas brasileiras: “Mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades”, organizado com Neiva Maria Jung e publicado na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, e “*Conversation Analysis in Brazil and talk-in-interaction in Portuguese*”, organizado com Ana Cristina Ostermann e publicado como número especial na revista *Calidoscópio*. Participou desta entrevista como membro fundador do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação.

No panorama histórico dos estudos da linguagem, da etnografia escolar e da formação de professores em línguas, Pedro tem sua digital impressa e é referência em estudos da área. Seus trabalhos são elaborados e desenvolvidos com base em reflexões teórico-metodológicas realizadas a partir de pesquisas no campo aplicado, trazendo uma materialidade que faz brotar um acervo inestimável para nos orientarmos em relação à educação em linguagem, às disputas no terreno da linguagem, à formação de professores. A ênfase na importância da materialização dos objetos de cada pesquisa está circunscrita no exercício da etnografia voltado para o reconhecimento das subjetividades e protagonismos de participantes.

Os temas abordados nesta entrevista fazem parte do seu trabalho desenvolvido a partir de 1990 e que, desde o início, esteve alinhado com a educação, a sociologia, a etnografia e a antropologia. A entrevista está organizada em torno de campos nos quais Pedro teve atuação marcante: seu envolvimento na criação e consolidação do GT, na etnografia da linguagem e ética em pesquisa, epistemologia da linguagem, política e educação. As respostas de Pedro mostram a singularidade, o comprometimento e a coerência buscados por ele em cada empreitada.

A entrevista

Inêz: Então, Pedro, agradecendo mais uma vez tua disponibilidade para esta conversa, começamos perguntando sobre tua formação escolar e acadêmica e gostaríamos de te ouvir falar sobre esse teu percurso e como ele se vincula ao GT Transculturalidade Linguagem e Educação.

Pedro: Bom, meu ingresso e também minha formação em Linguística Aplicada se deu, inicialmente, como professor de inglês como língua estrangeira com interesse em questões de ensino de línguas e culturas. Isso me levou a uma formação em sociolinguística interacional na Antropologia da Educação. Desenvolvi essa discussão nos meus trabalhos de titulação em mestrado e doutorado e no meu concurso de ingresso na Universidade Federal de Santa Catarina. Escrevi, depois publiquei, como artigo (GARCEZ, 1998), uma revisão de literatura sobre essas questões de diversidade linguística e cultura. Quando o GT surgiu, por conta do desmembramento do GT de Linguística Aplicada, que era muito grande, havia diferentes possibilidades. Mas esse trinômio que está no GT – Transculturalidade, Linguagem e Educação – tinha bastante a ver comigo, tanto por esse meu percurso, quanto por eu estar, naquele momento, iniciando um trabalho de etnografia escolar em Porto Alegre, e com vistas a uma atuação mais situada na formação de professores, na educação linguística como um todo e não apenas na língua estrangeira. Então, fez bastante sentido para mim quando se formou esse GT. Se não estou enganado, esse grupo foi formado, inicialmente, a partir do que a Marilda Cavalcanti, a Stella Maris Bortoni-Ricardo e a Terezinha Maher estavam conversando. Então, foi uma aproximação que parecia fazer bom sentido, e aí iniciamos o GT que hoje tem toda essa trajetória.

Inêz: Só um adendo, Pedro. O termo Educação Linguística foi cunhado por ti? Porque encontramos bastante [o uso do conceito], que tem muito a ver com os trabalhos do nosso GT.

Pedro: Para mim, isso é simplesmente assim: *language education*. Ou seja, nós falamos de um universo de educação e, particularmente, de educação escolar, quando falamos de professores de ensino de línguas. Talvez precisemos de cuidado ao falar de educação escolar ou de educação linguística escolar. Quando falamos de letramento, por exemplo, tem a distinção entre as pessoas que têm outras oportunidades, em outros espaços de aprender coisas. Às vezes, nesses outros espaços tem gente ensinando questões de linguagem – aprendi isso acompanhando o trabalho da Luanda Sito (SITO, 2012, 2011, 2008). Hesito até um pouquinho, porque, às vezes, tem gente que usa educação linguística se referindo ao ensino de linguística, e não é disso que estou falando. Bagno e Rangel (2005) explicitam o que entendem por “educação linguística”; acho que tem muita gente que, quando identifica a expressão, se refere a eles, porque tem esse texto bastante citado. Então, voltando lá, *language education* é do que estou falando, em última análise. E até prefiro educação em linguagem.

Neiva: Ainda em relação ao GT. O foco de investigação no campo aplicado dos estudos da linguagem e suas relações com a transculturalidade, que mencionaste, é um dos elementos centrais do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação. O grupo vem aprofundando estudos sobre o tema desde a década de 1990, quando foi criado. Qual a tua impressão sobre o aprofundamento da pesquisa, nesse sentido, e quais as principais contribuições do GT que consideras importantes para as pesquisas no campo aplicado?

Pedro: Ah, devo dizer que, nos últimos tempos, tenho acompanhado as discussões um pouco mais a distância, em segunda mão. Eu me refiro, principalmente, à primeira década, que, em certa medida, proporcionou e firmou esse espaço de discussão, que acho profícuo, produtivo

para o que veio depois, na segunda década, e eu espero que continue. Para mim, a principal contribuição foi criar esse espaço de discussão que hoje se apresenta, pelo menos para os componentes, como um espaço tranquilo de sedimentação das visões chamadas críticas e, principalmente, de discussões que superam a concepção moderna de língua, um espaço já nos termos da transculturalidade. Esse *trans* talvez pudesse ser acrescentado aos prefixos contemporâneos do tipo *super*, *big*, *new* (REYES, 2014) Aí já estava uma semente em um terreno fértil para uma superação da ideia de línguas estanques, delimitadas. Isso eu acho que estava no termo-chave de transculturalidade e em conversa paralela com a discussão sobre a superação da noção de cultura estanque, delimitada, em Antropologia. Essa é a principal contribuição que eu diria que o GT proporcionou. Certamente proporcionou para mim; não sei se para outros! E é bastante importante para quem chegou depois ter um ambiente, um chão já trilhado para discutir o que contemporaneamente está nesses termos mais recentes, como translinguagem, superdiversidade, que talvez eu quisesse que fossem tomados de uma maneira efetivamente crítica. Ou seja, com uma certa cautela e com um certo interesse em ver o que se ganha, efetivamente, nas instâncias situadas de uso da linguagem. Quem ganha o quê, com seja lá o que for que a gente está enxergando dessa maneira liberada das visões de língua e cultura desenvolvidas pelas empreitadas da Linguística e da Antropologia em que nós fomos formados e em que ainda estamos trabalhando.

Inêz: Achas que já tinha algum aceno para essas questões que agora estás trazendo, de modo mais contundente, junto com os estudos de Monica Heller? Para a questão de mercantilização e capitalismo, para a relação capitalismo, linguagem, colonialismo tu achas que isso foi vislumbrado, em algum momento, no GT?

Pedro: Eu acho que não foi vislumbrado, mas foi sentido. Acho que tinha isso que agora chamamos de “estruturas de sensação”. Lá, no texto de abertura do dossiê da TLA que a Neiva e eu organizamos (GARCEZ;

JUNG, 2021), nós fizemos um contrabando disso, dessa noção de *structures of feeling* do Raymond Williams, que é essa coisa que está no ar, entende? Esse terreno, o espaço de discussão do GT, proporcionou que as pessoas compartilhassem essa sensação, mas não havia, ou pelo menos eu não percebia, uma formulação de uma consciência expressa disso. Talvez a Marilda tenha chegado próximo disso. Tem gente que tem um apanhado geral, mas ali também não está explicitado, nem tem os elementos de economia política para o que eu chamo de crítico, que é essa busca de explicar quem ganha o quê, a serviço do quê, por que essas ideologias de linguagem estão mobilizando a energia das pessoas do jeito que estão. Isso estava sendo sentido, e as pessoas podiam trocar os sinais do que estavam sentindo, mas não havia uma consciência expressa, formulada e, portanto, não havia uma possibilidade muito forte de organizarmos isso do jeito que agora pode ser organizado. Outro aspecto, pelo menos na minha concepção, é que tratávamos de políticas linguísticas como algo separado das ideologias de linguagem, certo? Vários de nós estávamos em alguma medida conversando, atuando nesses espaços, mas tinha uma certa separação entre o linguista aplicado como especialista ou como ativista. Portanto, sobre as questões do lugar da linguagem nas economias políticas, a gente está, contemporaneamente, tendo um pouco mais de clareza; antes só estava sentido, mas não estava formulado. Não formulando, a gente não agia. Acho que seguimos não agindo muito, de uma maneira organizada.

Neiva: Acho que as formulações aconteciam também muito em termos identitários, sem ainda ter um olhar para as questões de disputas.

Pedro: É, justamente! Um dos outros grupos que foi formado no desmembramento de Linguística Aplicada era focado em identidade, e essa era, digamos assim, a palavra-chave por excelência do início dos anos 2000.

Inêz: O livro da Inês, *Linguagem e Identidade*.

Pedro: Não é? E o do Luiz Paulo [da Moita Lopes] e da Liliana [Cabral Bastos]. Era por aí. Era aquela discussão de representação *versus* distribuição. Estou lendo agora o livro do Savage (2021) sobre a volta da desigualdade, e ele está sustentando esse encaminhamento da divisão entre representação e distribuição, para dizer que isso é um binômio produtivo só até certo ponto. Em certa medida, o que nós estamos falando aqui é de um reencontro dessas duas vertentes e da própria trajetória da Linguística Aplicada ter vindo de um olhar cognitivista, interessado principalmente em questões de aquisição e dos códigos separados e de toda aquela coisa...

Inêz: de crenças, ao invés de ideologias...

Pedro: Justamente!

Inêz: Vamos passar, então, para etnografia. Bom, em 2012, em um prefácio intitulado *Avançando olhares para um observatório de práticas de linguagem em contextos escolares* (FRITZEN E LUCENA, 2012) que escreveste para o livro: *O Olhar da etnografia em contextos escolares*, tu falas sobre a conquista “de alguma maturidade para além do que poderia chamar de mera etnografia [...] com vistas a etnografias escolares deliberadamente etnográficas”. Mais tarde, em 2015, publicaste um artigo em coautoria com a Lia Schulz (GARCEZ; SCHULZ, 2015), no qual vocês aprofundam e amadurecem ainda mais a discussão, ao trazer para a pauta a perspectiva da etnografia da linguagem. Nesse caso, podemos dizer que alcançamos um fazer etnográfico satisfatório para a produção de conhecimento em LA? E em que consiste esse fazer etnográfico, considerando as diferentes influências da Antropologia da Linguagem e da Sociolinguística Etnográfica crítica, por exemplo?

Pedro: Bastante coisa aqui! Acho que respondendo, diretamente, à formulação interrogativa, alcançamos alguma coisa! Vou formular assim: tem o que estamos dizendo em 2015, a Lia e eu, como proposta, que foi

acolhida também por colegas que já faziam etnografia. O avanço é se assumir fazendo etnografia, etnografia da linguagem, e não como alguma coisa “de cunho etnográfico”. Aí posso me liberar de certos compromissos com o que é isso, no que isso consiste, que critérios esse negócio tem. Isso eu estava dizendo – lá no texto anterior de 2012 –, a partir do que tinha aprendido com o Fred Erickson sobre o “meramente etnográfico”, que são essas descrições extensas, sem sabermos muito por que estamos vendo tanta descrição minuciosa sobre alguma coisa. E não é que essas descrições não possam fazer contribuições; elas podem produzir esse panorama de descrições de situações complexas – que é um dos poucos diferenciais do formador de professores na universidade. Na universidade, sobretudo a partir de relatos etnográficos e de prática situada – e melhor ainda se forem assumidamente etnográficos e criteriosos, conforme o que se estabeleceu na pequena, mas não negligenciável, tradição da etnografia com a perspectiva que temos –, existe esse panorama que muitas vezes os professores, na solidão de cada um de seus espaços específicos e de poucas oportunidades de trocas com pares, talvez tenham menos, ou pouco, é esse olhar amplo que estou chamando aqui de panorama. Em síntese, tem esses avanços de algum de nós, pelo menos, assumirmos como “estamos fazendo etnografia da linguagem”. Não estamos em Antropologia, mas podemos conversar e temos bastante em comum com etnógrafos, antropólogos ou com outros cientistas sociais, sobretudo porque, se temos uma perspectiva etnográfica comum, isso significa privilégio às perspectivas dos participantes, e isso é definidor em relação a outros modos de análise do discurso, por exemplo. Temos uma discussão encaminhada e intensificada sobre reflexividade, o que, para a formação de professores, é bastante importante. Inclusive isso faz com que esse formador de professores na universidade, que tem o panorama, tenha a humildade e reconheça que ele não está no dia a dia da escola, que ele tem condições distantes e precárias em relação a esse privilé-

gio à perspectiva dos participantes, se nós estamos falando aí de eventos de educação linguística escolar. Ele deve refletir sobre o seu lugar, sua posicionalidade e a precariedade do seu olhar em relação a tudo o que está acontecendo lá, naquele cenário que pode não estar imediatamente ligado ao interesse de pesquisa desse etnógrafo escolar. Então, reflexividade e posicionalidade, eu diria que são compartilhadas por quem tem uma perspectiva etnográfica. Portanto, se assumir como etnógrafo da linguagem é um avanço que constituímos, sobretudo pensando no GT, em relação ao início de uma conformação de Linguística Aplicada que estava muito pautada por orientações teórico-metodológicas e para experimentação em Psicologia. Temos alguma confiança de estar aí o elemento satisfatório de produzir relatórios que deem ao interlocutor alguma possibilidade de ser coanalista, sem ter visitado os espaços do panorama. No entanto, esse se assumir fazendo etnografia da linguagem é também não se eximir da responsabilidade pelo relatório de pesquisa. Às vezes, parece que privilegiar a perspectiva dos participantes é produzir um relatório que dá voz aos participantes diretamente, sem mais. Quem está organizando isso é essa criatura que está se chamando de etnógrafo da linguagem e dando condições ao interlocutor de ver as evidências demonstradas. Para isso, o relatório de pesquisa etnográfica contemporâneo deve ser polifônico, sim, até colocando os participantes como coautores, se calhar, mas a voz narrativa e responsável é do pesquisador.

Neiva: Pedro, nesse caminho, no artigo de 2012, você fala da questão de buscar conceitos, como se fosse a uma feirinha onde você vai buscar um conceito, outro conceito. Você fala que só um aumento de reflexividade metodológica poderia resolver e contribuir para superar grandes dificuldades que orientandos têm na busca de categorias nas teorias de linguagem, não conseguindo organizar o que observaram nos relatórios. Você poderia falar

um pouquinho sobre isso? Porque me parece que é uma questão realmente ainda difícil para nós, como etnógrafos, como orientadores, como estudiosos da linguagem.

Pedro: É difícil para todo mundo! Agora, tem a pergunta do *Journal of Sociolinguistics* aos autores dos artigos submetidos: *so what?* E eu com isso? Afinal, a que vem o seu estudo? Que diferença faz para o leitor? Vejo que muitos autores têm essa mesma dificuldade. Alguns deles não são iniciantes e, para superar isso, precisam da interlocução, ou seja, de alguém dizendo “o que é mesmo que tu estás falando aqui?”. Isso tem a ver com o que eu tenho dito e tu tens ouvido, Neiva, sobre “mais história e menos teorização”. Uma teorização de onde eu parto e para onde eu, supostamente, vou devolver alguma coisa, e não meras ferramentas para produzir um relatório de pesquisa, que sem isso é apenas peça retórica. Então, é um tipo de “fala sério”! E é uma dificuldade não só de iniciantes. Faz parte do trabalho, mas tenho desenvolvido a convicção de que isso se faz pela interlocução e, principalmente, por aceitar a interlocução de alguém que está te dizendo “olha, o que é mesmo que tu estás querendo dizer e qual é a história que tu queres contar?”. Então, por favor, me dá aqui os elementos de teorização que são necessários, porque o que interessa – sobretudo se nós estamos falando de um relatório de pesquisa interpretativa etnográfica – é a história. E, obviamente, não interessa só a história, nem a história em si, em muitos casos, mas o que a história tem a dizer para uma discussão mais ampla. Eu só preciso saber onde é que isso se situa na teorização. Então, muitas vezes, essas revisões de literatura estão justamente buscando ferramentas ou palavras da moda, e aí que é a noção da “feirinha das Ciências Sociais” do texto de 2012 (GARCEZ, 2012).

Inêz: Às vezes, acho que há muita boa vontade em relação à etnografia na nossa área, mas há também muito receio de colegas de se embrenhar por esse campo. E tem muita gente com vontade

de fazer, mas não faz. Fico pensando se a etnografia ficou um pouco fechada, assim, se não foi discutida o necessário, sabe?

Pedro: É justamente em relação ao ponto anterior, não é? O fato de a gente não ter clareza mínima quanto ao que é compartilhado, quais são os critérios de validade da pesquisa etnográfica, sabe? Porque, se não é o método científico, se não é experimentação, o que é? Quais são os critérios de validade? Como é que adquirimos clareza sobre isso? Discutindo sobre esses critérios, certo? E se a gente não discute... Por exemplo: disciplinas de metodologia, ninguém quer dar, porque te ocupam um tempo discutindo os meios de fazer, enquanto tu poderias discutir aquilo que te interessa, substancialmente, sabe? Então, tem essa história que conversávamos antes, “de cunho etnográfico”, em que eu não assumo. Por isso que acho que é um avanço a gente assumir e daí poder discutir e ter os critérios. Mas ainda tem, Inêz, a pergunta da tua xará, Inês Signorini, quando me convidou para fazer o texto com a Lia Schulz. A pergunta era “por que isso tudo”? Eu costumava dizer, como ventríloquo do Erickson: “se não tem boas razões para fazer um trabalho etnográfico, faça outra coisa, porque dá muito trabalho”. Ainda mais, contemporaneamente, quando tu tens de enfrentar toda essa questão de avaliação de ética em pesquisa. E na escola tem sempre a questão de que já tem muita coisa acontecendo, e daí tu ainda vais colocar mais um estorvo, mais uma coisa com o que os agentes educacionais vão ter de lidar, que é a tua presença ou as presenças de outras pessoas. É muita trabalhadeira, então não faça, se não tiver boa razão para descobrir alguma coisa que precisa ser descoberta ali, naquela situação.

Inêz: Em alguns casos parece que a saída está sendo a pesquisa-ação. Parece-me que as pessoas querem ir para a etnografia, mas aí elas esbarram nessas complexidades todas.

Pedro: É... Sim, pode ser visto como um atalho, querendo dizer que fecha um conjunto de elementos aqui do afã do linguista aplicado ou,

mais ainda, do educador, que vai fazer investigação e quer resolver um problema. Ele quer ajudar, certo? Ou seja, ele quer intervir, ele quer melhorar. E daí, isso é um atalho. Ou seja, ele não está querendo compreender exatamente uma coisa que a literatura acadêmica está produzindo como uma polêmica, ou seja, um debate. Eu, etnógrafo, efetivamente não sei o que está acontecendo ali, que é a pergunta etnográfica. E daí, vou ver nesse lugar, vou me manifestar em relação ao panorama de relatos a respeito de cenários semelhantes e fazer uma contribuição para a produção de conhecimento. Na pesquisa-ação, muitas vezes, o pesquisador não está interessado em fazer essa contribuição, mas quer resolver um problema. Quer sentar e pensar diretamente com os participantes da ação sobre como resolver o problema. Bom, então, de novo, se tem uma etapa em que algo precisa ser conhecido, haveria uma razão para mobilizar uma perspectiva etnográfica, mas, muitas vezes, os investigadores não estão colocados na posição efetiva de investigação. Eles têm um entendimento de que já se sabe o que está acontecendo, inclusive qual é o problema. Então, o que se quer nesse caso não é a problemática; é a solucionática. O que estou dizendo é que nesses casos não tem uma pergunta genuína de “o que está acontecendo aqui”. E, aí, não precisa de etnografia mesmo, porque, até onde eu entendo, a perspectiva etnográfica na metodologia de pesquisa interpretativa está a serviço de descobrir alguma coisa que a gente não saiba. Se já sabemos a ponto de ter convicção do que está acontecendo, porque sabemos, inclusive, qual é o problema, não precisa empreender o trabalho de campo, se engajar com a discussão sobre os critérios de validade, assumir a posição, tudo isso!

Inêz: Desculpa eu me alongar ainda mais [nessa questão], mas isso é bastante interessante! Às vezes, fico pensando se essa trabalhadora toda não é potencializada também pela dificuldade que a gente tem de desencontros e encontros com a Antropologia, com as discussões da Antropologia, com as discussões com antropólogos

ou com as diferenças, mesmo entre nós, se, em alguns aspectos, a gente está entendendo do mesmo modo ou se a gente tem muitas divergências.

Pedro: Acho que tem as duas coisas. E aí, justamente, nos dois casos que estás levantando, eu acho que são dois universos distintos. Na minha experiência de interlocução com colegas etnógrafos, principalmente em Antropologia (mas não só), não tenho essa impressão de divergências quanto à perspectiva, sobretudo depois de superar um estágio inicial de estranhamento. Ou seja, entendo que tem um compartilhamento dos critérios de validade, da perspectiva e, inclusive, da diversidade de possibilidades. Então, por exemplo, com relação a uma perspectiva mais, talvez, de Antropologia Sociocultural, como dizem na América do Norte, mais interessada em questões (eu hesito em usar o termo cognitivo aqui porque, para a nossa discussão nos estudos da linguagem, pode levar para outro lugar) que vão dar em ideologias de linguagem. Acho que tem, daí, diferentes ênfases, em diferentes modos de abordagem que estão compreendidos como diferenças, mas não de perspectiva. Tem um compartilhamento, acho que, principalmente, na questão da posicionalidade e, portanto, da reflexividade e, talvez, naquele elemento do relatório que te dá as condições de ser coanalista. Contemporaneamente, reflexividade e posicionalidade estão muito no cerne do fazer. Portanto, se há uma objeção, uma divergência efetiva, que não seja uma divergência por conta de mal-entendido, é uma objeção à apropriação da metodologia “da Antropologia”. Aí os antropólogos podem se levantar em uma reação que se junta ao estranhamento inicial, mas essa não é a minha experiência. Por exemplo, agora, recentemente, acompanhei uma disciplina de métodos de investigação no Departamento de Antropologia da Universidade de Toronto, só com doutorandos, com o [Hy Luong](#), um cara distante, como professor, os doutorandos com temáticas bem distantes de linguagem, e não percebi esse tipo de coisa. Não valorizo, necessariamente, os mesmos modos, as mesmas ênfases, mas não vejo nenhuma razão para duvi-

dar do compartilhamento da perspectiva, por exemplo, da importância da posicionalidade, certo? Polifonia no relatório, colocar-se no mesmo lugar dos participantes como: “ah, isso é o que eu percebo”. Assumir a responsabilidade, dar os elementos. Ou seja, tem ênfases que, enfim, não são sempre as que eu preferia ver, certo? Mas consigo achar no material como o autor do relatório está me dizendo que foi o modo de refletir e onde ele está naquela configuração. Consigo ver a precariedade, a arrogância, se for o caso, porque ela está dada. Aí tem diversidade de *modus operandi*, de ênfase, mas não divergência. E isso tudo depende de muita conversa e de uma disposição para uma conversa que, às vezes, pode ser bem chata e difícil.

Neiva: Continuando ainda na questão da metodologia, mas agora falando um pouco de ética em pesquisa, que você já mencionou também. Você trouxe, em uma carta pela Anpoll (GARCEZ, 2015), a reivindicação de uma regulamentação de avaliação de ética em pesquisa com seres humanos específica para Ciências Humanas e Sociais no âmbito do Ministério da Saúde do Brasil. Trouxe, como subtítulo, a questão do descaso, desconhecimento, confronto e ruptura e destacou que “um aspecto insidioso de considerar aborrecimento a discussão da ética em pesquisa é que a falta dessa reflexão faz parecer que não temos questões éticas a encaminhar no fazer investigativo da pesquisa em linguagem”. Você considera que hoje estamos mais engajados com essa questão [em LA]? Avançamos a partir daquela reivindicação?

Pedro: Eu acho que sim. Na esteira do que vínhamos discutindo antes, acho que nós estamos mais informados e mais conscientes, não só sobre ética, mas sobre métodos e as suas decorrências. E aí, a análise, ou submeter-se à análise, à avaliação de ética em pesquisa é, basicamente, submeter-se a uma avaliação de metodologia. Naquele momento em que escrevi aquele texto, eu não tinha ainda a experiência, que tive depois, de trabalhar no Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ver de dentro que, muitas vezes, o que é visto

como chato do comitê não é que ele está querendo encontrar problemas, mas está assumindo uma responsabilidade. Aprendi, por exemplo, que alguns dos meus colegas tiveram processos por assumir essa responsabilidade e tiveram que, inclusive, pagar do seu bolso. Por isso, ele [o avaliador do comitê] está assumindo essa responsabilidade. Ele não quer dizer que tem um problema, mas precisa apresentar um parecer para seus pares, tanto para dizer que não tem problema, quanto mais ainda se tem um problema. Então, quero dizer que nós não podemos mais fugir da análise de ética ou não podemos mais nos negar a nos submeter. Se, em 2015, eu dizia que uma maneira de lidar com a situação era se insubordinar, agora não existe mais isso, porque, justamente, houve uma resolução específica. Teria sido bom se essa regulamentação tivesse sido feita no âmbito do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação e não no Ministério da Saúde. De todo modo, havendo essa conquista, não podemos mais nos eximir do exame. Isso quer dizer que eu tenho de responder pela metodologia. É isso que o analista do Comitê de Ética em Pesquisa está olhando, porque ele precisa ver os cuidados éticos ali, e isso nos leva a uma consciência maior sobre a metodologia e sobre a ética em um plano, inclusive, que diz respeito também ao que estávamos discutindo antes. Ou seja, o problema maior é sobretudo quando trabalho de campo e de investigação com seres humanos – como será sempre o caso com etnografia –, isso implica tomar o tempo das pessoas, certo? Se eu não consigo dizer para quê isso, qual é a contribuição que isso vai trazer e dizer isso de uma maneira que o meu interlocutor entenda, então tem um problema fundamental de ética que é o de só causar transtorno, por mínimo que seja. Só cabe isso se houver um ganho de produção de conhecimento evidente a alcançar. Houve um tempo em que as pessoas achavam, como diz lá no livro do Erickson (1990): “pegue a sua frigideira e a sua escova de dente e ache os seus índios”. Isso não existe mais, faz quase 100 anos que não é esse o procedimento. Ou seja, eu devo saber muito bem por que vou importunar, minimamente que seja, as pessoas. E, em espaços escolares, esse minimamente, por mais mínimo que seja, nunca será

mínimo! Porque as pessoas já estão com muita coisa com que lidar, e elas vão ter de lidar com mais essa instância de observação de presença física, de possível avaliação. Ou seja, já tem, de saída, uma possibilidade de transtorno. E acho ótimo, do ponto de vista não só da produção de conhecimento, mas também da ética, que as pessoas não devam ser importunadas simplesmente para ficarmos produzindo trabalhos de conclusão ou publicações para contar pontinhos. Não é essa a ideia!

Inêz: Eu tenho notado alguns avanços nesse sentido de questionamento, sabe? Está sendo exigido realmente [um projeto] mais consistente.

Pedro: É, e eu concordo contigo, Inêz. Acho que tem avanços. Aqui, por exemplo, no Instituto de Letras da UFRGS, tem avanços de respeito com relação ao Comitê de Ética da Universidade! E, assim, tem a discussão de estatística, por exemplo, a discussão séria sobre quantificação e tratamento estatístico. É bem interessante de ver! É um lugar para se aprender muito, e isso produz um entendimento de que as pessoas que estão lá, não estão querendo te atrapalhar. Elas têm responsabilidade, estão discutindo de verdade e querendo saber se a pesquisa proposta tem algum malefício possível, se dá para diminuir, se dá para tirar, se vale a pena. É isso que está em discussão. E isso resulta em atenção para metodologia. Isso vai aparecendo em uma cultura de pesquisa, mas demora tempo, é um vai e vem, não é da noite para o dia, e tem de ter gente disposta.

Neiva: Bom, vamos então para a temática da epistemologia. O que a contemporaneidade trouxe para a discussão sobre repertórios linguísticos que não estava presente no nosso texto de 2007 (JUNG; GARCEZ, 2007), em cujo título mencionávamos “além dos repertórios linguísticos”? No dossiê “Mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades”, publicado na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, o conceito é problematizado e discutido em diferentes artigos da coletânea.

Quais seriam as principais contribuições em termos teórico-metodológicos para a discussão sobre repertórios linguísticos (ou da linguagem) e sua relação com diversidade?

Pedro: Do meu ponto de vista, o que está em pauta é a superação dessa concepção moderna de língua para pensar no repertório, não apenas linguístico, mas expressivo, semiótico, se quiserem. E daí vamos para repertórios, daí a diversidade, as ideologias de linguagem, a pragmática do povo de Chicago etc. A outra coisa é o que acho que fizemos no nosso caminho – Neiva e Pedro – na direção do que, contemporaneamente, se chama de interseccionalidade, porque naquele momento estávamos, de novo, “sentindo” isso, que eu aprendi, sobretudo, com o trabalho da Neiva (JUNG, 2003). Naquele caminho, a Neiva chega dizendo “ai, essa criança fala alemão; ai, essa pessoa não fala alemão”. E tudo era assim, fala alemão, não fala alemão, não fala português. E a Neiva começa a descobrir que homens e mulheres estão posicionados de maneira distinta nessa confusão, para nós, que está acontecendo ali. Bom, isso é o que a gente dizia lá em 2007. E aí, em termos metodológicos, isso quer dizer olhar todo o repertório, porque a gente tem uma formação que é de focar em “língua”. Então, não é só porque a gente dobra o Cabo da Boa Esperança que a gente sabe atravessar o Pacífico, não é bem assim. Estamos atentos, estamos tentando e aí, como diz o Luiz Paulo, fica para as próximas gerações saberem o caminho de atravessar o Pacífico. E outro é a interseccionalidade, que junta as discussões de identidade lá do início do GT, daquele momento do início dos anos 2000, com a concepção de repertório. Então, quando chega esse conjunto, agora no início dos anos 2010, do *super, big, new...* – de novo –, acho que esses são sinais dessa superação, de uma sedimentação da crítica, e isso desemboca também – não sei se para todo mundo, mas acho que para boa parte de nós no GT – nessa discussão contemporânea de decolonialidade, porque essa empreitada da nossa formação, ou essas disciplinas centrais para a nossa formação, elas são pilares do colonialismo.

Inêz: Bom, Pedro, desde 2002, lideras o grupo Interação Social e Etnografia (ISE), que trouxe uma compreensão da organização da fala em contextos cotidianos brasileiros e cujos trabalhos avançaram para uma compreensão de aprendizagem, em termos de participação em práticas sociais situadas. Quais os avanços e a contribuição desses estudos de interação para estudos da linguagem e educação linguística? O que tu apontas?

Pedro: Quando vocês abrem com “lideras”, eu acho que liderei, sabe? Então, que contribuições são essas? Acho que em parte isso está nos artigos de síntese que publiquei em coautoria com ex-orientandas nos últimos 10 anos (STEIN; FRANK; SALIMEN; GARCEZ (no prelo); LODER, GARCEZ; KANITZ, 2021; KANITZ; GARCEZ, 2020; GARCEZ; LOPES, 2017; BAUMVOL; GARCEZ, 2017; PRADO; LANGE; SCHLATTER; GARCEZ, 2014; ABELEDO; FORTES; GARCEZ; SCHLATTER, 2014; GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012a; GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012b; GARCEZ; SALIMEN, 2011) e também lá no dossiê da *Calidoscópico* que organizei com a Ana Cristina Ostermann em 2021, em que, contudo, não tem nenhum trabalho sobre escola e sala de aula. Nesse percurso, havia muito trabalho de tradução. Fui chamado muitas vezes à Faculdade de Educação da UFRGS para aula sobre o que é interação em sala de aula, mas tinha a ver com como acontecia essa escola onde eu estive de 2001 a 2014 e, intensamente, com cinco pesquisadores, em 2005, durante o ano inteiro. Era uma escola muito conhecida ali como espaço interessante do ponto de vista político-pedagógico, e interessava saber como isso se manifesta no fazer. Tem alguma coisa de diferente acontecendo? E tinha. Então, o que eu entendo como contribuições, do que percebo, é, em primeiro lugar, uma compreensão relativamente explicada. Daí vem a parte etnográfica, que pode não aparecer só “nas coisinhas de vocês”, como disse uma colega da Educação ao se referir à transcrição – “as coisinhas de vocês, eu pulei”. Aquilo estava bem situado, e ela conseguia reconhecer, e acho que tinha

uma apreciação – daí os vários convites. Acho que uma contribuição foi ter produzido alguma discussão compreensível de “por que isso importa” e de que aquilo não está em um plano de discurso, assim, desencarnado. É bem encarnado, e as pessoas, daí, apreciam a parte que elas veem na encarnação, por exemplo, quando veem o vídeo. Elas enxergam aquela sala de aula, né? A transcrição sanitiza, porque parece que não tem barulho, entende? Mas, quando aparece a parte etnográfica que tu dás em uma vinheta, enquanto conversa com essas pessoas e elas percebem que tu sabes o que é uma escola de verdade, surgem possibilidades de discussão e de compreensão de onde aquilo está. Então, isso eu acho que entendo como a primeira contribuição. E daí, para muitos lugares de formação de professores, fui aprendendo que não é para fazer as criaturas seguirem o meu percurso analítico, entende? Elas não precisam disso, mas isso ajuda bastante o formador a não dizer bobagem e produz uma conexão de que nós sabemos do que estamos falando. Então, é uma análise de fala-em-interação em sala de aula situada etnograficamente, na instituição escolar. Aí tem essas dificuldades. É muito trabalhoso, não só pelo trabalho de campo, mas pela transcrição, pela análise, pela devolução que é preciso fazer, todo esse processo! E precisa de recursos humanos, de uma formação contínua, porque de cada dez que tu formas, só um fica. Então, essa é a segunda contribuição, eu diria, da primeira etapa. Outra ainda é do período mais tardio, que é uma busca efetiva de entendermos o que é aprendizagem para os participantes, como eles demonstram uns para os outros, e disso tenho uma certa pena de não ter continuado a conversa com os colegas, porque é meio um pressuposto de como é que se faz aprendizagem. Esse trabalho foi bem legal e eu agradeço muito às estudantes (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012b) que aceitaram, por exemplo, meu convite para irmos a um laboratório de pesquisa em metalurgia e descobrimos uma série de coisas que, em alguma medida, demos a conhecer naqueles textos de 2012.

Inêz: Toda essa reflexão que tu fazes a partir desses trabalhos e essa potencialidade de definir o que é ensinar língua é bastante importante. Porque, assim, se a gente pensa em materiais didáticos a partir daquela definição, [a reflexão] tem uma outra potencialidade e não temos isso bem definido por nós, dentro desse cenário [escola pública] que a gente atua.

Pedro: É, e é bom que tu menciones isso para eu lembrar e explicitar que essa discussão está materializada no texto do CLAFPL (GARCEZ; SCHLATTER, 2017), por eu estar constantemente conversando com a Margarete Schlatter e com os professores do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, que estão, muitas vezes, produzindo os próprios materiais didáticos. Eles estão tendo o Celpe-Bras como horizonte e, na avaliação, se espera uma proficiência, uma capacidade de ação. Então, estamos olhando lá para essa interação em sala de aula e para como é que as pessoas estão demonstrando umas para as outras que estão aprendendo (ou não). E, aí, junta essa discussão: “tá, e como é que eu crio tarefas?”. O material didático, do meu ponto de vista, é isso, é montar tarefas para embretar as criaturas, convidar – fortemente – para que elas se coloquem em um lugar do possível, na medida entre o desafio e o possível, e, com instruções compreensíveis, para que elas se engajem. Pode ser que elas não produzam uma conquista imediata, mas, muitas vezes é assim. Olhando lá para os superdoutores da metalurgia, ou os residentes e os professores no hospital universitário da Universidade da Pensilvânia, vi muitas vezes que os formados, médicos, doutores não tinham a menor ideia do que fazer com aquele paciente. Diziam bobagens, e o professor experiente, o médico experiente, não dizia “você não sabe o que está falando. Não é assim, é de outro jeito”! Não, ele dizia: “mas como é que tu estás pensando?” ou “Você perguntou tal coisa, não perguntou? Não, então vamos lá perguntar”, entende? Isso é o que estamos dizendo, essa conversa entre pares – porque são pares – é o professor, autor do seu relato de prática, da sua interlocução com um par colega. Inclusive para dizer “meu Deus,

que bobajada que eu fiz” ou “vou experimentar de outro jeito” ou “como é que vocês fizeram?”. Daí, esse professor ser autor e formador de si próprio e do outro. Não sei se nada mais, mas poucas outras coisas materializam isso mais concretamente do que ter de produzir materiais. No âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa, a Margarete Schlatter e eu fizemos alguns textos para a revista *Na Ponta do Lápis* sobre o fomento à interlocução entre professores. Lá estamos dizendo “Não é mais um trabalho que a gente está te dando, mas é porque ali tem essas possibilidades”. Queremos que os próprios professores-autores-formadores digam o que fazem: “Vamos lá, pessoal, contem aí o que vocês fizeram e que foi bem legal? Como é que é?”. Isso, por exemplo, se materializou em um texto, em que eu não sou coautor, em que a Margarete pegou o relato da professora e comentou. E a publicação é elas conversando, e o relato revisado está lá (SCHLATTER, 2022). Agora, nessa edição de 2021, a premiação não foi para as produções dos alunos, mas para esse professor que está atento e está prestando atenção no que está fazendo. A reflexão durante a ação, depois da ação para, de novo, na ação. Não é fácil fazer acontecer e, ao mesmo tempo, dar conta de produzir o relato. Ou seja, o professor é autor da própria ação e não está simplesmente usando um material didático já produzido, não está em piloto automático, certo? Está pensando a respeito disso, porque ele é um educador da linguagem; pensando a respeito, está se formando e, no relato, ele forma os colegas. (SCHLATTER; GARCEZ, 2022a) Então fico muito feliz que a nossa indagação sobre o que é aprendizagem para os participantes da ação sirva para subsidiar esse convite aos agentes da educação linguística para a reflexão sobre a própria ação.

Inéz: Legal! Muito obrigada, Pedro.

Neiva: Gostaríamos de te ouvir sobre a questão da relação entre linguagem e economia política, lembrando que, desde a tua formação no mestrado e no doutorado, já vens de alguma forma lidando com essa questão de olhar para linguagem articulada

com o mercado. Quais ressignificações e reformulações foram feitas a partir da interlocução com Monica Heller e suas pesquisas que interseccionam linguagem, capitalismo e colonialismo?

Pedro: Para mim, esse meu trabalho – ou meu engajamento mais recente com essa literatura e a conversa mais direta com a Monica Heller – produziu, ao mesmo tempo, uma revisão da ideia de que o que estava em pauta eram políticas linguísticas e um encontro com a ideia de que, em uma sociolinguística etnográfica crítica, estaríamos atentos para como as pessoas mobilizam esses elementos de diversidade linguística para se conduzirem nas disputas que se dão no terreno da linguagem. Acho que encontrei uma maneira de reunir isso em um arcabouço não apenas conceitual, mas em um universo de discussão que, na verdade, é esse que estamos chamando de ideologias da linguagem ou ideologias linguísticas, em que tanto os estudiosos e os envolvidos diretamente em ações de intervenção quanto as pessoas que estão simplesmente vivendo suas vidas estão mais ou menos no mesmo universo. Acho que essa é a primeira ressignificação e reformulação para mim. Um segundo aspecto que eu destacaria é a noção de “crítico”, porque muitos linguistas aplicados se nomeiam como críticos, e tanto eu quanto meus interlocutores mais diretos em Linguística Aplicada no meu programa de pós-graduação dizíamos que era preciso nos nomear como críticos. Do nosso ponto de vista, tudo deveria ter uma perspectiva crítica, portanto, não seria preciso nomear o trabalho assim. Nessa abordagem que se identifica como Sociolinguística Etnográfica Crítica, encontrei uma explicitação e um entendimento de o que o “crítico” está fazendo ali: está querendo justamente dizer que estamos, explicitamente, tentando lidar não com os elementos no seu valor de face, na superfície, mas querendo indagar por que esses elementos de diversidade linguística estão sendo mobilizados pelos participantes da ação social para se distinguirem uns dos outros, ou para se aliarem uns aos outros, ou para sinalizarem uns para os outros elementos contextuais, porque eles estão em disputa e, portanto, esses sinais impor-

tam, e aí está a razão do “crítico”: quem está tendo vantagem, quem está ganhando o quê com isso, qual o entendimento e a explicitação que os participantes podem estar querendo mobilizar e as razões deles, as vantagens e as perdas? Em última análise, quem perde, quem ganha, quem tem benefícios, quem sofre com essas associações entre linguagem e recursos, tem oportunidades ou, por outro lado, obstáculos ou interdições à participação e às oportunidades sociais. Para mim, esses foram os dois grandes destaques de meu engajamento com uma literatura que está querendo pensar essas possíveis alterações recentes, mas em uma perspectiva histórica um pouco mais alongada do lugar da linguagem ou das ideologias linguísticas no capitalismo e no nacionalismo do capitalismo industrial do século XIX. Nesse contexto, essa literatura permite refletir criticamente sobre a formação dos estados nacionais e a história da língua legítima, da construção dessas ideologias dominantes, entre elas a concepção moderna de língua. Nós estamos querendo ver isso também como uma ideologia de linguagem importante, dominante, com modificações que podem ser observadas. Daí essa ideia de mercantilização, ou de uma discussão mais específica sobre, por exemplo, o multilinguismo, antes visto como problema, passar a ser visto como vantajoso, e as relações bem intrincadas disso com formação do trabalhador da linguagem. Esse trabalho tem a ver com meu interesse inicial lá atrás no meu mestrado, quando eu detectava algo, mas não sabia explicar e muito menos enquadrar o que suspeitava. Fui movido a estudar aqueles espaços de negociação entre fabricantes brasileiros de artefatos de couro e importadores norte-americanos que revendiam esses materiais porque percebia nos espaços onde eu circulava que havia um descompasso. De um lado, saber inglês era uma certa coisa que envolvia, por exemplo, se possível, não ter sotaque e ser tão parecido quanto possível com um ideal tipicamente de um falante norte-americano de inglês. De outro, eu via lá muita gente circulando naqueles espaços de trabalho, em que o inglês era muito importante, e tinha gente que tinha aquelas características, mas não se dava tão bem ali, inclusive eu próprio, talvez, e outras

pessoas que não tinham essas características estavam se dando muito bem no desempenho daquelas funções. Daí as discussões iniciais, inclusive com o pessoal da PUC-São Paulo que estudava essas questões de linguagem e trabalho desde aquele momento. Então, isso se reconfigura e fecha um círculo de certa maneira.

Neiva: Pedro, você poderia falar um pouco mais sobre a definição de ideologias da linguagem, um conceito tão central e que ora é apresentado como ideologias linguísticas ora ideologias da linguagem e mais recentemente como trabalho ideológico da linguagem, por Gal e Irvine (2019).

Pedro: Pois é, tem essas várias definições, e eu comecei a usar essa expressão como o campo em que essa discussão está posta, o campo amplo, que me parecia convergir para ideologias linguísticas ou ideologias da linguagem. Recentemente, Irvine explicita até quando é que valia a pena falar de *linguistic ideologies* ou *language ideologies* e acaba dizendo que isso é de menos importância, e eu concordo. Comecei com uma ideia muito simples, assim muito singela, talvez até simplória: todo mundo tem representações e associações de valores ligadas a recursos expressivos semióticos e linguísticos, às vezes BEM linguísticos, muitos deles inclusive de natureza fonética. Isso é uma coisa para a qual há muito tempo eu tinha atenção por conta da noção de pistas de contextualização do Gumperz (2002), quando ele está dizendo “bom, tem certas coisas que a pessoa sinaliza simplesmente, por exemplo, quando imita certo sotaque”. Eu sempre achava isso muito interessante, a própria discussão do Gumperz de alternância de código situacional e metafórica, que costume, muitas vezes em aula, explicitar isso com coisas, como mudando a minha fonologia para uma fonologia mais “guasca de fora”, campeira, e produzindo a vibrante múltipla assim, exagerando a pronúncia, “de repente me dá vontade de falar assim”, despalatalizando -de e -te, e produzindo vibrante múltipla para o “r”. Sempre estive atento para o fato de que as pessoas estão sinalizando, e essa era a ideia que eu tinha, desde muito tempo, de que a variação

linguística é comunicativa, e inclusive ela aparece quando a gente imita. Por exemplo: a pessoa não é capaz de produzir uma vogal arredondada em francês, mas consegue produzir imitação disso. Ela não produz a vibrante múltipla, mas, quando imita alguém, ela produz a noção de que isso está no repertório “do outro”. Tudo isso para dizer que é um universo de ideias e representações sobre os recursos, com interesse sobretudo em como é que as pessoas estão mobilizando isso para sinalizar diferença ou aliança nas suas disputas. Fui buscar alguma substância para isso no pós-doutorado que fiz com base em um projeto de pesquisa que nomeei como exploratório, porque justamente eu queria estudar um pouquinho isso e ver como isso estava configurado em uma discussão contemporânea, olhando para essas representações do português em Toronto. Eu tinha uma ideia de que havia representações muito variadas, mais de uma perspectiva de autores canadenses de origem portuguesa e muito pouco de uma perspectiva de onde estão os brasileiros que são uma minoria dentro dessa minoria, ainda mais havendo entre os falantes de português europeu um contingente majoritário de falantes de uma variedade estigmatizada de português europeu, que, no horizonte brasileiro, tipicamente nem se tem notícia, o português dos Açores e da ilha de São Miguel em especial. Então fui ver isso, e claro, na discussão recente da literatura sobre mercantilização, uma vertente contemporânea do que eu acho que é um rio mais extenso que vem de uma sociolinguística, que no Brasil é Linguística Aplicada, a linguística sociocultural desde Gumperz, que contemporaneamente tem outros influxos. Se se está pensando, por exemplo, nessas disputas, a gente começa a atentar para classe social, e o Bourdieu estava dizendo uma série de coisas sobre distinção, classe social, orientação para gostos diferentes, valores diferentes. Então agora acho que tenho de estudar isso, e estou estudando. É em parte por isso que continuo achando que quero manter uma definição não muito delimitada, precisa de ideologias de linguagem. Tem a definição da Gal e Irvine que estão dando, agora, um corpo conceitual importante para isso, muito embora tenha um peso semiótico cognitivo que, talvez,

seja demasiado. Ainda assim, ali está um caminhar na direção desta expressão “trabalho ideológico de linguagem”. Acho interessante esse movimento delas, porque enfatiza “trabalho” e a relevância de tudo aquilo que Gumperz apontou, e as concepções de uso da linguagem que destacam a indicialidade, a situacionalidade, os corpinhos... claro, com complicações contemporâneas. A concepção é complexa, o entendimento é complexo, a demonstração disso na ação das pessoas é para lá de complexa. O entendimento de onde isso está na vida das pessoas – é óbvio – é extremamente complexo; não vai ser uma definição que vai dar conta de esclarecer de imediato coisa nenhuma. Por exemplo: essa discussão de valor, em alguma medida econômico, atribuído a recursos expressivos semióticos e linguísticos, eu entendo como um tratamento de uma constelação de fenômenos mais ou menos concatenados que têm a ver, inclusive, com o frenesi do inglês. Todo mundo precisa saber inglês, é um campo delineado, configurado, de algo mais amplo, que é esse trabalho ideológico de linguagem.

Inêz: Bom, eu queria saber um pouquinho mais da tua experiência como editor associado do *Journal of Sociolinguistics*, em termos de edição de artigos para publicações acadêmicas. Qual é a necessidade de ampliação do debate acerca de políticas de publicações brasileiras em contraponto ao que apresentaste, nos dois últimos eventos da AILA, sobre as publicações de pesquisadores brasileiros, em inglês?

Pedro: Eu não sei da necessidade, é a comunidade que vai saber se tem necessidade ou se não tem. Fiz essas duas intervenções no debate no âmbito da AILA por demanda, ou seja, por convite. Em primeiro lugar, no Congresso da Associação em 2017 era para responder a pergunta da então presidente da AILA, Claire Kramersch, que era mais ou menos: “qual é a cultura de pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil e, mais especificamente, por que vocês têm temas tão interessantes que vocês estudam, trabalhos que fazem e nos contam em conversa, mas não ficamos sabendo disso em publicações de vocês?”. Então tentei responder

essa pergunta, dizendo: “nós temos muitas publicações, muitos veículos de publicação, não nos faltam espaços, eles são de acesso aberto, livre e gratuito, eles têm uma relativa disseminação, inclusive no âmbito institucional, na internet pelo Scielo, ou seja, nós temos uma estrutura de apoio à pesquisa minimamente estabelecida e consolidada. E nós temos um mercado interno, que eu chamei de uma ilha imensa, assim podemos viver muito bem em um mercado acadêmico que funciona em português e acompanhamos as publicações, a conversa no plano internacional que se dá mormente em inglês. A gente conversa sobre isso entre nós, ilustra em casos mais próximos de nós, registra isso em português e muito pouco em inglês. Por isso, vocês não ficam sabendo, porque vocês não leem em português”. Na AILA 2021, em outro grupo, a Claire Kramersch de novo me convidou para continuar a conversa. Fiz uma atualização e outros levantamentos para dizer que a situação não se alterou muito. No entanto, para mim, a figura ficou diferente porque, nesse período, justamente entre 2017 e 2021, eu passei a ter essa visão não só de autor de artigos em periódicos e publicação em inglês e em português, mas desse universo da “conversa internacional mundial” em inglês, em um periódico de alta visibilidade. Vendo desse ângulo interno do *Journal of Sociolinguistics*, e tendo a experiência recente da organização, como editor convidado, de dois números especiais de revistas brasileiras, um com a Neiva e outro com a Ana Cristina Ostermann, eu também tive uma nova visão. No relato mais recente que fiz agora para o grupo liderado pela Claire Kramersch, estou dizendo outras coisas, não só pela atualização do levantamento, que se alterou muito pouco, muito embora o que mais tenha me chamado atenção é que os jovens pesquisadores estão produzindo mais em inglês, mas em periódicos brasileiros. Do meu ponto de vista, estou fazendo asserções de que são ethos de interlocução editorial muito distintos. Não se trata simplesmente de publicar em inglês ou não publicar em inglês, ou publicar mais em inglês ou menos em inglês. Para mim,

passou a ser muito mais sobre que tipo de interlocução acadêmica e de curadoria da produção acadêmica se faz nesses espaços.

Inêz: Mas tu achas que essa questão de maior número de publicação em inglês nas revistas brasileiras é por conta da internacionalização ou por mais contato com pesquisadores e pesquisadoras de fora?

Pedro: Esses veículos que eu estou chamando de alta visibilidade, na sua grande maioria, publicam só textos em inglês. Há certas expectativas que entre nós não operam, ou não operam o tempo inteiro, por exemplo, de uma explicitação da contribuição do trabalho; se não tiver evidente qual é a contribuição, o que há de novo para além da descrição, se é só confirmatório ou se é só ilustrativo, não tem interesse de publicação. Não acho que esse critério de exigência seja praticado pelas nossas revistas. Outro aspecto é a expectativa de que os pareceristas, quando há pareceristas – e obviamente nos periódicos A1 e A2, há pareceristas –, são convidados, muitas vezes, a fazer uma avaliação muito sumária do tipo “ok”, “não ok”, ou “ok, mas troca isso”, coisas muito pequenas, e o editor não produz uma decisão editorial de encaminhamento, ou seja, não produz uma carta de decisão editorial, que pode ter muito mais ou muito menos do que os pareceristas indicaram, porque nem sempre os pareceristas ajudam muito e, às vezes, eles dizem coisas que são impertinentes. Não há essa responsabilidade do editor do periódico de ler e avaliar o trabalho, examinar o que os pareceristas indicaram, sintetizar essas diversas avaliações e indicar por que não está sendo aceito ou, se está sendo aceito, tudo que precisa ser feito ainda e que pode ser bastante trabalhoso. Essa expectativa parece que não é muito comum entre nós, e isso significa que os autores podem receber um aceite com tantas exigências como se fosse algo que está desqualificando o trabalho.

Inêz: Mas será que não entra aí também a questão de colonialidade e de complexo de vira-lata, talvez desse lugar que nos foi dado ou em que a gente se colocou em relação à academia, em relação ao Norte?

Pedro: Acho que certamente tem elementos disso, mas eu diria que, por exemplo, as condições adversas ou mais difíceis que nós temos para produção de conhecimento têm muito mais a ver com questões estruturais do nosso tempo do que com essa ponta final da publicação dos relatórios. Entre as múltiplas razões por que não há essa curadoria está que a pessoa que faz o papel de editor das revistas está fazendo isso enquanto continua tendo de dar aula na graduação, estar em comissão, atendendo a mil demandas, e daí, da meia-noite às seis, encaminha os artigos aos pareceristas. E aí tu vais querer que a pessoa ainda leia os 250 *papers* que são submetidos para a revista? Não, né, não tem condições. Isso é um problema. Mais ainda, se nós sabemos que não nos está sendo exigida a explicitação e demonstração da contribuição, publicar um artigo dá muito menos trabalho. Tem autores em mercados acadêmicos dominantes que foram treinados para ler e entender os gêneros, e que têm condições estruturais boas de recursos para produção de conhecimento. Esses autores submetem textos que estão muito mais adiantados em termos de conformidade ao gênero, de expectativas, e conseguem dizer “a minha contribuição é esta e aqui está o suficiente para demonstrar o que eu estou prometendo”. Pode ser um grão de areia em cima desse castelo de areia na beira da praia, e não interessa para muita gente, porque logo o mar vai derrubar, mas essa autora consegue dizer qual é o grão, em que castelo, em que praia. Em contraste, outra criatura, que não tem esse treinamento, não tem essa disponibilidade de recurso, não tem esse apoio, faz um trabalho até muito interessante, mas não dá para entender bem o que é que diz de novo afinal, o que o leitor pode fazer com aquilo. Então tenho de, como editor, nessa posição, querer enxergar esse valor e daí levar a criatura para

apresentar de fato, textualmente, essa contribuição. Aí vai dar em oito versões do texto. E dá uma trabalhadeira do cão para dizer para a pessoa, de modo compreensível, o que está sendo visto como valioso e o que ela tem de fazer para tornar isso publicável, passo a passo, com listas que, às vezes, têm dez, vinte itens numerados, subdivididos em letras: faça isso, faça aquilo. Em síntese, mesmo se tu fizeres um artigo muito nos conformes, mas não tem nada de novo, é *desk reject*, recusa sem sequer haver exame externo. Se tem algo de novo que ao menos se possa entrever, aí vamos procurar pareceristas. Na minha experiência no *Journal of Sociolinguistics*, os autores brasileiros parecem ter noção do perigo, raramente submetem artigos; essa é uma das diferenças, então acho que tem elementos da colonialidade aí.

Inêz: Acho que tem uma questão de autoestima da área também, sabe?

Pedro: Mas isso é em todas as “aplicadas”, me parece. E a Linguística ainda está no fim da fila das Ciências Sociais. Então eu acho que tem particularidades também, porque a Linguística Aplicada está lidando com o universo de professores, e professores têm muitos, e tem de ter formação de professores. Então é um mercadão, um ilhão, com muitas publicações que vão muito bem, obrigado. Ou seja, eu estou dizendo que é muito *self-service* da própria alimentação desse mercado, e é um mercado pujante, que funciona e, vamos combinar, a gente recebe convites, tu podes publicar o suficiente só a partir de convites, e a gente não separa o que é por convite daquilo que é *por peer review*. São outras dinâmicas. Sem contar que a necessidade de “publicar” por conta da pós-graduação” é para quem quer; ninguém precisa estar na pós-graduação. Em outros mercados acadêmicos, tu vais indo para um lugar mais prestigioso e com salário maior, ou as duas coisas, à medida que tu avanças na carreira, e a carreira depende das publicações. Ninguém vai achar que, quando tu estás produzindo por convite, é a mesma exigência. Não quero dizer que por convite é fácil. Eu estou dizendo que aquilo que é publicado em um periódico acadêmico des-

ses, que são os que contam para esse mercado, não há dúvida, mesmo que tu sejas autoridade sobre o tema ou tenha excelente reputação no campo, tu vais ter de participar desse processo. Ninguém manda o texto e depois revisa trocando uma vírgula. Os textos são reescritos, e não é incomum três, quatro, cinco versões. Ninguém acha isso anormal, muito menos quem está começando. São dinâmicas muito diferentes. E o que que resulta nesses periódicos? Articulações que estão muito mais pensadas, muito mais buriladas, e não é pela cabeça do autor, eu estou dizendo, é pelo ethos de construção conjunta. Por isso, não é exatamente só exigente, é mais trabalhoso, é mais demorado, não tenhamos nenhuma dúvida disso. Mas esse não é o cerne da questão. O cerne da questão, do meu ponto de vista, é que tem mais diálogo, o texto resulta de uma conversa, e o que chega lá para o leitor reflete esse trabalho conjunto. Isso não é muito diferente do que a gente está dizendo para as crianças na Olimpíada [de Língua Portuguesa], certo? São dez oficinas, e a produção inicial é só isso, produção inicial, vai ter reescrita tantas vezes quanto se achar necessário para endereçar o interlocutor e dar conta do propósito.

Neiva: O último recorte nosso é Linguística Aplicada, política e educação. Você já mencionou antes a questão da decolonialidade, e a nossa questão está relacionada com isso. Em parceria com Margarete Schlatter, vocês desenvolveram um trabalho de formação continuada com professores de redes públicas no Brasil, como também com professores de países africanos e tem ainda um envolvimento com a Olimpíada de Língua Portuguesa. Que elementos, posturas [decoloniais], você aponta a partir dessas experiências como essenciais para a formação de professores?

Pedro: Em primeiro lugar, eu acho que sim, tem uma questão de atenção à colonialidade, querendo dizer a vivência atual do colonialismo nas nossas vidas, nos nossos privilégios, nas nossas dificuldades e nas nossas dívidas, muito embora possa ser uma coisa simplesmente da moda. Acho que é bastante relevante, incontornável, e repito, de dí-

vida. E nós temos que tratar disso. Passa por discussões de posicionalidade, e não é à toa que isso também está no centro da validade em metodologia interpretativa, inclusive dos relatórios. Dito isso, estou muito mais interessado em histórias sendo contadas, seja em relatórios de pesquisa, seja em relatos de práticas de agentes educacionais, tipicamente professoras, do que em uma discussão estritamente conceitual a respeito desses termos. Isso não é dizer que a discussão conceitual ou teórica não seja relevante. Ela é relevante, e é importantíssimo que tenhamos pessoas com certas posicionalidades, que até pouco tinham pouco espaço e pouca voz nos dizendo o que é a sua perspectiva, sobretudo e mais ainda para nós que somos historicamente privilegiados. Quero muito mais histórias sendo contadas, querendo dizer, estudos, relatórios ou relatos de prática, no caso de educadores, que demonstrem o que está se passando ou, possivelmente, modos de fazer, que exponham a colonialidade indesejável e que mostrem caminhos de superação, isso mais do que, simplesmente, uma discussão conceitual. Sem esses elementos, isso não será nem digno de ser chamado de aplicada, nem digno de ser chamado de crítico. Na última edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, por exemplo, houve um esforço muito visível de colocar as vozes que antes talvez não estivessem tão sonantes, em um lugar de destaque, de protagonismo. Isso também diz respeito aos professores, em focar no relato de prática, e, inclusive, em colocar o relato de prática das professoras no foco da premiação e ainda criar políticas de ação afirmativa. Nesta edição, os professores e as professoras de escolas com IDEB baixo tiveram reserva de vagas na premiação, porque estão produzindo relatos de prática em espaços que atendem os menos privilegiados do colonialismo. Entendo que isso é lidar com o passado na nossa contemporaneidade, de maneira situada. No caso de relatórios de pesquisa, aplicado quer dizer os participantes tendo voz, aparecendo nos relatórios nos seus termos e, se possível, em alguma medida de coautoria ou de coparticipação. Aos investigadores-autores cabe proporcionar isso, assumindo suas posicionalidades

de privilégio quando for o caso e, inclusive, aguentando chutes na canela, mesmo os não merecidos, mas compreensíveis e, talvez, para esse processo, necessários. Juntando ideologias de linguagem, etnografia e Linguística Aplicada e perspectiva decolonial, eu me lembro sempre de um texto da Alexandra Jaffe (2012) sobre a interlocução com professores na Córsega, em que ela faz uma discussão de várias etapas do que que ela fez em conjunto com os participantes e, particularmente, com educadores de linguagem. Ela vai dizendo, “isso aqui ainda não é aplicado; aí a gente fez mais isso, mas também não é aplicado; aplicado é quando eles vão e fazem, eles assumem completamente a autoria, e eu sou coautora. Elas me dão a coautoria, mas são as educadoras que estão formulando a discussão em conversa comigo, e elas estão dizendo, elas estão produzindo o relato”. Eu acho que é isso que nós estamos, a Margarete e eu, e a Olimpíada encampou a nossa ideia, propondo como uma formação de educadores da linguagem. Nesse caso especificamente, uma proposta que quer chegar a dar o protagonismo, se possível, totalmente para o professor autor-formador. Daí o relato de prática ser o foco da premiação da Olimpíada; para mim, é um caminho para isso, e a reserva de vagas, ainda por cima, também. Ter como homenageadas mulheres negras escritoras, nas duas últimas edições, também é um caminho para isso. Enfim, tem vários outros movimentos nessa direção, desde as ilustrações, o tratamento respeitoso aos educadores e às educadoras, o que significa, por exemplo, ter experiências estéticas agradáveis. Acho que estamos longe de chegar lá, mas estamos a caminho.

Inêz: Muito bom, Pedro! E a gente queria também te ouvir sobre teu papel na cena pública. Como linguista aplicado, esse papel é bem marcado pela argumentação, sustentação política em torno da diversidade da linguagem. De tuas atuações nesse aspecto, poderíamos citar, como exemplo, teu engajamento nas discussões sobre a polêmica em torno da lei dos estrangeirismos, em que tiveste uma atuação bastante forte, e também na discussão do livro

didático da EJA, em que apareceste, em vários espaços, discutindo a questão. Qual a importância desse engajamento político para o campo aplicado?

Pedro: Conforme a gente discutiu antes, isso ficou reconfigurado desde essa minha incursão recente por estudos de ideologias de linguagem, naquilo que hoje eu chamaria de debates em espaços públicos sobre ideologias de linguagem. Acho que permanece o meu entendimento, ou a minha convicção política talvez, de que eu não quero aceitar que o Estado diga às pessoas o que elas podem ou não podem dizer. Basicamente, isso permanece. Mas isso passa mais contemporaneamente por lidar com a discussão em que a Terezinha Maher vem avançando, ao discutir que o direito às línguas indígenas passou a ser uma obrigação dos indígenas de ter de usar línguas indígenas. Acho que é importante essa participação dos estudiosos da linguagem e, sobretudo, os que são linguistas socioculturais, como estou chamando essas pessoas que estão tratando ou estão dizendo que estão ocupadas com questões de linguagem e diversidade sociolinguística com vistas à justiça social. Assim, me parece que não se apresentar para esse debate político público, em debates sobre ideologias de linguagem, é incoerente. Acho importante participar. No entanto, eu também tenho alterado um pouco a minha percepção, por exemplo, de interlocução com a mídia, em parte porque há uma posição muito enfraquecida da academia nesses espaços e porque eu diria que os jornalistas têm uma formação também pouco promissora para criar um circuito midiático menos canhestro. “Circuito midiático canhestro” foi como o nosso colega José Luiz Braga, estudioso de Comunicação Social, nomeou o debate midiático que aconteceu em torno do livro didático de EJA, em 2011 (BRAGA, 2011), e, de lá para cá, não melhorou. Pelo contrário, às vezes, os estudiosos da linguagem estão em situação precária de interlocução, porque os jornalistas querem ouvir uma certa visão que eles já têm. Eles querem fontes que confirmem aquilo que já são ideologias de linguagem deles próprios como pessoas ou dos seus grupos ou dos

veículos. Tive algumas experiências desse tipo. Eu diria que, nesse caso, é melhor não participar, se não há condições de interlocução minimamente substantivas. Havendo condições de discussão em que essas nossas reflexões e nossos estudos sejam acolhidos com civilidade, importa a nossa contribuição como linguistas aplicados, nesses espaços de debate político público que dizem respeito a diversidade e justiça social. É uma incoerência que não nos coloquemos ali, mas reconheço que é tarefa difícil, que requerer treinamento. Acho que tivemos avanços, por exemplo, pelas tomadas de posição da ALAB. Podemos e devemos seguir bastante adiante, mas já avançamos em relação ao que era há vinte anos.

Neiva: Vamos à última pergunta. Em texto do livro *Política e Políticas Linguísticas*, em 2013, convidas pesquisadoras e pesquisadores para formarem observatórios de práticas escolares de políticas linguísticas e chamas atenção para o desafio das políticas de ensino de línguas. Em que sentido avançamos, se é que avançamos?

Pedro: Avançamos na medida em que vai se desenvolvendo um pouquinho mais nos espaços de discussão, como o próprio GT, de alguma consciência, de alguma explicitação dos nossos critérios de validade, mas talvez não tanto quanto eu gostaria na direção desse observatório, sobretudo de práticas escolares em observações situadas, com privilégio à perspectiva dos participantes, com condições para os interlocutores se colocarem como coobservadores. Em se tratando de políticas linguísticas, e isso querendo dizer de intervenções, sobretudo em termos de políticas linguísticas educacionais e a formação de professores, acho que vamos avançando na direção também de servir a quem está a lidar com todas as questões do dia a dia escolar e refletindo sobre isso, dando as condições a essas pessoas para que essa observação tenha lugar privilegiado e protagonista. Isso é o que a gente tem tentado dizer, a Margarete e eu, e acho que em programas, como a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, essa noção do professor-autor-formador, dando atenção para o relato de prática, possibilitou

a formação de um observatório de práticas escolares em que os especialistas e os pesquisadores estão, sobretudo, a serviço de criar essas condições para esse observatório vir com as vozes dos protagonistas, as vozes das pessoas que fazem isso acontecer nas condições situadas de quem efetivamente está fazendo o melhor possível para que essas experiências de educação linguística escolar sejam satisfatórias. Com isso estou querendo dizer que a gente pode observar em conjunto e ver que os participantes estão, em alguma medida, sinalizando que estão satisfeitos, não necessariamente com o produto final, mas com o direcionamento para algo que é legal, que vale a pena estar fazendo aquilo em conjunto. Nessa direção, acho que estamos caminhando para observatórios de práticas escolares e de políticas linguísticas interessantes. Fico muito feliz, por exemplo, em conversar com colegas que executam a Olimpíada de Língua Portuguesa e, mais ainda, com educadores da linguagem que têm esse fôlego de lidar com o estado de coisas como elas são. Não está se criando uma situação especial, um laboratório, uma instituição diferente; pelo contrário, está-se lidando com o lugar onde vivo, a escola em que atuo, a comunidade em que estou, fazendo o melhor que posso, articulando uma observação e ainda relatando. Acho que estamos aqui para ajudar a entender o que está se passando, qualificar os relatos, estabelecer as condições para que essas pessoas se encontrem e troquem. Isso será a formação, essa é a ideia do professor-autor-formador, e nós, os especialistas, os universitários, vamos nos colocar no nosso devido lugar, que é de gente que está de fora, na capacidade de ver múltiplos pontos de um panorama e, se tudo der certo, ter alguma coisa a contribuir para instaurar essa arena de observatório efetivo das pessoas que estão, repito, fazendo, refletindo e ainda tendo algum fôlego para registrar, compartilhar e daí voltar à reflexão e produzir algo mais interessante para observar, sobretudo para os seus estudantes observarem, no dia a dia, alguma coisa que interessa. Esse é o observatório que acho que já melhorou, por exemplo, em relação a uma formação que vinha para dizer aos professores sobre o que poderiam pensar e o que resolveria a vida deles. Isso não é o ob-

servatório. Já superamos esse momento, mas é um caminho, e ainda temos de lidar com essas responsabilidades decoloniais, que são devidas. Não sabemos ainda fazer isso, mas é o caminho do observatório, a potência das criaturas conversando entre si, e a gente tentando criar as condições, aguentando, fazendo as vezes, à la Rancière, de mestre ignorante. Eu me meti a dar uma disciplina de linguística histórica para discutir ideologias de linguagem. Obviamente que isso não estava em pauta, mas é disso que se trata em linguística histórica; para mim, é ideologia de linguagem *stricto sensu*, da criação da noção moderna de língua, mas eu não sabia de nada disso. Então sou ali o próprio mestre ignorante, porque estou aprendendo com os alunos a rebimboca daquela parafuseta, e lá eu acho que muitas vezes estamos colocando os interlocutores para produzir o observatório. Agora, na Olimpíada, pedir o relato de prática nas condições da pandemia, é difícil não verem assim: “mais isso? pelo amor de Deus, o que mais que eles querem?” Então não basta dizer para eles que “o relato de prática é superimportante, professora!”. Mas monta um programa legal, com um material bonitinho, agradável, e põe o pessoal para contar história, um atrás do outro, primeiro só escutando. Aí eles se dão conta: “eu não estou sozinho; eu também passei por isso!”. Agora reescreve o relato: “Mas, espera, não era para dizer que era tudo bonito? Eu não estava escrevendo para alguém que está me avaliando? Eu não estava escrevendo para alguém que ia achar que é fácil se eu tiver vocação?”. Não. “Vamos escrever de novo o relato, como a gente pede aos nossos alunos. E é eles que dizem: “ah, a potência do relato de prática”. Deu errado, para tudo e começa de novo; deu certo de manhã, não deu de tarde... verdade, não preciso dizer tudo isso. Eu sei disso do meu panorama, entende? Mas não adianta eu dizer, o que vale é botar os carinhas para eles dizerem umas para outros. Eles é que sabem. Assim, não é o especialista da universidade, não é “o que viaja”. Esse é o observatório, e se tu conseguires que o pessoal qualifique um texto, eles dizem isso: “nós precisamos qualificar o texto, porque a gente está dizendo para as crianças que eles precisam reescrever, como é que nós não vamos reescrever?”.

Neiva: Muito legal Pedro, muito interessante.

Inêz: Muita coisa aqui para pensar.

Neiva: Você gostaria, Pedro, de trazer mais alguma coisa que porventura a gente não tenha trazido, perguntado?

Pedro: Não, como eu disse desde o começo, achei um privilégio imenso percorrer essas reflexões com vocês. Só tenho que agradecer porque, como vocês veem, não tem nada aí que me pareça trivial ou irrelevante, por isso a extensão.

Referências

ABELED, M. O.; FORTES, M.; GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 53(1), p. 131-144, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132014000100007>.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 5 (1), p. 63-81, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>.

BAUMVOL, L. K.; GARCEZ, P. M. Let's be for real? A reconfiguração de atividades pedagógicas liderada por alunos na sala de aula de inglês como língua adicional. **Calidoscópico**, 15(1), 2017. DOI: [doi:10.4013/cld.2017.151.16](https://doi.org/10.4013/cld.2017.151.16).

BRAGA, J. L. Constituição o campo da comunicação. **Verso e Reverso**, XXV(58):62-77, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/924/147>. Acesso em: 23 de junho de 2022.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (org.). **Quantitative methods; Qualitative Methods**. Vol. 2. New York: Macmillan, 1990. p. 75-194.

FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos escolares**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

GAL, S.; IRVINE, J. T. **Signs of difference**: language and ideology is social life. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

GARCEZ, P. M.; JUNG, N. M. Apresentação: mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 60(2), p. 338-346, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318131035231420210628>.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. *In*: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/dialogos-im-pertinentes-entre-formacao-de-professores-e-aprendizagem-de-linguas-1329>. Acesso em: 23 de junho de 2022.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, n. 31 Especial, p. 1-34, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445093806057590158>.

GARCEZ, P. M.; LOPES, M. F. R. Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no Ensino Médio. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, 56(1), p. 65-95, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135160183301>.

GARCEZ, P. M. Regulamentação ética em pesquisa com seres humanos específica para as Ciências Humanas e Sociais no âmbito do Ministério da Saúde do Brasil: descaso, desconhecimento, confronto, diálogo e ruptura. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. 05 mar. 2005. Disponível em: <http://anpoll.org.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/Garcez-p-ANPOLL-%C3%A9tica-em-pesquisa-05.03.15.pdf>. Acesso em: 27 de junho de 2022.

GARCEZ, P. M. Avançando olhares para um observatório de práticas de linguagem em contextos escolares. *In*: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Editora da FURB, 2012. p. 7-10.

GARCEZ, P. M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. *In*: NICOLAIDES, C.; DA SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 79-92.

GARCEZ, P. M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópico**, 10(2), p. 211-224, 2012a. Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.08/986>. Acesso em: 23 de junho de 2022.

GARCEZ, P. M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Produção conjunta de conhecimento em um cenário de desenvolvimento de tecnologia. **Veredas**, 16(1), p. 166-184, 2012b. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/Art-12-Garcez-Frank-e-Kanitz-final-10.05.12formatado.pdf>. Acesso em: 27 de junho de 2022.

GARCEZ, P. M.; SALIMEN, P. G. Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. In: BARCELOS, A. M. (org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 97-117.

GARCEZ, P. M. Invisible culture and cultural variation in language use: why language educators should care. **Linguagem & Ensino**, v. 1, n. 1, p. 33-86, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15473>. Acesso em: 23 de junho de 2022

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. Tradução J. L. Meurer e V. Heberle. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística Interacional**, 2. ed. Ampliada. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.

JAFFE, A. Collaborative practice, linguistic anthropological enquiry and the mediation between researcher and practitioner discourses. In: GARDNER, S.; MARTIN-JONES, M. (org.). **Multilingualism, discourse and ethnography**. New York: Routledge, 2012. p. 334-352.

JOURNAL of Sociolinguistics: How to get published in the Journal of Sociolinguistics. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/pb-assets/assets/14679841/JOSL_How_to_Get_Published_2018-1509718230000.pdf. Acesso em: 23 de junho de 2022.

JUNG, N. M.; GARCEZ, P. M. Além do repertório linguístico: aspectos simbólicos diversos na construção da identidade étnico-linguística alemã na escola de comunidade rural multilíngue. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO,

S. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 97-122.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KANITZ, A.; GARCEZ, P. M. Resolução de problemas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação em cenário de desenvolvimento tecnológico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 59(2), p. 1259-1287, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/01031813724501620200601>.

LODER, L. L.; GARCEZ, P. M.; KANITZ, A. Correção pelo outro e reparo como domínios distintos na fala-em-interação social. **D.E.L.T.A.**, 37(1), p. 1-35, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2021370111>.

PRADO, V. V.; LANGE, C. P.; SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. O ensino de línguas adicionais na EJA: quando a aula de Inglês pode fazer a diferença. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 137-170.

REYES, A. Linguistic Anthropology in 2013: Super-New-Big. **American Anthropologist**, v. 116, i. 2, p. 366-378, 2014. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/aman.12109>. Acesso em: 23 de junho de 2022.

SAVAGE, M. **The return of Inequality**. Social Change and the Weight of the Past. Cambridge: Harvard University press, 2021.

SCHLATTER, M. O percurso de escrita do Relato de prática: da experiência vivida à proposta de uma reflexão singular, 2022. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8896/percurso-de-escrita-do-relato.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2022.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. A produção textual do relato de prática. **Na Ponta do Lápis**, 2022a. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/especial-relatos-de-pratica/artigo/3044/a-producao-textual-do-relato-de-pratica>. Acesso em: 27 de junho de 2022

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Tecendo a história da educação pública: convites a quem faz escola. **Na Ponta do Lápis**, 38, 6-13, 2022b. Disponível

em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/11753/npl38.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2022

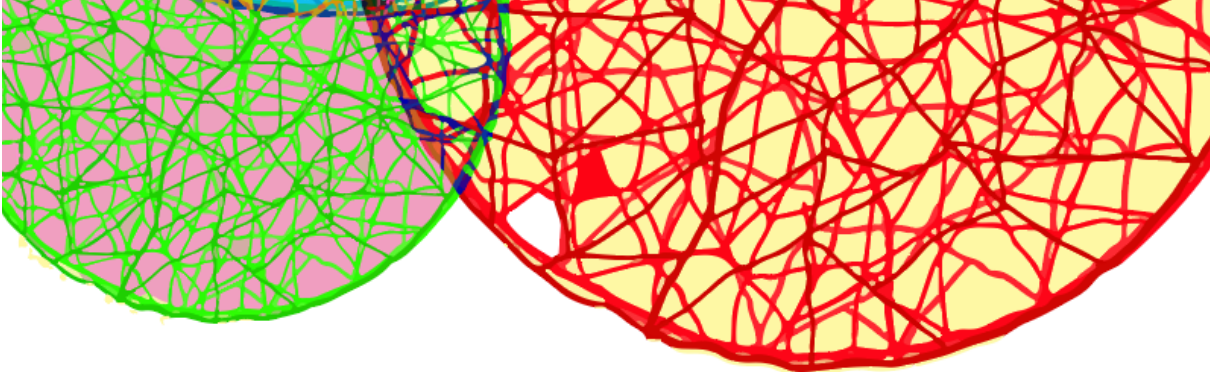
SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Relatos de prática: com a palavra, o professor-autor-formador. **Na Ponta do Lápis**, 29, p. 12-19, 2017. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6528/npl29-jul2017.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2022

SITO, L. Apropriando-se do uso de atas: práticas de letramento em contexto quilombola. In: ALVES, Amanda Palomo *et alli* (org.). **Diversidade cultural afro-brasileira: ensaios e reflexões**. 1. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012. v. 1, p. 205-220.

SITO, L. Apropriando-se do uso de atas: práticas de letramento em contexto quilombola. **Identidade!**, v. 16, p. 146-163, 2011.

SITO, L. Desvelando conflitos: olhando a titulação quilombola por meio dos Estudos de Letramento. **Falla dos Pinhaes**, (Impresso), v. 5, p. 1-23, 2008.

STEIN, F.; FRANK, I.; SALIMEN, P. G.; GARCEZ, P. M. Relações epistêmicas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. (no prelo).



TRANSLED EM FOTOS

Membros do TRANSLED em encontro na Universidade Estadual de Campinas – Campinas-SP, em 2016



Da esquerda para a direita na fileira de trás: Neiva Maria Jung; Maria Inêz Probst Lucena; Lynn Mario Trindade Menezes de Souza; Maria Elena Pires-Santos; Walkyria Monte Mór e Vanderlei José Zacchi. Na fileira da frente, da esquerda para a direita: Terezinha Machado Maher; uma das convidadas do evento; Marilda do Couto Cavalcanti e Ivani Rodrigues Silva.



Os membros fundadores do TRANSLED: Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, Marilda do Couto Cavalcanti e Terezinha Machado Maher.

Membros do TRANSLED no III Simpósio em Transculturalidade, Linguagem e Educação, 20 a 23 de setembro de 2017, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Foz do Iguaçu-PR



Da esquerda para a direita: Walkyria Monte Mór; Neiva Maria Jung; Pedro de Moraes Garcez; Marilda do Couto Cavalcanti, Sérgio Ifa; Terezinha Machado Maher; Maria Inês Probst Lucena; Maria Elena Pires-Santos; Ivani Rodrigues Silva e Clarissa Menezes Jordão.



Nesta foto, à frente: Ivani Rodrigues Silva; Neiva Maria Jung; Maria Elena Pires-Santos; Marilda do Couto Cavalcanti; América Lúcia Silva César; Maria Inês Probst Lucena; Sérgio Ifa e Pedro de Moraes Garcez.

Membros do TRANSLED no XXXIII ENANPOLL – Encontro Nacional da Anpoll, de 27 a 29 de junho de 2018, na Universidade Federal do Mato Grosso – Cuiabá-MT



Da esquerda para a direita: Kate Mamhy Oliveira Kumada; Ivani Rodrigues Silva; Maria Elena Pires-Santos e Marilda do Couto Cavalcanti.



Em sentido horário: Sérgio Ifa, Simone Hashiguti; Ivani Rodrigues Silva; Maria Elena Pires-Santos; Kate Mamhy Oliveira Kumada e Vanderlei José Zachi.

Membros do TRANSLED no IV Simpósio em Transculturalidade, Linguagem e Educação: *Thinking (and doing) otherwise*, 23 a 25 de outubro de 2019 na Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia-MG.



Da esquerda para a direita: Kate Mamhy Oliveira Kumada; Ivani Rodrigues Silva; Nara Hiroko Takaki e Walkyria Monte Mór.



Membros do TRANSLED nesta foto: Kate Mamhy Oliveira Kumada; Alexandre Cadilhe e Marcia Paraquett.



Nesta *selfie*, com participantes e a comissão organizadora do evento, vemos: Kate Mamhy Oliveira Kumada; na segunda fileira, abaixo: Simone Batista da Silva e Nara Hiroko Takaki. Atrás, em pé: Marcia Paraquett; Alexandre Cadilhe; Ivani Rodrigues Silva; Walkyria Monte Mór e Simone Hashiguti.

Fotos a partir de 2020, no contexto da pandemia de covid-19 – eventos virtuais

Encontro interno anual do TRANSLED – dezembro de 2020



Além das(dos) monitoras(es) do evento, nesta tela aparecem *online*: Simone Hashiguti, Lynn Mario Trindade Menezes de Souza; Clarissa Menezes Jordão; Denise Scheyerl; Alexandre Cadilhe; Walkyria Monte Mor; Rubelise da Cunha; Valéria Muniz; Ivani Rodrigues Silva; a ex-membro Lívia Tiba Baptista; Kate Kumada; Danielle Mendes; Nara Takaki; Simone Batista da Silva; Sérgio Ifa; Fabiana Biondo; Adriana Mattos Brahim; Laura Amato; Flavius dos Anjos; Eliane Azzari e Wilma Favorito.

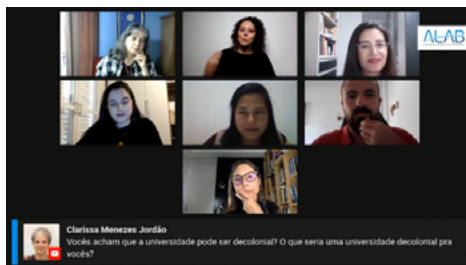


Além do monitor do evento, nesta foto aparecem os membros: Denise Scheyerl; Simone Batista da Silva; Nara Takaki; Alexandre Cadilhe; Maria Inês Lucena; Kate Kumada e filha; Simone Hashiguti; Rubelise da Cunha; a ex-membro Lívia Tiba Baptista; Danielle Mendes; Maria Elena Pires-Santos; Fabiana Biondo; Eduardo Moura e Ivani Rodrigues Silva.

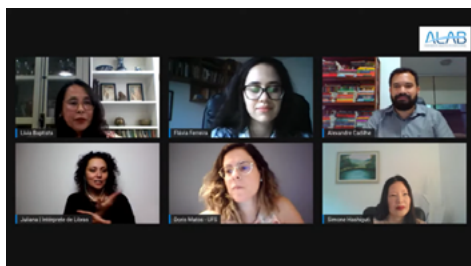
**Parceria TRANSLIED e ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
na realização do V Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação, evento
online, 05 a 07 de outubro de 2021**



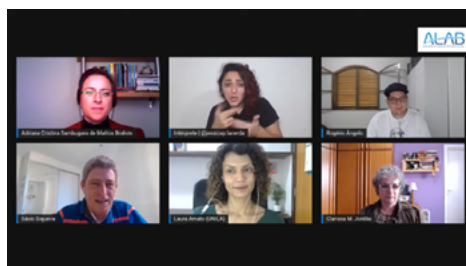
Mesa-redonda “Políticas Linguísticas e formação de professores em contextos de minorias”, com Maria Elena Pires-Santos, Wilma Favorito; Ivani Rodrigues e Kate Kumada.



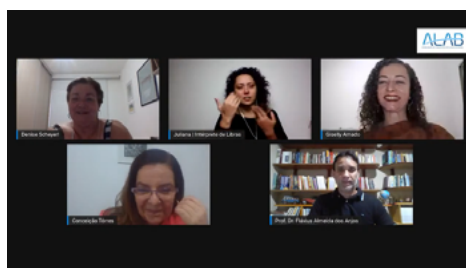
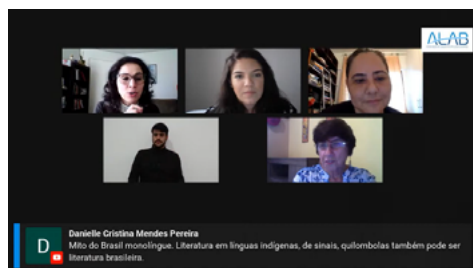
Mesa-redonda “Resistência” no campo aplicado: desafios às práticas e realizações científicas atuais”, com Simone Batista, Nara Takaki, Maria Inês Probst Lucena e Carlos Maroto Guerola.



Mesa-redonda 3 “Práxis decoloniais e(m) língua(-gem) e resistência de periferias epistêmicas”, com a ex-membro Livia Baptista, Doris Matos, Alexandre Cadilhe e Simone Hashiguti.



Mesa-redonda “Práticas transculturais e dialógicas como espaços de resistência”, com Adriana Brahim, Sávio Siqueira, Laura Amato e Clarissa Jordão.



Mesa-redonda “A força do texto literário para uma educação intercultural”, com Marcia Paraquett, Danielle Ramos e Rubelise da Cunha.

Mesa-redonda “Dificuldades na aprendizagem da Língua Inglesa com base em crenças e atitudes”, com Denise Scheyerler e Flavius Almeida Dos Anjos.

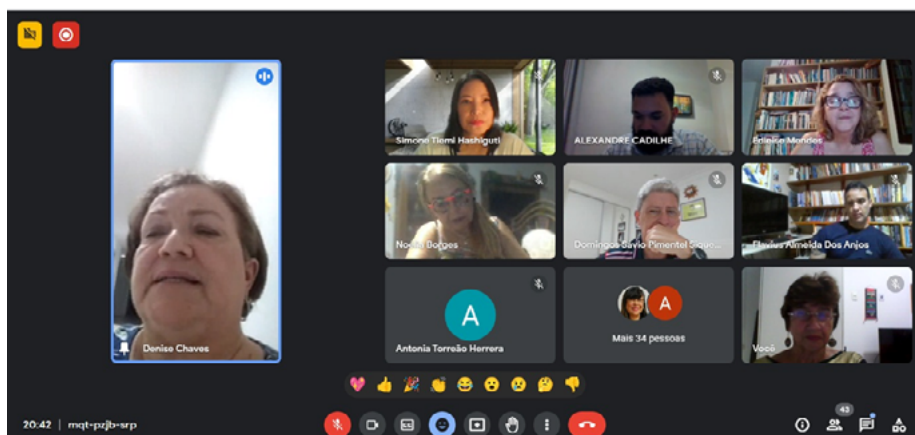
Reunião extraordinária de 23 de novembro de 2022



Da esquerda para a direita: Doris Matos; Marcia Paraquett; Fabiana Biondo; Denise Scheyerler; Nara Takaki; Ivani Rodrigues; Sávio Siqueira; Alexandre Cadilhe; Neiva Jung; Clóris Torquato; Laura Amato, Walkyria Monte Mor; Pedro Garcez; Flavius dos Anjos e Simone Hashiguti.

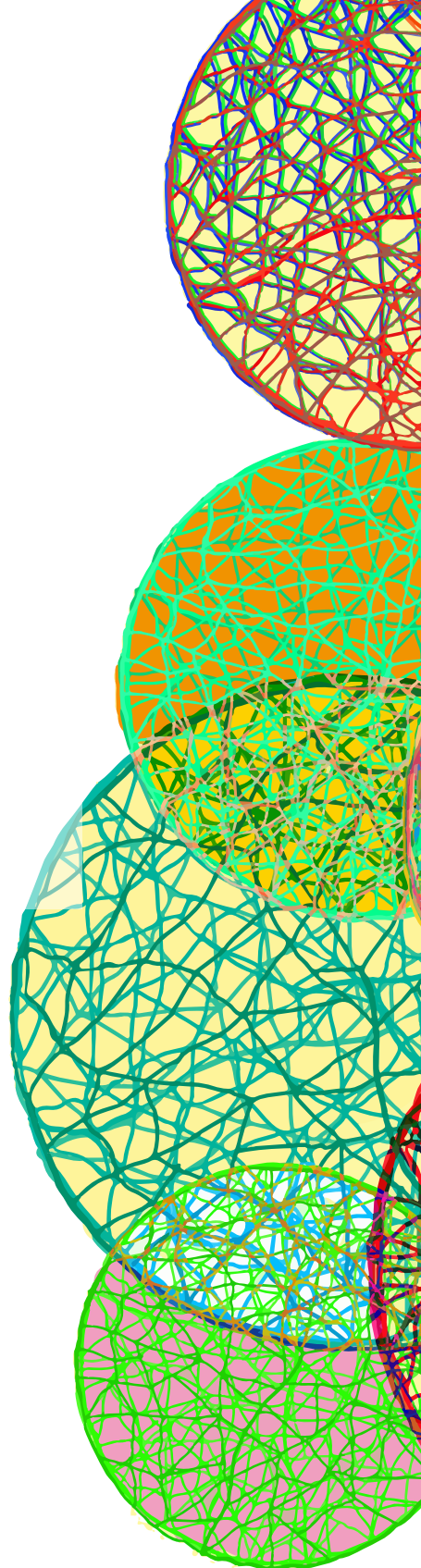
Homenagem à Denise Scheyerl pela sua aposentadoria – 05 de maio de 2023

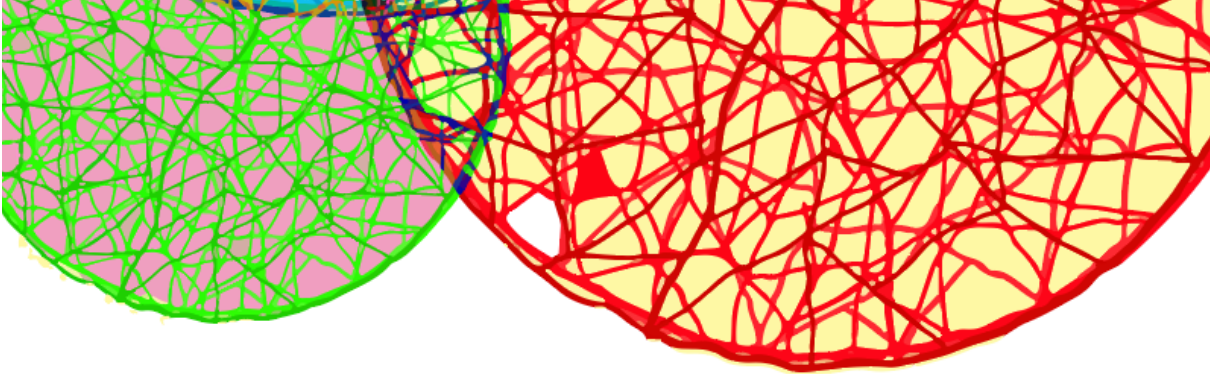
Membros TRANSLED e convidados



PARTE II

ARTIGOS





O corpo nos estudos sobre transculturalidade, linguagem e educação

Simone Tiemi Hashiguti (UNICAMP)

Preâmbulo

Neste capítulo, de forma a responder à pergunta motivadora desta coletânea comemorativa de 20 anos de fundação do Grupo de Trabalho Transculturalidade, Linguagem e Educação (TRANSLED) – a saber: *Como temos respondido às metas do GT de, “partindo de diferentes aportes teóricos [...] focalizar práticas e discursos não hegemônicos; desvelar estigmas, preconceitos e estereótipos presentes na sociedade brasileira e/ou fazer ouvir grupos sociais ou povos que estão em busca de afirmação linguístico-cultural e política no país, na expectativa de que o conhecimento nelas produzido possa influenciar o estabelecimento e a consecução de políticas públicas”?* –, discorro sobre a relevância de abordar o corpo nos estudos sobre transculturalidade, linguagem e educação. Pauto-me nas experiências de pesquisas sobre corpo e linguagem realizadas nos últimos 14 anos no Grupo de Pesquisa – O Corpo e a Imagem no Discurso (CID) e, mais recentemente, desde 2019, no Grupo de Pesquisa Linguagem

Humana e Inteligência Artificial (LIA), dos quais participo, para, a partir da revisão bibliográfica de alguns referenciais teóricos comuns em nossos estudos, refletir sobre o que temos pesquisado com relação a corpo e linguagem e como isso responde a essa demanda do TRANSLED.

Dos muitos caminhos que tal revisão poderia seguir, a escolha para este texto, exposta nas linhas a seguir e pensada de forma a fazer visível a importância de dar lugar ao corpo em nossas pesquisas, foi a de abordar nosso entendimento sobre: (1) a *ausência* do corpo como marca da produção textual científica ocidental; (2) a *presença* do corpo no texto como marca de um posicionamento decolonial frente à discursividade racionalista e universalista moderna; (3) a relação entre corpo e discurso nas nossas pesquisas e (4) as demandas que temos hoje, no CID e no LIA, por referenciais e discursividades outras para decolonizar o corpo e a pesquisa sobre ele. Antes de passar à discussão desses pontos, cabe descrever brevemente como o tema do corpo tem estado presente nos trabalhos desses dois grupos e quais são alguns de seus pressupostos fundadores para a pesquisa.

No CID e no LIA, temos pesquisado e produzido conteúdos didático-tecnológicos que tratam de temas tais como corpo e educação linguística, gênero e sexualidade, corpo e violência, corpo e algoritmos, dentre outros, todos relacionados a questões sociais e educacionais urgentes. Isso tem nos dado condições para a constituição de um posicionamento crítico frente a uma questão relativamente pouco enfocada ou mesmo menosprezada na tradição de pesquisa moderna em nossa área, e nos permite enfatizar a necessidade de abordá-lo. Como tem ficado cada vez mais delineado em nossas pesquisas, a relação entre corpo, linguagem, colonialidade e resistência é íntima, principalmente quando entendemos que, ao mesmo tempo em que a cultura ocidental é somatocêntrica (OYËWÛMÍ, 2021, p. 30), a língua portuguesa que, no nosso caso, nos possibilita nomear e falar sobre o corpo, é, ela própria e como outras línguas europeias, colonial e patriarcal (KILOMBA, 2019, p. 14). Como afirma Grosfoguel (2011, s.p.) ninguém escapa

das hierarquias espiritualistas, linguísticas geográficas e as de classe, sexo, gênero, raça do sistema-mundo moderno/colonialista, capitalista/patriarcal e cristão.

Estudar o corpo por esses temas e recortes implica para nós, em nossas pesquisas, forjar conexões e composições epistêmico-filosóficas que, para além da transposição ou borramento de fronteiras disciplinares, permitam-nos perscrutar e propor novos conceitos que se adéquem às diferentes realidades de pesquisa e ao posicionamento epistêmico que, sendo também político, é de crítica e oposição a práticas de opressão, violência e universalização. São projetos científicos, educacionais e extensionistas que, não se atendo a um único quadro teórico-metodológico, buscam manter a *vitalidade do pensamento* e a *transgressão* como fundamentos principais. Por vitalidade nos referimos àquilo que resulta do nomadismo e da rizomaticidade (DELEUZE; GUATTARI, 2003) do pensamento, isto é, a uma prática intelectual-filosófica que tende para o rechaçamento tanto do preconceito quanto da fidelidade absoluta a quaisquer teorias e materiais e que busca, por meio de conexões e composições as mais diversas, promover a transformação da própria pesquisadora ao longo da pesquisa. Já a transgressão, entendemo-la tanto no sentido dado por Pennycook (2006), que defende que o conhecimento transgressivo é um modo de pensar e fazer que é sempre problematizador e questionador das operações de poder e que não só penetra “territórios proibidos”, mas “pensa o que não deveria ser pensado” (PENNYCOOK, 2006, p. 74), como no sentido discutido por hooks (2020) ao propor, pautada na obra freireana, uma educação transgressora e nos inspirar para processos educacionais e de reflexão que sejam engajados, libertadores e que cultivem e valorizem a escuta e o outro.

Além disso, mantendo nossos próprios corpos nas pesquisas, nos debruçamos sobre questões que precisamos, às vezes, da maneira mais afetivamente primitiva e por motivo de nossas inquietações pessoais, explicar para nós mesmas, entendê-las, verbalizá-las, for-

mulá-las teoricamente e transformá-las em outra coisa. Concordando com hooks (2020, p. 83), às vezes chegamos às teorias por estarmos “machucada[s]”, “desesperada[s], querendo compreender o que estava ao redor e dentro de [nós]”, ou mesmo precisando fazer, nos termos de Messeder (2020, p. 161), uma “gestão da raiva”. Essa condição tem se mostrado a mais instigante e rica para nós para a emergência de estudos que abordem questões sociais sobre as quais, como sujeitos de um todo coletivo, temos a obrigação de nos voltar, tentar compreender e tentar transformar.

Uma escrita sem corpo

Em *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, Kilomba (2019, p. 51) rememora como, na academia, diziam-lhe que seu trabalho sobre racismo seria “muito interessante, porém não muito científico”, ou ainda que ela teria “uma perspectiva demasiado *subjetiva*”, “muito *pessoal*”, “muito *emocional*”, “muito *específica*” (grifos da autora). Esses comentários, enunciados por colegas a partir do *locus* enunciativo do sujeito branco, remetiam o conhecimento da autora para as margens, numa lógica discursiva hierárquica que ela caracteriza como altamente violenta. Optando por realizar “pesquisas entre iguais”, como sugerido por feministas, e investigando narrativas biográficas de mulheres de ascendência africana que viviam na Alemanha, a autora dá vazão a uma tese cujo texto, por sua escrita, pelos recortes narrativos que apresenta e pelas costuras teóricas que faz, desmonta e desnaturaliza o racismo dentro e fora da academia. Como explica a autora, trata-se de um estudo que não tem como meta o conhecimento universal, e sim a produção de subjetividade e a constituição de uma nova epistemologia, com uma nova linguagem.

Textos como os de Kilomba incomodam determinados leitores em sua perplexidade ocidental porque na tradição discursiva científica moderna, pautada no ideal de racionalidade e universalidade, as orien-

tações de escrita apontam para a necessidade de manutenção de uma suposta neutralidade de autoria, com utilização de estratégias formais tais como: estruturação do texto em cinco partes determinadas (introdução, método, resultados, discussão e conclusões), uso da terceira pessoa e da voz passiva (FUZA, 2017, p. 550). Em referências sobre o assunto, tais como o livro *Como elaborar projetos de pesquisa*, Gil (2002) explica que o texto científico deve ter como marcas a *impessoalidade*, isto é, não deve ter “referências pessoais”, como “meu projeto”, “meu estudo” e “minha tese”, e a *objetividade*, que implica que o texto seja escrito “em linguagem direta, evitando-se que a sequência seja desviada com considerações irrelevantes” e que tenha argumentação apoiada em “dados e provas e não em considerações e opiniões pessoais”, além ainda de apresentar os outros aspectos fundamentais: *clareza, precisão, coerência, concisão e simplicidade* (GIL, 2002, p. 164-165). Essas orientações vão ao encontro do sentido de ciência no discurso popperiano⁸, por exemplo, em que o modelo a ser seguido é o da ciência empírica, que toma a língua como *representações linguísticas* que possibilitam enunciar as leis que dela surgem e sua universalidade (CORACINI, 1991, p. 37).

De um ponto de vista feminista, hooks (2020) argumenta que, de fato, a academia branca faz esforços para formular e estabelecer padrões que possam definir o que vale ou não como teoria e que estaria à altura desse imaginário intelectual branco, referendando uma escrita científica que ela caracteriza como abstrata e cheia de jargões. Para ela, as teorias acabam se tornando o discurso de um clube fechado e podem acabar expulsando grupos sociais da universidade e da sala de aula. Segundo a autora, elas deveriam ser escritas de maneira a torná-las acessíveis a um público leitor amplo. Ela defende que se uma teoria não pode ser comunicada numa conversa cotidiana, ela não pode ser usada para educar o público (HOOKS, 2020, p. 90).

Além das estratégias textuais de apagamento de traços considerados subjetivos na escrita, a retomada por hooks (2020, p. 86-87)

das ponderações de Katie King (1990) permite entrever também outras estratégias terrivelmente coloniais de invisibilização direta, na academia, não apenas de traços subjetivos na escrita, mas também de determinados corpos. Em seu ensaio sobre as mudanças políticas de preferência sexual no feminismo, King (1990) menciona a prática bastante frequente, por parte de autoras brancas, de confiscar trabalhos produzidos pelos corpos minoritarizados e atribuir suas ideias a autoras mais conhecidas. Os corpos invisibilizados nesses confiscos, podemos entender, são justamente os corpos transformados periféricos na lógica colonial conforme suas hierarquias e intersecções: corpos de pessoas racializadas, corpos que vêm de movimentos sociais de resistência, corpos de conhecimentos de tradição oral, corpos que fogem dos binarismos de gênero, dentre outros, dos quais se lhes retira a autoria. Trata-se de uma questão de corpo porque é por motivo de o corpo ser colonialmente nomeado, classificado, categorizado, oprimido, explorado, violado por ser corpo com determinadas características (físicas, de sotaque, de localidade) que significam na sociedade como diferença, que ele ou é eliminado como corpo de conhecimento e/ou tem seu conhecimento de corporificado, isto é, feito inferior, na colonialidade do saber.

Ao discorrer sobre os conceitos de *colonialismo* e *colonialidade*, Quijano (1991) argumenta que a modernidade e as ciências que nela surgem são inseparáveis da figura do homem racional. Segundo o autor (2000, p. 537), no processo de expansão europeia nas Américas, o colonialismo se constituiu como a *estrutura de dominação* que, acontecendo junto com o surgimento da modernidade, foi marcada, dentre outras características, pelo seu ideal de racionalidade, sendo colonialidade/modernidade/racionalidade faces inseparáveis do mesmo processo. Partindo da divisão cartesiana entre mente/humanidade (*res cogitans*) e corpo/natureza (*res extensa*), a racionalidade moderna serviu para qualificar o europeu que, se autoidentificando como único ser provido de inteligência e pensamento, passa a discursivizar a exploração

das terras invadidas e tornadas colônias como “missão civilizadora”. Nesse discurso do *ego conquiro*¹, a missão colonial inventada consistiria em levar aos corpos conquistados o que foi chamado de progresso, num processo de suposto salvamento desses corpos, referidos como bárbaros, irracionais, sem cultura e sem alma.

Para Quijano, a colonização da América Latina foi o caso mais extremo de colonização cultural pela Europa. Além disso, ao inventá-la, a Europa inventou também a ideia de raça, uma categoria que, nesse contexto, serviria para justificar mais uma vez, junto à ideia de racionalidade, o domínio europeu sobre os povos colonizados e dividir o mundo entre a figura do europeu racional, explorador e dominador e os demais corpos que, racializados e selvagens, seriam transformados em recursos naturais, exploráveis como os outros elementos da natureza². Essa ficção, ele aponta, se constituiu pela repressão sistemática, entendida como estratégia de colonização do próprio imaginário dominado. Foi uma repressão que:

[...] recaiu, sobretudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação, sobre os recursos, padrões e instrumentos de formalização e expressão objetivada, intelectual ou visual. Foi seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominadores e de suas crenças e imagens com referência ao sobrenatural. Essas crenças e imagens serviram não só para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como um meio muito eficiente de controle

-
- 1 A autora refere-se a textos de Karl Raimund Popper, tais como o *A lógica da pesquisa científica*, publicado pela Cultrix/Edusp em 1972.
 - 2 Figura existencial elaborada pelo colonizador espanhol Hernán Cortés no século XVI, o *ego conquiro*, seria o modelo de subjetividade da modernidade europeia que, em expansão, teria na figura do colonizador o conquistador, homem que conquista novos territórios e povos porque conquistar seria a sua natureza.

social e cultural, quando a repressão deixou de ser constante e sistemática³ (QUIJANO, 2000, p. 169).

Tratou-se, portanto, de um processo de apropriação, por parte do colonizador, dos conhecimentos do colonizado que eram úteis para a exploração do que chamaram de “recursos” nas terras invadidas e, ao mesmo tempo, da discursivização dos modos de conhecimento e de produção de conhecimento e cultura do corpo colonizado como sendo inferiores, produtos de subculturas iletradas que estariam “condenadas à oralidade” (QUIJANO, 2000, p. 170). Esse processo foi definido por Quijano como sendo o de *colonialidade do poder*, implicando-se nele também a ideia de *colonialidade do saber* como forma de apagamento epistêmico dos conhecimentos dos colonizados, e que se inicia como tecnologia de domínio no colonialismo e se mantém como lógica no mundo ocidental capitalista em que a raça, junto com as outras categorias de identificação social inventadas, continua sendo altamente produtiva para o sistema e definidora das dinâmicas sociais e das relações de poder. Nessa lógica, portanto, ao mesmo tempo em que o corpo colonizado e subalternizado se torna um elemento sobre o qual se investe toda a discursividade colonial, e posteriormente colonial-capitalista, como justificativa para sua exploração, aculturação e descartabilidade, ele vai sendo destituído de qualquer possibilidade de relação com o conhecimento.

3 Essa lógica se manifestou também na ocupação dos territórios na África, Ásia e Oceania, guardadas suas diferenças, mas com similaridades discursivas e com maiores e menores graus de resistência e assimilação cultural. Por exemplo, a justificativa de ocupação do território do que seria conhecido como Austrália se pautou na ideia de *terra nullius*, isto é, na categorização do espaço como não tendo “dono”, já que os corpos dos habitantes dali seriam subumanos e improdutivos, isto é, como no caso da América do Norte, as terras só poderiam ser relacionadas com o sentido de propriedade se houvesse agricultura estabelecida como indicativo de desenvolvimento humano na história, conforme modelo eurocêntrico (BUCHAN; HEATH, 2006). Sem a agricultura, sem soberania e sem a ideia de uma sociedade civil organizada, na perspectiva lockeana (*apud* BUCHAN; HEATH, 2006, p. 8) do século XVII, não se poderia considerar a ideia de civilidade nem de possibilidade de atribuição de posse. Os corpos colonizados foram então considerados ocupantes da terra, mas sem direito de propriedade e subjugados à soberania britânica.

Numa relação paradoxal, portanto, com o que Oyěwùmí (2021) chama de somatocentralidade ocidental, que ela explica como sendo a fixação ocidental pelo corpo visualmente apreendido, sendo ele “o alicerce sobre o qual a ordem social é fundada” e por estar “sempre em vista e à vista” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 28), o corpo torna-se, por sua visibilidade, a instância primordial sobre a qual incidem as estratégias sociais de disciplinarização (FOUCAULT, 1987) e controle colonial, mas, ao mesmo tempo, ele é separado da mente e tornado mundano e, na relação com o conhecimento universal, é feito invisível. Tudo dele é evitado na escrita acadêmica porque o único conhecimento válido, que é o do homem branco heteronormativo e hegemônico e ponto zero de significação, não é corporalmente marcado. No discurso científico moderno, o corpo se distancia da razão e se aproxima da oralidade, forma discursiva igualmente tornada mundana e sem valor.

Para Menezes de Souza (2023), é justamente pelo fato de que a corporalidade de quem produz conhecimento é apagada que é possível haver uma universalização da ciência, pois ao destituir o saber do corpo que o produz, apaga-se a sua *situacionalidade*. O universal, ele explica, “é entendido como aquilo que não tem sotaque, não é marcado, e que vale para todos sempre, sem prazo de validade” (MENEZES DE SOUZA, 2023, p. 157). Nessa lógica universalista, a marcação de um saber ou a devolução de um corpo a ele se dá somente como estratégia discursiva para transformá-lo em um saber local e impossibilitá-lo de se tornar universal. Esse é o caso, ele argumenta, das nomeações de determinadas ciências, no plural, que são qualificadas como africanas, indígenas, asiáticas, na relação com a ciência europeia dicursivizada como universal e singular. Trata-se de um jogo entre o que deve e o que não deve ser marcado e para quais fins. Cabe apontar que a marcação de nacionalidade acaba sendo, ao mesmo tempo, uma marcação de corpo, que só é feita para torná-lo novamente invisível na hierarquia ocidental do conhecimento.

Textos com corpo

Ainda conforme Menezes de Souza (2023), de uma perspectiva crítica e decolonial, é necessário, portanto, em nossos estudos, marcar o não-marcado, de forma a desuniversalizar o conhecimento e dar ou devolver a ele um corpo. Uma forma de fazer isso é manifestar, nas produções acadêmicas, nossos *loci de enunciação*. Para o autor, esse conceito implica que:

[...] em vez de tomarmos a língua como sistema abstrato, pairando por cima de qualquer situação de enunciação, de comunicação, nós a tomamos a partir de uma visão sobre os usuários da linguagem. Os usuários falam a partir de um determinado *lócus de enunciação* que significa, para nós, da área de discurso, que o que falamos é sempre atravessado por múltiplos discursos e que o interlocutor da linguagem é igualmente atravessado por diversos discursos e que esses diversos discursos também estão em transformação constante, isto é, entendendo discurso como um fenômeno fluido e não como uma norma (MENEZES DE SOUZA, 2023, p. 159).

Como aponta o autor (MENEZES DE SOUZA, 2023, p. 158), o *lócus* de enunciação é um conceito que já fora abordado na filosofia de linguagem de Mikhail Bakhtin, e depois por Homi Bhabha, para quem as proposições do primeiro foram fundamentais nas teorizações pós-coloniais, e também por pensadores decoloniais, tais como o sociólogo Ramón Grosfoguel, que difere *lócus social* de *lócus epistêmico*. Grosfoguel (2011) propõe que o sucesso do mundo moderno/colonial advém justamente da sua capacidade de fazer com que os sujeitos oprimidos, isto é, aqueles que se situam no *lócus* social minoritarizado, pensem epistemicamente como os outros, que estão no lado dominante, ou seja, que pensem no *lócus* epistêmico colonial. Fanon (2008) expressa claramente essa diferença de *loci* ao discorrer sobre o sujeito

colonizado e racializado que se identifica de tal forma com a cultura, a língua, os modos de ser do colonizador, que acaba se submetendo a uma verdadeira “amputação do seu ser” (FANON, 2008, p. 38), desejando tornar-se cada vez mais branco.

Expressar o *locus* de enunciação, como entendo a partir dessas referências, significa considerar e poder explicitar as situacionalidades – subjetiva, cultural, afetiva, epistêmica e *corporal* – da pesquisadora e de forma que ela possa, nesse exercício, refletir sobre como se conecta com seus temas e sobre como e se o seu corpo, pelas marcas coloniais a ele impostas (ou pelo fato de não ser colonialmente marcado), é ou não determinante na e para a pesquisa e com quais efeitos sociais e epistêmicos. É uma prática que envolve considerar as referências e as experiências pessoais, dentro e fora da academia, que constituem o conhecimento e que dão as condições de pensamento. Textualmente, isso pode ocorrer de várias formas.

Pele negra, máscaras brancas, por exemplo, foi escrito por Frantz Fanon (2008) como sua tese de doutorado em psiquiatria a ser defendida na Universidade de Lyon (GORDON, 2008), na década de 1950. Entretanto, essa versão foi recusada pela comissão julgadora sob o argumento de que seria necessário ao autor apresentar um trabalho que expusesse uma abordagem mais positivista da pesquisa. Como resume Bernardino-Costa (2016, p. 506), o argumento central de Fanon, nesse texto, é que a pessoa negra “introjeta um complexo de inferioridade e inicia um processo de auto-ilusão, buscando falar, pensar e agir como branco”, de forma que o racismo que sofre vai sendo *epidermizado*. Essa transformação fenotípica, nos termos de Fanon (2008, p. 35), não acaba, contudo, tendo como efeito a libertação do sujeito de sua condição colonial, pois, diante do olhar e da “percepção fenomenológica do corpo negro pelo outro imperial e racista” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 506), seu corpo é sempre identificado e nomeado como negro.

Escrita em primeira pessoa e costurada com referências e proposições teóricas intercaladas de narrativas que retomam conversas, situações e observações pessoais no cotidiano nas Antilhas e na França, por exemplo, e suas próprias experiências com o racismo, Fanon apresenta formulações assertivas para defender que seria necessário libertar a pessoa negra de tais complexos. Sua escrita, por vezes provocativa e deixando legível um tom de indignação, possibilita compreender o posicionamento ético-político do autor, seu *locus* enunciativo, como compreendo. São formulações que expõem a maneira como o corpo negro é tornado *objeto* pelo olhar, pelos gestos e costumes e pela palavra do outro:

Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá. Fala-se do crioulo com desdém. Certas famílias proíbem o uso do crioulo e as mães tratam seus filhos de pivetes quando eles desobedecem. [...] Sim, é preciso que eu vigie minha alocação, pois também é através dela que serei julgado... **Dirão de mim com desprezo: ele não sabe sequer falar o francês!...** [...] Recentemente um amigo nos contou a seguinte história: um martinicano, chegando ao porto metropolitano do Havre, entrou num café. Com absoluta segurança, proclamou: “Garrçon, uma gaafa de ceveja”. **Temos neste caso uma verdadeira intoxicação.** Preocupado em não corresponder à imagem do preto-comedor-de-RR, tinha feito destes uma boa provisão, mas não soube calcular a dosagem (FANON, 2008, p. 35-36, grifos nossos).

“Preto sujo!” Ou simplesmente: “Olhe, um preto!” Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos. **Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorrei ao outro.** Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza

que eu pensava perdida e, extraindo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. **Fiquei furioso**, exige explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu (FANON, 2008, p. 103, grifos nossos).

Essa escrita *com* corpo, quando olhada pelos moldes acadêmicos tradicionais, continua sendo fortemente evitada. Pessoal e autoral, ela dá um corpo interpretante, político, de memória, de sensações e de emoções à pesquisadora e permite refletir sobre a relação entre corpo, linguagem e realidade social. São textos que entendo como partindo e/ou mantendo uma posição autobiográfica, às vezes mais e às vezes menos *encarnada* (MESSEDER, 2020) e que, muitas vezes, funcionam como possibilidade de lidar com a inquietação, o desconforto e a dor. Para Messeder, ser uma pesquisadora encarnada que promove um conhecimento científico blasfêmico significa que, em sua escrita ela realiza o “encontro entre a sujeita marcada por sua classe, raça, ato performativo de gênero, regionalidade, nacionalidade e a pesquisadora encarnada modulada cujas regras prescritas no fazer científico devem ser consideradas, mas também insurgidas” (MESSEDER, 2020, p. 168).

Em nossa formação no CID e no LIA, esses textos têm sido fundamentais para a constituição de um olhar teórico-analítico para o corpo e para a sociedade capitalista e patriarcal na qual vivemos. São textos em cujas narrativas e proposições somos enlaçadas e que, sobretudo, vão constituindo em nós uma *escuta*. A escuta como seu efeito pode ser compreendida a partir do deslocamento proposto por Jacques Derrida do termo autobiografia para *otobiografia* (DERRIDA, 1988, p. 49). Para o autor (1988), há uma particularidade sobre textos que apresentam traços autobiográficos: eles constituem *escuta*, tanto de si, no caso do sujeito que escreve, como no outro, que o lê. Ao refletir sobre seus próprios textos, escritos de uma maneira autobiográfica

(DERRIDA, 2014), ele aponta que assim o fazia porque isso permitia que ele não renunciasse a nada, nem à sua cultura que carregava as vozes nela inscritas, nem à filosofia ou à literatura, seus campos de maior interesse. Seriam textos que ele caracteriza como sendo, ao mesmo tempo, *especulares* e *especulativos* (DERRIDA, 2014, p. 59), muitos deles, expondo e refletindo a condição de estrangeiridade entre corpos e línguas, como o faz o próprio Derrida em sua obra.

O tema da estrangeiridade envolvendo corpo e língua(gem) é bastante frequente em nossas pesquisas sobre educação linguística em línguas estrangeiras e foi primeiramente pela inquietação que ele nos provocava que começamos a refletir sobre a centralidade do corpo nos processos de produção de sentidos na sala de aula de línguas (HASHIGUTI, 2008, 2015). Ao longo de nossas pesquisas, esse tema nos faz chegar a vários textos *com* corpo, pois a experiência de ser tornada estrangeira, racializada, diferente, é geralmente profunda e íntima e envolve afetos e memórias pessoais e familiares que vão emergindo na escrita. Textos como os de Anzaldúa (1987) e de Menezes de Souza (2018) e ainda outros de escritoras tais como Moraga (1981) e Ahmed (2018) são outros exemplos de referências que discutem ou tocam nessa questão e cujas narrativas e discussões acabam também versando sobre temas tais como racismo, xenofobia, gestões sociais e institucionais dos corpos, dentre outros, aos quais também vamos chegando ao expandirmos nossas problematizações para a relação entre corpo e discurso e a partir dos nossos recortes de pesquisa.

Da posição epistêmica e social em que estamos, isto é, de dentro da academia pesquisando linguagem e educação e constatando e buscando resistir, a cada dia, à permanência das injustiças e da barbárie, entendo que essa prática escrita especular e especulativa e a leitura de outros textos *com* corpo colocam-se como vias possíveis para a constituição da *escuta* das vozes ainda abafadas (incluindo-se aqui as nossas) e para nos mover para nossa transformação de pesquisadoras e educadoras linguísticas que, formadas na tradição científica ociden-

tal, entendem a importância de se localizarem primeiramente como pessoas de um todo coletivo e praticantes da resistência à colonialidade. Escuta, no caso, é uma metáfora para um posicionamento de abertura para o que, de nossa história particular, ainda não conhecemos. Como mostrou Anderson (2006), dentro do movimento feminista, a autobiografia vem sendo uma forma de escrita privilegiada para que as mulheres possam descobrir novas formas de subjetividade, tanto ao ler quanto ao produzir esse tipo de texto e para que possam ser mais inventivas, francas e menos constrangidas pela academia, ideia de certa forma também sustentada por Rago (2011)⁴, e algo também para nós desejável. Como efeitos ou desdobramentos de nossos textos que também assim o sejam, esperamos que eles ajudem a responder à demanda de Kilomba (2019, p. 58), por “um novo discurso com uma nova linguagem” para a academia, e que nossas palavras possam performar, nesse espaço e de alguma maneira, esses movimentos de resistência.

Pesquisar corpo e linguagem

Se os textos de autoras que escrevem de perspectivas decoloniais têm sido fundamentais em nossa formação no CID e no LIA para nos despertar do que Maldonado-Torres (2007, p. 240) chamou de sono fenomenológico e ontológico moderno, a constituição de uma percepção mais refinada sobre como a colonialidade se constituiu e se mantém pela e na linguagem solicita, de nosso ponto de vista, ferramentas e procedimentos de análise que nos permitam identificar esse funcionamento na própria língua e nos processos de educação linguística e de forma que possamos propor e realizar alterações de formula-

4 Conforme e outro ponto de vista, Rago (2011, s.p.): “Longe de relatos confessionais, essas narrativas de si não buscam uma revelação do que se oculta na consciência culpada, não visam a decifração de um eu supostamente alojado no coração, nem a autovalorização heroica de si mesmas; antes, questionam a força e os modos da linguagem estabelecida social e culturalmente, linguagem que tem o masculino branco como referência e norma. Focalizo, então, esses relatos autobiográficos como ‘escritas de si’, na chave aberta por Foucault (1994), como aberturas para o outro, como espaços intersubjetivos em que se buscam a constituição de subjetividades éticas e a transformação social”.

ções linguístico-teóricas e de estratégias decoloniais. No que se refere aos nossos procedimentos analíticos de pesquisa, assunto geralmente de inquietação tanto dentro como fora do CID e do LIA, mesmo nos identificando com perspectivas decoloniais/feministas decoloniais, concordamos com a afirmação de Menezes de Souza (2023, p. 172) de que: “[...] ser decolonial não significa de maneira alguma jogar fora a bibliografia do norte e manter só uma bibliografia do sul”, e que “o objetivo da decolonialidade é acabar com essa hierarquização, essa separação e não inverter os papéis, [...] trocar uma norma por outra”.

Em vários de nossos estudos, portanto, tanto para as análises de depoimentos abertos (por exemplo: AMADO, 2018; ÂNGELO, 2020; LADEIRA, 2021; MOURA, 2022; SANTOS, 2017; SILVA, 2022) quanto para a análise de materiais imagéticos e midiáticos (por exemplo, LEMES, 2017; PAIVA, 2016; PINTO, 2013), ou relativos a programas computacionais (FAGUNDES, 2021; SANTOS, 2022), temos realizado análises que levam em conta a dimensão discursiva dos *processos de produção de sentido*, isto é, que relacionam sujeitos tomados como posições discursivas, condições sócio-histórico-enunciativas e a língua e outras materialidades funcionando como superfície do/no discurso. Conceitos tais como o de ressonância discursiva, elaborado por Serrani-Infante (1998) sob a consideração dos conceitos para nós igualmente importantes de intradiscursividade e interdiscursividade (PÊCHEUX, 1999, 1997) e regularidade enunciativa (FOUCAULT, 2000), além de corpo como materialidade do/no discurso (HASHIGUTI, 2015) e ponto de discursividade em relação a ponto de visibilidade numa interpretação de imagem (HASHIGUTI, 2016), dentre outros, são alguns dos que vêm sendo mobilizados para tratar essa dimensão. Eles nos dão condições para observar e tratar a característica ideológica, transitória e dialógica dos sentidos na linguagem e também de responder adequadamente, quando necessário, às orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sem, contudo, nos impedir de re-

alizer as conexões e composições epistêmico-filosóficas com outros campos do conhecimento. Sobretudo, eles nos possibilitam explicitar o entendimento de que, ao falar sobre o corpo em nossas pesquisas e a partir dos materiais e dados analisados, estamos observando a colonialidade e outras lógicas como *discursos*, que têm regimes de enunciados e campos de visibilidade (DELEUZE, 2005) a partir dos quais se estabelecem, num estrato histórico, o dizível e o visível sobre o corpo.

Neste momento de nosso processo formativo, sob o impacto da leitura de textos principalmente de perspectivas de e anticoloniais e originadas de movimentos sociais, buscamos cada vez mais estar discursiva e epistemicamente alinhadas com orientações de pesquisa e educação que estejam comprometidas com a justiça social e a vida em seu sentido mais amplo, não dissociada dos outros seres (KRENAK, 2020). Concordamos com proposições tais como as de hooks (2020, p. 148), que indica ser necessário haver “mais trabalhos escritos e mais testemunhos orais que documentem as maneiras pelas quais as barreiras são derrubadas, as coalizões se formam e a solidariedade é partilhada” e nos inspiramos em estratégias metodológicas tais como as de Kilomba (2019, p. 80-92), que interpreta fenomenologicamente narrativas biográficas e realiza associações livres em suas discussões. Entendendo que nossas pesquisas devem manter o foco em temas de urgência social, concordamos com Curiel (2020, p. 135) sobre a necessidade de fazermos esforços para “desengajamentos epistemológicos” que resultem do estudo sobre e/ou da participação em práticas políticas de ativismo indígena ou de origem indígena ou de afrodescendentes, de forma que possamos ter acesso e inteligibilidade frente a novas categorias não ocidentais e a conceitos não-hegemônicos. De nosso ponto de vista, esse posicionamento não significa um apagamento total da nossa história de formação ocidental, mas um convite para a criação, nas palavras de Vèrges (2020, p. 27-40), de ferramen-

tas próprias de difusão e de conhecimento do Sul Global que podem ter aliadas(os) do Norte.

Corpo e pensamento

Da gama de referências a que chegamos quando pesquisamos rizomaticamente o corpo e a linguagem, textos das mais diversas áreas e fontes têm dado condição para entendermos como o pensar acontece a partir dos afetos no corpo. Este é o caso, por exemplo, do *encontro alegre* (SPINOZA, 2021) com a ética de Benedictus de Spinoza (2021). Sua obra, escrita ainda no século XVII, bem antes das teorizações sobre decolonialidade, feminismo decolonial e ativismo antirracismo que embasam mais contundentemente as seções anteriores, tem igualmente um enorme potencial crítico e problematizador para nós. Suas proposições e mesmo a sua história, marcada no próprio corpo, nos levam a entender como o corpo é a condição para a vida e para a produção acadêmica e como a produção intelectual não pode dele se separar.

Segundo Deleuze (2002), Baruch (Benedictus, em latim) Spinoza nasceu em 1632 em Amsterdã. Ele era filho de comerciantes abastados de origem espanhola ou portuguesa e membro da comunidade judaica, esta que o excluiu, expulsou, amaldiçoou e esconjurou em 1656. Spinoza tecia sua crítica religiosa recusando tanto o judaísmo como o cristianismo e expondo uma concepção ética e uma preocupação política que, dentre outras coisas, interrogava radicalmente o motivo de as pessoas se orgulharem e lutarem por sua própria escravidão e não conseguirem conquistar sua liberdade. Ele apontava para a contradição da religião em, ao mesmo tempo, “reivindica[r] o amor e a alegria e inspira[r] a guerra, a intolerância, a malevolência, o ódio, a tristeza e o remorso” e problematizava o fracasso da democracia (DELEUZE, 2002, p. 15-17). Essa filosofia, identificada como filosofia prática por Deleuze (2002), emerge do entendimento spinozano de que àquele a quem

é dado o poder de pensar se lhe isenta o dever de obedecer (DELEUZE, 2002, p. 10).

Dentre os vários conceitos cunhados por Spinoza (2021), o de encontros alegres é significativamente interessante para quem busca entender o lugar e a importância do corpo na produção intelectual. Segundo Spinoza (2021, p. 95-152), ter encontros alegres, os *bons-encontros*, com pessoas, bichos, coisas, conceitos, teorias etc., é ter a potência de agir do corpo aumentada e responder adequadamente à tendência do corpo de buscar ser preenchido por alegrias que o movam para a vida. A vida é feita dos encontros do corpo com outros corpos, de relações de composições e decomposições. Como explica Deleuze (2002, p. 25) em sua leitura sobre a ética spinozana:

Quando um corpo “encontra” outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, quanto que um decompõe o outro e destrói a coesão de suas partes. [...] sentimos alegria quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõe, quando uma ideia se encontra com a nossa alma e com ela se compõe; inversamente, sentimos tristeza quando um corpo ou uma ideia ameaçam nossa própria coerência.

No modelo filosófico de corpo de Spinoza, não há qualquer eminência da alma sobre o corpo, nem qualquer relação de superioridade do corpo sobre a alma, pois eles funcionam em conjunto, pensamento e extensão. Como exemplifica Deleuze (2002, p. 28), um alimento se comporá com nosso corpo e aumentará nossa potência, enquanto um veneno decomporá o sangue. Essa relação bioquímica não se trata de uma questão de bem *versus* mal, como na moral, mas de uma relação ética entre o que é bom e o que é mau. Para se conservar, indica Spinoza (2021, p. 66), o corpo precisa de muitos outros corpos que o regenerem e é natural a ele se esforçar para perseverar em sua alegria e potência

de viver. A tristeza nunca se origina no próprio corpo, mas apenas pelo constrangimento que outros corpos nele possam causar.

Nesse sentido, fazendo uma aproximação com o tema proposto para reflexão neste capítulo, há teorias, conceitos e formas de pesquisar que fazem nossos corpos se moverem, transitarem de uma condição a outra, o que muda nossas condições de pensamento. Encontrar a filosofia spinozana e suas conceituações não apenas reafirma a importância de dar lugar ao corpo na teorização sobre o pensamento e a linguagem, para além da prática de escrita de textos *com* corpo, discutida nas linhas anteriores, mas também ajuda a compreender que o encontro que temos com as epistemologias e filosofias, na academia, também deve trazer como efeito a vitalidade do pensamento e não a estagnação e apagamento do próprio corpo. Se ter encontros alegres é a condição mais favorável para que possamos pensar (e não repetir os modelos e as determinações que são dados), parece ser adequado buscar teorias e linguagens outras que possibilitem novas inteligibilidades e discursividades. Essa é tanto uma necessidade para poder efetivamente pensar com criatividade quanto para poder escapar à colonialidade que marca o pensamento e as línguas ocidentais herdadas dos antigos impérios coloniais.

Considerações finais: pensamentos outros para pensar o corpo e a linguagem

Como explica Donna Haraway (2016), iluminada pela proposição da antropóloga Marilyn Strathern, que afirma que “Importa quais ideias nós usamos para pensar outras ideias”, pensar envolve contextualizações e, portanto, ela assevera que: “Importa quais pensamentos pensam pensamentos. Importa quais conhecimentos conhecem conhecimentos. Importa quais relações relacionam relações. Importa que mundos mundializam mundos. Importa quais histórias contam histórias” (HARAWAY, 2016, p. 34-35). Concordando com a autora, e de um posicionamento que busca decolonizar o pensamento e que,

ao mesmo tempo, constata que a colonialidade está na linguagem que nos subjetiva, temos buscado acessar referências que nos desloquem para possibilidades interpretativas outras e que aumentem nossa potência de pensar e pesquisar, conforme orientação de Spinoza (2021), que sejam encontros alegres.

Essas referências, as temos localizado internamente, neste momento do nosso processo decolonial, como filosofias e epistemologias periféricas ou *dissidentes* (DANTAS, 2019), que são aquelas que a academia tradicionalista ocidental geralmente resiste em considerar como conhecimento científico e como filosofia e que são produzidas por corpos dissidentes. Segundo Dantas (2019, p. 208), corpo dissidente é um termo que circula em vários coletivos engajados nas pautas humanitárias pensadas com relação aos corpos que estão à margem do poder e que são violentados, explorados, punidos, vigiados e excluídos “pela cor da sua pele, pela sua identidade de gênero, pela sua nacionalidade, pela sua origem, pelo seu peso”. Essas epistemologias e filosofias são, portanto, as que se originam em coletivos e em movimentos sociais de resistência em sua militância e/ou vêm de conhecimentos ancestrais, estes, geralmente advindos e praticados em culturas de tradição oral, tais como as filosofias dos povos indígenas, dos quilombos, as filosofias milenares africanas, dentre outras. Suas éticas e conceitos nos dão novos parâmetros e novos conceitos a partir dos quais apreender e significar de outra posição nossas formas de viver e entender a colonialidade que nos subjetiva e nos organiza socialmente. São exemplos inquietantes deste tipo de referência, que menciono muito brevemente nesta finalização: a definição de pessoa nas tradições malianas, conforme Amadou Hampâté Bâ (1981), os apontamentos de Oyèrónkẹ Oyèwùmí (2021) sobre a não-questão do gênero na cultura iorubá, a transontologia que reconhecemos nas explicações de Kaká Werá Jecupé (2020) sobre vida e forma.

Segundo Hampâté Bâ, (1981), nas etnias fula e bambara do Mali, a pessoa é definida pelos termos a) *neddo* e *neddaaku* e b) *maa* et *ma-*

aya. *Neddo* e *neddaaku* significam “pessoa” e *maa* e *maaya*, “as pessoas dentro da pessoa”, sendo *maa* a pessoa entendida como receptáculo, e *maaya* os “diversos aspectos de *maa* contidos na *maa* receptáculo”. Como explica, a expressão em língua bambara “*maa ka maaya ka ca a yere kono*” significa “as pessoas da pessoa são múltiplas na pessoa” (HAMPÂTÊ BÂ, 1981, s.n.). Essa concepção pressupõe que o ser humano, assim como o cosmos, é movido a se modificar constantemente de acordo com as circunstâncias que vai encontrando em sua vida, e que não é possível concebê-lo como uma unidade concluída, monolítica e predeterminada. Esse sentido vai de encontro com a tradição europeia de determinação biológica dos corpos, ou de “ideologia do determinismo biológico”, nos termos de Oyěwùmí (2021, p. 15-16), que marca o pensamento ocidental.

Acerca desse assunto, Oyěwùmí (2021) aponta os equívocos em traduções do iorubá para línguas como o inglês e discute como, no idioma iorubá, não há, por exemplo, especificação de gênero. Segundo a autora, muitas categorias aceitas em inglês, tais como marido e esposa, para os termos *okọ* e *aya*, respectivamente, estão ausentes no iorubá, de forma que as traduções acabam por imprimir no iorubá – idioma que não o marca e não identifica os membros de uma família pelas identificações de sexo anatômico –, a estrutura familiar ocidental, que ela chama de nuclear (OYĚWÙMÍ, 2020), e que é pautada sempre no gênero para se organizar. A família nuclear com casal e filhos vivendo em uma casa que a isola fisicamente do resto da comunidade é o modelo de família cristã que funciona extremamente bem para atender à ideia capitalista de unidade que deve ser autossuficiente.

Jecupé (2020), por sua vez, explica que toda palavra tem espírito e que a vida, entendida como espírito em movimento, é sempre entonada. Numa relação entre silêncio e som, vir à existência significa ganhar um tom. Em suas palavras:

Quando o espírito é entonado, torna-se, passa a ser, ou seja, ganha-se um tom. [...] Os tons se dividem por afinidade, em clãs, que formam tribos, que habitam aldeias, que, por sua vez, constituem nações. [...] Cabe lembrar que tudo entoa: pedra, planta, bicho, gente, céu, terra (JECUPÉ, 2020, p. 18).

Como explica Jecupé, o que entoa deve viver em harmonia de forma e sob o trabalho incessante de divindades anciãs, ancestrais especialistas em natureza desde a época da Criação. O entendimento de que o humano (pote-corpo) é uma materialização na Terra feita possível por essas divindades constitui sua inseparabilidade da natureza, da ancestralidade e dos ritos, cerimônias, cantos e danças sagradas que expressam sua gratidão e memória e que fazem a palavra habitada fluir e caracterizam a sua civilização (JECUPÉ, 2020, p. 19). É a partir das vivências com a floresta e suas formas de vida animal, mineral e vegetal que seus conhecimentos, tecnologias, teologias, cosmologias e sociedade surgiram.

Leituras como essas, quando discutidas no CID e no LIA e em disciplinas de graduação e pós-graduação que ministramos, têm nos permitido fazer um exercício de deslocamento/descolamento radical de nossas possibilidades significativas e conceituais nas línguas ocidentais europeias para pensar de outras formas questões tais como as de identificação e organização social, de significação como pessoa e/ou parte de um coletivo e/ou forma de vida. A curadoria de tais textos pela categoria de epistemologias e filosofias dissidentes e periféricas não significa, obviamente, que as experiências coloniais vividas pelos diferentes corpos e narrados e teorizados por diferentes *loci enunciativos* são entendidas em homogeneidade. O objetivo dessas variadas leituras é fazer com que outros sistemas de pensamento se infiltrem (WALSH, 2019, p. 26) no pensamento colonial que marca nossa trajetória acadêmica no ocidente e que nos transformem como pessoas e pesquisadoras.

Textos como os de Hampâté Bâ (1981), Oyěwùmí (2021) e Jecupé (2020) nos inspiram e dão condições para problematizar e questionar a viabilidade de manutenção de conceitos já consagrados em nossa área. Por exemplo, não seria interessante, a partir de uma perspectiva que reconhece o corpo como condição para a produção do conhecimento e do sentido, vislumbrarmos uma transição do conceito de sujeito (abstrato) de língua(gem) para um conceito de *pessoa* (não necessariamente o de Hampâté Bâ, mas algo que contemple o corpo e a multiplicidade à qual se refere o autor)? Iluminadas por Oyěwùmí, não deveríamos resistir à nossa significação social sempre atrelada a sexo, gênero e na relação com uma família nuclear? Como mais podemos nos subjetivar e significar pelo/para o outro? Como alteramos nossas práticas languageiras para resistir às categorias identificatórias coloniais que encarceram nossos corpos? Inspiradas por Jecupé, não seria o caso de nos questionarmos sobre os conceitos de língua e linguagem com os quais trabalhamos? Se tudo entoa, como ele explica, como deixar de fora, na consideração sobre o que é linguagem, a relação e a comunicação que vários povos indígenas têm com o que não tem a mesma forma que nós, mas que tem espírito e vida, tal como os rios, as árvores, os bichos, as pedras? Seria hora de ampliarmos nossos entendimentos e conceitos para começar minimamente a constituir alguma inteligibilidade e abertura para todo esse conhecimento e ética que são apagados na ciência ocidental?

Corroborei, neste capítulo, o que várias das autoras citadas nas linhas anteriores já indicaram: que a presença do corpo numa pesquisa ou texto pode ser uma estratégia decolonial e anti-hegemônica desejável quando queremos criar, em nós mesmas, uma escuta – esta entendida como posicionamento de abertura e de sensibilidade –, para os corpos, as vozes e os conhecimentos tornados invisíveis e silenciados na lógica colonial, patriarcal, capitalista, ocidental, incluindo-se aí os nossos próprios. Constituir escuta, como entendo, é a primeira demanda que se nos coloca para que possamos efetivamente apreender

de um lugar outro o que urge e, então, conseguir “focalizar práticas e discursos não hegemônicos; desvelar estigmas, preconceitos e estereótipos”, como expresso nas metas do TRANSLED.

Referências

AHMED, S. K. **Being the change**: lessons and strategies to teach social comprehension. Portsmouth: Heinemann, 2018.

AMADO, G. T. R. **EAD: entre a ferramenta e a língua perfeita**: um estudo discursivo sobre aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira a distância. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.947>.

ANDERSON, L. Autobiography and the feminist subject. *In*: ROONEY, E. (org.) **The Cambridge Companion to Feminist Literary Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 119-135. DOI: <https://doi.org/10.1017/CCOL0521807069.006>.

ANGELO, R. C. **Processos de tomada da palavra em LI**: da língua objeto à sujeição à língua. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.790>.

ANZALDÚA, G. **Borderlands**: the new mestiza/La frontera. San Francisco: Aunt Lute, 1987.

BERNADINO-COSTA, J. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2016.3.22915>.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo; Campinas: EDUC; Pontes Editores, 1991.

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.) **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 120-138.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa**: on practices and discourses of decolonization. Tradução Molly Geidel. Cambridge: Polity Press, 2020.

DANTAS, L. Um corpo insustentável: a disputa dissidente pela permanência em sociedade. **REBEH**, v. 2, n. 8, p. 203-214, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia**. Tradução Brian Massumi. Minneapolis; Londres: University of Minnesota Press, 2003.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DERRIDA, J. **Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida**. Tradução Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DERRIDA, J. **The ear of the other: otobiography, transference, translation**. Tradução Peggy Kamuf. Lincoln; London: University of Nebraska Press, 1988.

FAGUNDES, I. Z. Z. **Pelos caminhos discursivos e da inteligência artificial em um laboratório virtual para ensino de língua inglesa**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.693>.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUZA, Â. F. Objetivismo/subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: a heterogeneidade da escrita acadêmica. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 61, n. 3, 2017. DOI: 10.1590/1981-5794-1711-4.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GORDON, L. Prefácio. In: FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 11-17.

GROSGOUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. **Transmodernity**, v. 1, Issue 1, 2011.

HAMPATÉ BÂ, A. A noção de pessoa na África Negra. Tradução Luiza Silva Porto Ramos e Kelvlin Ferreira Medeiros para uso didático. *In*: DIETERLEN, G. (org.). **La notion de personne en Afrique Noire**. Paris: CNRS, 1981. p. 181-192. Disponível em: https://www.palathena.org.br/downloads/amadou_hampat%C3%A9_b%C3%A2_ano%C3%A7%C3%A3odepessoaana%C3%A1fricanegra.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

HARAWAY, D. J. **Staying with the Trouble**. Making Kin with the Chthulucene. Londres: Duke University Press, 2016.

HASHIGUTI, S. T. **Corpo de Memória**. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

HASHIGUTI, S. T. **Corpo de Memória**. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

HASHIGUTI, S. T. Selfies e processos de produção de sentidos na formação discursiva digital. *In*: HASHIGUTI, S. T.; TAGATA, W. M. (org.). **Corpos, imagens e discursos híbridos**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 189-211.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KING, K. Producing sex, theory, and culture: gay/straight remappings in contemporary feminism. *In*: HIRSCH, M.; KELLER, E. F. (org.) **Conflicts in feminism**. Nova York: Routledge, 1990. p. 82-101.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LADEIRA, E. S. A. **Discursos sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública: entre arborescências e transformações**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.247>.

LEMES, F. **Ainda o machismo**: um estudo discursivo sobre a mulher em campanhas publicitárias. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.440>.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, Mar./May 2007, p. 240-270.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [S. l.], v. 29, n. 53, p. 149-177, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. The goan patient: a cultural speculation. **Interdisciplinary Journal of Portuguese Diaspora Studies**, v. 07, p. 413-433, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZ, J. Z. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, v. 14, p. 05-21, 2019.

MESSEDER, S. A. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: HOLLANDA, H. B. (org.) **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 154-171.

MORAGA, C. La Güera. In: MORAGA, C.; ANZALDÚA, G. (org.) **This bridge called my back**: writings by radical women of color. London: Persephone Press, 1981. p. 27-34.

MOURA, J. V. S. **Por uma escuta transgressora**: discursividades praticadas por mulheres transexuais, por mulheres transgêneras e por travestis ao falarem sobre si. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2022.

OYĒWŪMÍ, O. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYĒWŪMÍ, O. Conceituando os gêneros: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA,

H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 84-95.

PAIVA, T. I. **O feminino na rede**: o corpo da/pela mulher no espaço digital. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2016.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* (org.). **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-85.

PINTO, D. C. Corpo, discursos e carnaval: imagens do corpo feminino no desfile de escolas de samba do carnaval carioca. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2013.138>.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Perú indígena**, v. 29, p. 11- 20, 1991.

RAGO, M. Escrita de si, parresia e feminismos. In: VEIGA-NETO, A.; CASTELO BRANCO, G. (org.). **Foucault, filosofia e política**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. v. 01, p. 251-267.

RAJCHMAN, J. **The Deleuze connection**. Cambridge: MIT Press, 2000.

RODRIGUES, R. J. R. Marcas da subjetividade no gênero discursivo didático – científico. **Revista Eletrônica Letra Magna**, [S.l.], ano 05, 11, p. 1-20, 2009.

SANTANA, B. **Quando me descobri negra**. São Paulo: Sesi, 2015.

SANTOS, F. O. **A voz feminina em assistentes virtuais**: uma análise pelos estudos da linguagem. 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5046>.

SANTOS, F. O. **Corpo visível e invisível na formação do professor de língua inglesa na educação a distância: um estudo discursivo**. 2017.114

f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)–Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.444>.

SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 231-264.

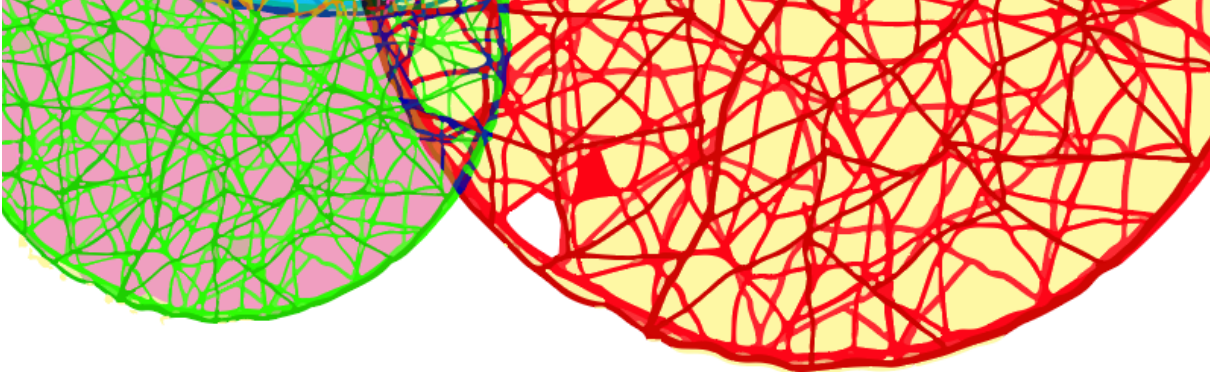
SILVA, S. T. A. **A que(m) atendem as categorizações identitárias?** Um estudo sobre o pensamento de vida LGBT+. 2022. 220 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35923>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

SILVA, S. B. Comunicação oral na mesa-redonda intitulada: Educação Linguística e Letramento Midiático, Informacional e Diálogo Intercultural, no evento online **Conjunturas do Brasil: MILWEEK2022**, 27 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DvSZHRITe-U>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VÊRGES, F. **Um feminismo decolonial**. Tradução Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 05, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.



Menin@s do Rio e garot@s de Ipanema nas ondas do feminismo

Marcia Paraquett (UFBA/CNpQ)

Uma das grandes vantagens da vida longa é ter o privilégio de participar de muitos espetáculos, seja como público ou como atriz. Os mais de setenta anos vividos, dentre os quais, mais de cinquenta dedicados à educação, me mostraram que a roda gira, descortinando paisagens que não se imaginam antes delas se revelarem. Como professora e pesquisadora que sempre se dedicou aos Estudos de Linguagens, incluindo categorias vinculadas à Literatura, ao Cinema, à Música e à Pintura, o Feminismo foi um dos temas que atravessou meus interesses, evidentemente, porque sou uma mulher e precisei sempre falar de mim e a partir de mim. Nos anos de 1960, os movimentos culturais, especialmente o musical, afetaram fortemente minha forma de ser e de atuar no mundo, o que incluiu a sala de aula, quando recém-começava a entender o lugar que ocupava como uma pessoa que poderia abrir janelas e talvez portas nas escolhas que meus e minhas jovens estudantes poderiam fazer. Como eram anos de chumbo, certamente paguei um preço por minha ousadia, mas foi com aqueles e aquelas meninas

que concluí que ensinar é aprender, como eu já era capaz de ler nos textos de Paulo Freire que chegavam às minhas mãos. Minha ousadia estava em burlar o livro didático, então muito conservador, e incluir naquelas aulas os poemas de poetas daquele contexto, como Chico, Caetano, Vinicius e Gil, vozes materializadas na cantoria de Milton Nascimento, Elis Regina e Tom Jobim, que também ritmava nossa aprendizagem com seu piano afinado. Não sei que reação teriam meus alunos e minhas alunas caso eu ainda fosse uma professora da Educação Básica, mas posso imaginar que ririam daqueles homens vestidos com terno e gravada, falando de uma certa *Garota de Ipanema*, vestida com um biquíni que lhe escondia a bunda, tão à vista na *Girls from Rio*, de Anitta.

Por isso, a proposta desse artigo é, a partir desse lugar que me cabe hoje, refletir sobre o Feminismo visto nos anos de 1962 e 2021, tomando a cidade do Rio de Janeiro como *locus* de enunciação, para pensar sobre a representação que essas e esses atores fazem de si e de outras pessoas, colocando minha atenção em duas produções poéticas: *Garota de Ipanema* (1962), cuja autoria é de Antônio Carlos Jobim e Vinicius de Moraes, e *Girls from Rio* (2021), canção composta por Anitta em parceria com outro(a)s autore(a)s. É evidente que essa reflexão não se limitará às questões de gênero, pois os fatores históricos e, sobretudo, políticos, sempre regeram o Feminismo.

A garota de Ipanema

Figura 1 – Tom, Helô e Vinicius¹



Fonte: site Harisewell

*Como diz Leila Diniz
homem tem que ser durão*
Erasmoo Carlos, *Coqueiro Verde* (1970)

Minha geração conviveu com algumas mulheres que nos ajudaram a sair da caixinha. No meu caso particular e, contraditoriamente, essas mulheres foram Leila Diniz e Helô Pinheiro. Digo contraditoriamente porque cada uma delas despertou em mim comportamentos contraditórios que conformariam a identidade de uma mulher jovem daquele contexto. De Helô Pinheiro, invejei sua capacidade de provocar fú, enquanto passava a caminho das praias de Ipanema. De Leila Diniz, invejei sua coragem de colocar um biquíni, mesmo estando com um filho na barriga. São dois comportamentos diferentes que fizeram de mim uma mulher com muitas contradições, embora naquele momento isso não me fosse consciente. Afinal, eu ainda não me havia perguntado

1 Foto retirada de <https://harisewell.com/2022/03/09/conheca-a-musa-que-procura-garota-de-ipanema/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

se seria possível ser uma mulher sensualizada, que provocava o desejo dos homens e, ao mesmo tempo, expor uma barriga de grávida, tão resguardada naquela sociedade, que negava a tal sensualidade que tanto buscávamos.

Lembro que aquela geração estava lotada de “machos gloriosos”, para valer-me de expressão utilizada por Fernanda Torres², aos quais ouvíamos e víamos, independentemente de morar em Ipanema. É o caso de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, autores da canção que atravessou as fronteiras nacionais e caiu na boca de Frank Sinatra, talvez o mais glorioso dos três machos. Também havia por aqui a turma da Jovem Guarda³, onde Roberto e Erasmo Carlos, precisaram ser os durões, já que Leila Diniz esperava deles esse comportamento. Infiro que Erasmo tenha-se enganado, porque mulheres como Leila e eu queríamos ser duronas e não encontrar homens durões, como sabiamente se expressou Rita Lee, que se considerava *mais macho que muito homem*⁴.

A história sobre a criação da *Garota de Ipanema* e seu percurso, ao longo de tempo e do espaço por onde passou, é muito intensa. Sabe-se, no entanto, que foi produzida em 1962 e gravada, pela primeira vez, naquele mesmo ano. Mas em 1964, ano do Golpe Militar que deixou o Brasil em ditadura durante 21 anos, ganhou uma nova gravação, agora nos Estados Unidos, interpretada por Astrud Gilberto e Stan Getz, tornando-se um sucesso internacional. Naquele mesmo ano alcançou o quinto lugar na tabela musical daquele país (Billboard Hot 100) e,

2 A atriz e escritora Fernanda Torres (Rio de Janeiro, 1965), valeu-se da expressão “machos gloriosos”, durante um dos capítulos da série *Amigos, Sons, Palavras*, apresentada por Gilberto Gil, para referir-se ao modelo patriarcal que sempre predominou na nossa sociedade. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/amigos-sons-e-palavras/t/BzQmtbVm79/temporadas/1/>. Acesso em: 08 abr. 2022.

3 A Jovem Guarda foi um movimento cultural brasileiro surgido em meados da década de 1960, que mesclava música, comportamento e moda, traduzindo-se, portanto, em um estilo ou gênero musical, em um modo de comportamento, e em um modo de vestir. Seus maiores representantes foram Roberto Carlos (Espírito Santo, 1941), Erasmo Carlos (Rio de Janeiro, 1941) e Wanderleia (Minas Gerais, 1944). Informações retiradas e adaptadas de https://pt.wikipedia.org/wiki/Jovem_Guarda. Acesso em: 08 abr. 2022.

4 A cantora e compositora Rita Lee (São Paulo, 1947) gravou em 2000 a canção *Pagu*, de onde sai o verso destacado, em parceria com Zelia Duncan (Rio de Janeiro, 1964).

com o passar do tempo, chegou a ser a canção mais executada da história da música mundial, ficando atrás apenas de *Yesterday*, dos Beatles. Além desses sucessos, a canção foi interpretada por muitos artistas, incluindo-se Plácido Domingo, Madonna e Frank Sinatra, a voz que lhe deu uma representação que talvez nem seus autores nunca tivessem imaginado. A partir de Sinatra, a *Garota de Ipanema* passou a representar a sensualidade da mulher brasileira, deixando de lado outras tentativas anteriores, como foi o caso de Carmen Miranda⁵.

Mas há muita diferença entre a garota carioca dos anos sessenta e a luso-carioca dos anos trinta, que apresentou ao mundo seu corpo transvestido em uma brasileira baiana, com turbantes, colares e bananas que a faziam ser vista como representação de uma imagem do Brasil para os cenários de Hollywood. Helô e Carmen são duas garotas do Rio de Janeiro, mas não guardam nenhuma semelhança entre si.

Vale esclarecer aos que não conhecem a cidade do Rio de Janeiro, que Ipanema é um bairro nobre, à beira mar, onde vivem pessoas de alto poder econômico e onde existe, por isso mesmo, uma grande oferta de bares e restaurantes que convidam a um papo, regado a cerveja e acompanhado de boa comida. Tom Jobim, responsável pela melodia da canção, era morador daquele bairro, enquanto Vinicius de Moraes, autor da letra-poema, embora fosse carioca, estava morando em Petrópolis, uma cidade que se localiza na Serra dos Órgãos, dentro da Mata Atlântica, e distante do Rio de Janeiro apenas 60 quilômetros. Estar na cidade, ao lado de Tom e outros amigos, era comum para aquele poeta, que também era diplomata, e que necessitava cumprir compromissos que estavam além da poesia, da música, da cerveja e das mulheres que desejava.

Conta-se que na primeira versão, Vinicius imprimiu um tom triste àquela letra, já que teria sido uma encomenda para uma peça musical

5 Para reflexão sobre o tema, sugiro a leitura do livro escrito pela exemplar crítica brasileira, Eneida Maria de Souza, intitulado *Crítica Cult*, publicado originalmente em 2007 pela Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.

que nunca aconteceu. Mas o tom não agradou ao parceiro, que sugeriu que se deixasse de lado a melancolia e se imprimisse na letra os movimentos de uma jovem daquele bairro, que sempre entrava naquele bar para comprar cigarros para sua mãe. Essa jovem era Heloisa Eneida Menezes Paes Pinto, conhecida hoje como Helô Pinheiro⁶.

De maneira resumida, vejamos como os movimentos de Helô se transformaram em bula de comportamento para toda mulher de minha geração que desejava ser a garota de algum garoto.

Garota de Ipanema⁷

Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça

É ela, menina, que vem e que passa

Num doce balanço a caminho do mar

Moça do corpo dourado, do Sol de Ipanema

O seu balançado é mais que um poema

É a coisa mais linda que eu já vi passar

Ah, por que estou tão sozinho?

Ah, por que tudo é tão triste?

Ah, a beleza que existe

A beleza que não é só minha

Que também passa sozinha

Ah, se ela soubesse que quando ela passa

O mundo inteirinho se enche de graça

E fica mais lindo por causa do amor

Como se percebe, o poema é bastante simples, levando-me a inferir que são outros os elementos que o levaram ao degrau da fama. Começo inferindo que a delicadeza e, ao mesmo tempo, a firmeza do piano de Tom Jobim, tenham sido responsáveis pela repercussão

6 Essas informações foram adaptadas da Wikipédia que, embora seja uma Enciclopédia Livre, foi rica em detalhes sobre a *Garota de Ipanema*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Garota_de_Ipanema. Acesso em: 07 abr. 2022.

7 Retirado de <https://www.lettras.mus.br/tom-jobim/20018/>. Acesso em: 07 abr. 2022.

da canção, embora não se possa abandonar a relação que aquela canção mantinha com o seu contexto histórico de produção, seja no que tange à música ou ao cenário político.

O Rio de Janeiro, considerada então a capital cultural do país, se dividia entre os agitos no mar e no bar, que muitas vezes se uniam. Minha geração gostava de dizer que tomava *banho de bar* nas praias cariocas, já que não nos limitávamos a deitar na areia e nos bronzear, valendo-nos de bronzeadores que nos deixavam mais morenas do que já éramos. Naquele contexto, não havia espaço para garotas brancas, embora em outro sentido que eu daria hoje a essa palavra. Branca, nos anos sessenta e setenta era não ser morena. Ser morena era ter a cor de pele bronzeada. Essas duas categorias se opunham a outras duas, que estavam ausentes das praias de Ipanema: a mulata e a negra. A mulata, essa infeliz categoria, que por sorte começa a se abrandar, estava nas rodas de samba e nas comunidades que, naquele momento, conhecíamos como “morro”, preparando-se para os desfiles das escolas de samba que tinham formatos muito diferentes dos atuais. A negra estaria na cozinha das brancas bronzeadas, como eu mesma, que nos valíamos daquelas mulheres para viver nosso feminismo branco.

Em resumo, a fotografia que passou ao mundo como sendo o modelo social brasileiro era o de uma praia linda, cheia de mulheres brancas bronzeadas e de homens que faziam *fiu fiu* enquanto passávamos. Mas havia um despertar curioso para outro modelo de homem que já assumia publicamente sua homossexualidade, como é o caso de Ney Matogrosso⁸, que embora não tivesse nascido no Rio de Janeiro, morava naquela cidade, tendo obtido uma grande visibilidade ao participar do grupo *Secos & Molhados*, onde rebojava muito mais ao jeito de Carmen Miranda do que de Helô Pinheiro.

8 Ney de Souza Pereira, conhecido com Ney Matogrosso, nasceu em Mato Grosso do Sul, no ano de 1941.

Outro exemplo seria o de Caetano Veloso que também não era originariamente do Rio de Janeiro⁹, mas ali vivia e participava do movimento conhecido como *Tropicália*¹⁰. Na minha forma de vê-lo, Caetano se aproximaria mais de Helô Pinheiro do que de Carmen Miranda, o que se percebe, por exemplo, na canção *Menino do Rio*, escrita por ele, mas gravada originalmente por Baby Consuelo¹¹. Ao voltar de seu exílio político, Caetano se deparou com o forte movimento da *Contracultura*¹² que afetava a cidade do Rio de Janeiro, onde havia uma juventude que resistia à censura da Ditadura Militar, mas que não vestia o terno e a gravata que adornaram o corpo de Tom Jobim e Vinicius de Moraes alguns anos antes.

No entanto, Ipanema continuava sendo o *point* daqueles encontros, sobretudo, os que aconteciam sob o sol que esquentava os corpos que relaxavam num píer, construído em 1971 para transportar rejeitos recolhidos na rede de esgoto. Aquele píer, por razões difíceis de se explicar, acabou tornando-se o ancoradouro de uma juventude contemplativa e atraiu surfistas, já que aquela obra alterou o movimento das ondas, dividindo seus interesses com a praia do Arpoador. Caetano, Baby e outras figuras da *Contracultura* se deitavam naquele píer e admiravam as manobras de Petit¹³. Foi aquele surfista de coxas exemplares que inspirou Caetano a produzir *Menino do Rio*, rompendo com uma visão que ainda predominava desde a *Garota de Ipanema*. Ou seja,

9 Caetano Veloso (Caetano Emanuel Viana Teles Veloso) nasceu na cidade de Santo Amaro, na região do Recôncavo da Bahia, no ano de 1942.

10 A Tropicália ou o Tropicalismo foi um movimento cultural brasileiro da segunda metade da década de sessenta, que se inspirou nas discussões da Semana de Arte Moderna de 1922, imprimindo-lhe novas concepções e sem limitar-se à literatura. Ao contrário, o movimento fez-se muito mais popular, expandindo-se à esfera cinematográfica e musical, onde misturou instrumentos até então bem separados como a guitarra elétrica, o violão, o violino, o berimbau e a cuíca.

11 Bernadete Dinorah de Carvalho, nome de batismo de Baby Consuelo, nasceu em Niterói, que fica ao lado da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1952.

12 Contracultura, movimento que teve seu auge na década de 1960, se caracteriza pela mobilização e contestação social, valendo-se de meios de comunicação em massa.

13 Petit era o apelido de José Arthur Machado, um jovem surfista que frequentava a praia de Ipanema e que se tornou amigo de Baby Consuelo. Em 1987, Petit sofreu um acidente de moto, perdendo os movimentos das pernas, o que o levou ao suicídio.

nos distanciamos do olhar de um homem engravatado que falava dos movimentos de corpo de uma mulher, para nos aproximar do olhar de um homem de sunga que falava do corpo de outro homem, também de sunga, mas sem que estivesse em jogo, explicitamente, uma visão homoafetiva. Vejamos um pequeno fragmento do poema:

Menino do Rio
Calor que provoca arrepio
Dragão tatuado no braço
Calção corpo aberto no espaço
Coração, de eterno flerte
Adoro ver-te¹⁴

É bastante curioso observar que anos depois, exatamente em 2006¹⁵, Mart'nália¹⁶ grave *Menino do Rio*, imprimindo sentidos muito diferentes à interpretação original de Baby Consuelo. Não estou afirmando que a artista tenha feito alterações na letra ou na melodia do poema-canção, mas ouvi-lo na voz de uma mulher negra, filha de um dos grandes compositores e cantores de samba de nosso país, levava o *Menino do Rio* para outro lugar, distante daquele que Caetano imprimiu originalmente. O *menino* já não estava em Ipanema e nem era cantado por uma mulher branca. O *menino* foi transladado para Pilares, um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que estava sendo cantado por uma mulher negra. Por ser de outra geração, Mart'nália não precisou se fechar aos morros e às escolas de samba, como ocorreu com a geração de seu pai, trazendo seu corpo e sua voz a espaços até então puramente brancos. Ademais, Mart'nália é uma

14 Informações adaptadas e o fragmento da canção retirados de <https://www.letras.mus.br/blog/historia-da-musica-menino-do-rio/>. Acesso em: 08 abr. 2022.

15 Trata-se do quinto disco de Mart'nália, "Menino do Rio", lançado em 2006, pela gravadora Quitanda/Biscoito Fino. Informações retiradas de <https://www.martnalia.com.br/album/menino-do-rio/#:~:text=O%20quinto%20disco%20de%20Mart,um%20samba%20baiano%20de%20Martinho>. Acesso em: 08 abr. 2022.

16 Martinália Mendonça Ferreira nasceu em 1965 num bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro chamado Pilares. Ela é filha de Martinho da Vila, um dos grandes sambistas do Rio de Janeiro, presidente de honra da Escola de Samba de Vila Isabel, espaço no qual Mart'nália cresceu.

menina do Rio, assumidamente, lésbica, que, ao interpretar a canção de Caetano, ressignificou os sentidos até então tão binários de gênero.

É claro que nada é muito simples, porque entre 1962 e 2006, o Brasil e, conseqüentemente, o Rio de Janeiro mudaram muito. Para começo de conversa, em 1985 há um retorno às ruas, devido ao fim da Ditadura Militar, recuperando movimentos até então muito sufocados, como é o caso do Feminismo. Além disso, a geração que havia crescido durante os 21 anos que durou a Ditadura não participou da *Contracultura* do Rio de Janeiro e nem foi informada do que se passava nos porões de nosso país, já que as escolas estavam totalmente controladas pelo regime e as emissoras de televisão, com rara exceção, foram pagas para propagar aquele *Pra Frente Brasil*, mentindo e dizendo àqueles jovens que nosso país “ia bem, obrigado”¹⁷. É nesse contexto que aparecerão bandas de pop rock, como *Paralamas do Sucesso* (1977), *Barão Vermelho* (1981), *Titãs* (1981), *RPM* (1981), *Kid Abelha* (1981), *Legião Urbana* (1982), *Capital Inicial* (1982), *Blitz* (1982), *Engenheiros do Hawaii* (1985) que nos levavam a mexer o corpo, mas de maneira muito diferenciada da que provocaram Tom Jobim, Vinicius de Moraes e Caetano Veloso nos anos sessenta e setenta. O Rio de Janeiro continuava sendo o grande *point*, ainda que nem sempre aqueles cantores tenham nascido ou vivido lá. Uso o masculino propositalmente, porque a grande maioria das bandas estava formada apenas por homens, exceptuando-se *Kid Abelha*, da qual participava Paula Toller, e a *Blitz*, em cuja formação original havia duas mulheres: Fernanda Abreu e Marcia Bulcão.

Não é difícil concluir que, durante a década de oitenta, o Rio de Janeiro deu voz e asas muito mais aos meninos do que as meninas, mas ainda predominavam os bairros da Zona Sul, nem sempre como espaço de origem, mas de instalação, como é o caso da *Legião Urbana*,

17 *Pra Frente Brasil* foi o tema da Copa do Mundo de 1970, quando nosso país levou o título de campeão mundial. Savio Siqueira faz uma discussão exemplar sobre esse momento histórico, falando do lugar de fala de uma pessoa que era jovem naquele contexto. Seu artigo, intitulado *Entre alheamento e alienação. 50 anos atrás*, publicado em 2015, pode ser visto em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31866>. Acesso em: 10 abr. 2022.

que saiu de Brasília em busca de visibilidade que lhe daria a cidade do Rio de Janeiro. Hoje, no entanto, o cenário é outro, pois há vozes que saem de outros espaços cariocas, como Honório Gurgel¹⁸, o bairro onde nasceu e cresceu Anitta, expandindo o significado de Menin@s do Rio, conforme se discutirá a continuação.

Girl from Rio

Figura 2 – Anitta em *Girl from Rio*



Fonte: Radio Mix FM¹⁹

Iêêê, infiel
Eu quero ver você morar num motel
Estou te expulsando do meu coração
Assuma as consequências dessa traição
(Marília Mendonça, *Infiel*, 2016)

18 Honório Gurgel é um bairro residencial, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, que surgiu em 1892, após a implantação da linha férrea na região. No período imperial, aquela região abrigou engenhos de cana-de-açúcar, tendo sido, portanto, um lugar de escravização. Informações adaptadas de [https://pt.wikipedia.org/wiki/Hon%C3%B3rio_Gurgel_\(bairro_do_Rio_de_Janeiro\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hon%C3%B3rio_Gurgel_(bairro_do_Rio_de_Janeiro)). Acesso em: 10 abr. 2022.

19 Retirada de <https://radiomixfm.com.br/inspirada-em-garota-de-ipanema-anitta-lanca-girl-from-rio/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Assim como nos versos de Marília Mendonça²⁰ que me servem de epígrafe, o que primeiro me chama a atenção na canção de Anitta são os lugares de fala a partir dos quais a artista se expressa. No meu ponto de vista, *Girl from Rio* faz o caminho inverso de *Garota de Ipanema* em alguns aspectos, entre os quais destaco as diferenças:

- de tempo e de espaço de produção;
- de comportamento sociocultural de mulheres;
- de público que as aplaudem;
- de línguas nas quais se expressam;
- de recursos tecnológicos para sua divulgação.

São outros tempos, são outras pessoas e, conseqüentemente, são outros os sentidos que podem expressar, mas sempre associados aos movimentos culturais que regem nossas escolhas, como é, no meu caso, o Feminismo. Mas vejamos o que diz, *a priori*, a canção, da qual tomarei apenas algumas estrofes²¹:

Girl from Rio

Hot girls, where I'm from, we don't look like models
Tan lines, big curves and the energy glows
You'll be falling in love with the girl from Rio

Let me tell you about a different Rio
The one I'm from, but not the one that you know
The one you meet when you don't have no Real
Baby, it's my love affair, it's my love affair, yeah

[...]

20 Marília Mendonça nasceu em Goiás no ano de 1995 e morreu num acidente aéreo em Minas Gerais em 2021. Suas músicas falavam de um feminismo sertanejo, conhecido como “feminejo”.

21 A letra completa nos dois idiomas, assim como o vídeo de lançamento, onde se vê a artista cantando e dançando em performance, se encontram em <https://www.letas.mus.br/anitta/girl-from-rio/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

Honório Gurgel forever (sou eu)
Babies havin' babies like it doesn't matter (ah, é)
Yeah the streets have raised me, I'm favela (demais)
Baby, it's my love affair, it's my love affair, yeah (hey, hey)
I just had to leave another lover (mais um?)
Guess he couldn't handle my persona (não fala!)
'Cause I'm cold like winter, hot like summer (yeah)
Baby, it's my love affair, it's my love affair, yeah (yeah, yeah)

Garota do Rio

Lindas garotas, de onde eu sou, não parecemos modelos
Marquinhas de bronzeado, curvas largas e a energia brilha
Você vai se apaixonar pela garota do Rio
Deixa eu te falar sobre um Rio diferente
Aquele de onde eu sou, mas não aquele que você conhece
Aquele que você conhece quando não tem um real
Meu bem, é meu caso amoroso, é meu caso amoroso, sim

[...]

Honório Gurgel pra sempre (sou eu)
Crianças tendo filhos como se fossem nada (ah, é)
Sim, sou cria das ruas, eu sou favela (demais)
Meu bem, é meu caso amoroso, é meu caso amoroso, sim (ei, ei)
Eu acabei de ter que terminar com outro namorado (mais um?)
Acho que ele não aguentou minha personalidade (não fala!)
Porque eu sou fria como o inverno, quente como o verão (sim)
Meu bem, é meu caso amoroso, é meu caso amoroso, sim (sim, sim)

A eu poética não se esconde. Ao contrário, há referências explícitas a Anitta, como o bairro onde nasceu (Honório Gurgel), descrito por ela como um lugar onde crianças têm filhos, onde as pessoas vivem nas ruas ou nas favelas. Essa garota do Rio de Janeiro não se parece a uma modelo, mas “você” vai se apaixonar por ela, igual em algum mo-

mento possa ter-se apaixonado por Helô Pinheiro. Esse Rio de Janeiro é outro, bem diferente de Ipanema, é pobre, onde não se tem um real, mas tem mulheres que decidem seus destinos, mulheres que não se limitam a ser cantadas, adoradas, desejadas, idealizadas. A garota desse outro Rio de Janeiro acabou de terminar com mais um namorado, porque ele não aguenta com a forte personalidade dela. E não a aguenta também, porque ela é quente como o verão e fria como o inverno, a depender de como queira se comportar.

Girl from Rio foi o primeiro sucesso de Anitta nos Estados Unidos, mas no Brasil ela estourou em outras ocasiões, como ocorreu com *Vai malandra*²², tendo merecido reportagens internacionais, como a que fez *El País*, importante jornal do cenário europeu, com sede na Espanha. Em 27 de dezembro de 2017, aquele jornal destacava em sua manchete que já havia “Bikinis, celulitis y rap en las favelas”, perguntando se seria “¿la revolución feminista de Anitta?”. Destaco um primeiro parágrafo da reportagem que coloca a mão na ferida que Anitta estava abrindo:

Hay muchos dedos apuntando hacia Anitta, la estrella de pop más famosa de Brasil. Algunos señalan que la joven de 24 años es solo un producto de marketing. Otros le echan en cara supuestas operaciones plásticas y el hecho de que pague por tener el pelo más liso y la tez más blanca. Hay quien opina que en sus canciones las mujeres son meros objetos sexuales. Justo cuando el mundo vive una revolución feminista. Pero a cada piedra que le lanzan, Anitta responde con un nuevo tema. Su último hit, lanzado el día 18, se lla-

22 “**Vai Malandra** é uma canção gravada pelos artistas musicais brasileiros Anitta e MC Zaac e pelo *rapper* estadunidense Maejor com a participação especial dos produtores brasileiros Tropkillaz e DJ Yuri Martins. A faixa foi lançada em 18 de dezembro de 2017 como quarto e último *single* do projeto CheckMate – no qual Anitta lançou um novo *single* por mês. Seu vídeo musical foi dirigido pelo fotógrafo estadunidense Terry Richardson e gravado no Morro do Vidigal, no Rio de Janeiro; a produção apresenta os artistas em cenários diversos do Vidigal”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vai_Malandra. Acesso em: 12 abr. 2022.

ma *Vai Malandra* (vamos chica mala). ¿El resultado? 60 millones de visualizaciones en YouTube²³.

Seria Anitta um produto de marketing? Defenderia as mulheres como objetos sexuais? Estaria em processo de embranquecimento? A referida reportagem não respondeu às questões que levantou, mas há quem as saiba responder em nosso país. É o caso, por exemplo, do produtor cultural Kauê Vieira, que ao ser questionado se seria apropriação cultural o fato de Anitta ter trançado os cabelos para gravar o clipe de *Vai, Malandra*, respondeu:

Pelo amor de Xangô, Anitta não é branca, ela é uma negra de pele clara. Aliás, é preciso pontuar que apropriação cultural não é o que acusam Anitta de fazer. Um desfile de moda com roupas nigerianas estreladas por modelos não-negras ou um debate sobre manifestações culturais negras sem negros, isso é apropriação cultural. Trocando em miúdos, apropriação cultural é quando os protagonistas são excluídos e têm sua cultura promovida por terceiros²⁴.

E continuou em sua defesa, afirmando que o fato de Anitta reconhecer-se ou não como negra era fruto do racismo brasileiro. E se posiciona, formulando uma pergunta:

Quantos de nós negros passamos por momentos de completa ausência da consciência racial? Anitta, como disse, é negra de pele clara e no colorismo brasileiro se beneficia mais do que uma negra de pele retinta. Nada mais do que a perversidade explícita desta prática discriminatória. Melhor do que excluir ou acusar, por que não incluímos a cantora nas discussões sobre raça²⁵?

23 Retirado de https://elpais.com/internacional/2017/12/26/mundo_global/1514314644_981497.html. Acesso em: 07 jan. 2018.

24 Retirado de <https://www.hypeness.com.br/2017/10/fraude-nas-cotas-apropriacao-e-anitta-um-debate-sobre-o-que-e-ser-negro-no-brasil/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

25 Idem.

No entanto, na mesma reportagem, lê-se que a colunista e ativista Stephanie Ribeiro teria escrito em seu *Facebook* que “quando o foco é afro ela [Anitta] reafirma esse lado negro e em outros momentos se molda em padrões brancos, uma conveniência que existe por ela ser mestiça”²⁶.

A verdade é que Anitta inquieta por onde passa. E inquietou a mim também, que a vejo como uma mulher que tem sua autonomia, tendo o direito de fazer todas as escolhas que julgar adequadas, desde que estas não afetem o limite da ética social. E não há nada que se tenha lido sobre as atitudes da artista nesse sentido, o que me leva a apoiá-la, ainda que eu faça escolhas diferentes das suas. Mas quem sou eu para determinar algum tipo de padrão? Ninguém. O que me interessa é tentar compreender o caminho que nós mulheres percorremos desde 1962 a 2021 e a maneira como estamos sendo representadas ou estamos nos representando. E Anitta me ajuda muito.

Em 1962, dois homens nos representaram como sendo uma mulher sensual e desejada, embora num plano mais platônico do que real. Em 2021, é uma mulher que se autorrepresenta, num plano real e muito longe do platonismo. Fora isso, aquela mulher de 1962 é de classe alta, branca, residente em bairro nobre e, por isso mesmo, contida, educada e idealizada pelos homens que a cantam. Ela é, na verdade, objeto e não sujeito. A de 2021 é negra para uns e branca para outros, oriunda de uma favela e manda nas suas escolhas, mesmo quando se referem a homens com quem tenha algum tipo de relacionamento. Ela não é sujeito e nem objeto. Ela é a sujeita que não se permite objetificar pelos homens. Nesse sentido, eu sou muito mais Anitta do que Helô Pinheiro, ainda que não possa, ou não queira, fazer as escolhas públicas que ela faz.

Mas confesso que gostaria que Anitta não tivesse precisado sair do território nacional para chegar ao patamar em que chegou. Mas Tom

26 Idem.

e Vinicius também saíram e foi apenas depois do *boom* provocado por *The Girl from Ipanema*, que passamos a ouvi-la com mais atenção. Isso sim me incomoda e me leva a fazer algumas perguntas: por que dependemos da avaliação do Norte? Que dependência é essa que mantemos com a Europa e, mais particularmente, com os Estados Unidos, quando produzimos nossa arte? Onde está o Brasil no cenário internacional ou mesmo no nosso Continente? Quem nos lê? Quem nos escuta? Quem nos aplaude?

O Brasil é muito mais do que a *Garota de Ipanema*, mas demoramos a nos dar conta disso. Falando a partir do Feminismo, nosso país avançou e retrocedeu diversas vezes, o que pode ser confirmado na coleção de três livros, organizada por Heloisa Buarque de Hollanda. O primeiro dos três, publicado em 2018, se intitula *Explosão Feminista*, quando a pesquisadora convidou mulheres de diferentes origens, gerações e campos de atuação para se manifestarem, ainda que haja uma parte do livro que dê atenção às “veteranas”, como é o caso de Sueli Carneiro²⁷. A própria Heloisa afirma que “Neste livro, compartilho a pesquisa e a escrita de todos os textos com as novas feministas” (HOLLANDA, 2018, p. 13).

No ano seguinte, em 2019, Heloisa Buarque de Hollanda publicou os outros dois livros da coleção: *Pensamento feminista brasileiro (formação e contexto)* e *Pensamento feminista (conceitos fundamentais)*. No primeiro, a ensaísta abre sua Introdução dizendo:

É curioso observar, embora com certa tristeza, que os estudos de gênero nas universidades e centros de pesquisas brasileiros são marcados fortemente por bibliografias e referências anglo-americanas e europeias. Mesmo hoje, em plena explosão feminista, ainda não é de praxe que nossas pesquisas e estudos incluam como eixo teórico

27 Aparecida Sueli Carneiro nasceu em São Paulo no ano de 1950 e é considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil.

o pensamento feminista brasileiro (HOLLANDA, 2019b, p. 9).

Foi muito triste mesmo a demora que tivemos, e ainda temos, para desviar nossos olhos do velho e do novo Norte, o que sempre nos impediu de saber quem somos. No entanto, embora tardiamente, pensadoras brancas como Heloisa Buarque de Hollanda, sempre tão presente nas discussões do Feminismo no Brasil, estão acordando e tendo o prazer de olhar ao redor e encontrar outras formas de ser mulher em nosso país. Certamente, foram as “novas feministas” que abriram os nossos olhos e nos levaram a ver esses movimentos fortíssimos que ocorrem nas ditas periferias de grandes cidades, como o Rio de Janeiro, onde se age de maneira tão particular e tão diversa da que Heloisa e eu estávamos acostumadas a ver. Anitta é apenas um entre tantos exemplos, mas é ela quem está ocupando o lugar de prestígio daquele Norte que nos serve de referência. É Anitta que pode sentar-se ao lado de Tom e Vinicius, dividindo com eles os holofotes. É ela quem, de maneira indireta, representa as muitas mulheres que nosso Feminismo, sempre tão acadêmico, ignorou.

Heloisa Buarque de Hollanda também tem clareza disso. Ela sabe que aquele Feminismo que defendemos a partir dos anos de 1980, quando finalmente voltávamos às ruas, é outro. Ir às ruas hoje é natural e se faz de maneira muito diferente da que fez a nossa geração. As ruas hoje também são virtuais. Aliás elas são muito mais virtuais do que físicas, mas nem por isso menos reais e potentes. Num pequeno aparelho de celular tudo se diz, tudo se lê, tudo se ouve, tudo se vê.

Hoje o que mais caracteriza o movimento feminista são exatamente as redes sociais, ainda que não se limite a elas. E tampouco se pode falar de um Feminismo hegemônico, já que há muitas formas de ser mulher na nossa contemporaneidade. Se a terceira onda do Feminismo brasileiro, à qual Heloisa Buarque de Hollanda e eu pertencemos, só pôde, de fato, expressar-se nos anos de 1980, na entrada no século

XXI, a quarta onda já está posta. É quando muitas mulheres negras, acadêmicas ou não acadêmicas, começam a ocupar um espaço de visibilidade, levando-nos a vê-las e a ouvi-las. É verdade que a quarta onda não se faz apenas de mulheres negras, mas há uma grande presença delas, que se juntam a outras mulheres brancas e algumas poucas indígenas para se expressarem e tomarem o seu lugar de fala. Djamila Ribeiro é um grande exemplo em nosso país: uma mulher negra, com formação acadêmica e que é referência para tantas outras mulheres, sejam negras ou não negras. A coleção organizada por ela²⁸ nos apresentou pesquisadores e pesquisadoras negras que traziam uma forma de entender as relações sociais que, para uma mulher branca como eu, ainda estava ausente. Não tenho dúvidas de que Heloisa Buarque de Hollanda teve sentimentos muito parecidos aos meus, tanto que na Introdução ao livro de 2018, diz:

Há pouquíssimo tempo, por volta de 2015, eu acreditava que a minha geração teria sido, talvez, a última empenhada na luta das mulheres. Até que um vozerio, marchas, protestos, campanhas na rede e meninas na rua se aglomeraram, gritando diante da ameaça do retrocesso que representava a aprovação do Projeto de Lei 5069/2013, que dificultaria o acesso de vítimas de estupro no aborto legal. Levei um susto. Um susto alegre. Mais alegre ainda ao perceber que aqueles não seriam gritos passageiros. A novidade era tão repentina quanto forte. Pelo menos, ninguém menor de dezoito anos precisava disfarçar seu feminismo, como era a tônica das simpatizantes do movimento no meu tempo. Elas chegaram e falaram, quiseram, exigiram. O tom agora é de indignação. E, para meu maior espanto, suas demandas feministas estão sendo ouvidas como nunca (HOLLANDA, 2018, p. 11).

28 Refiro-me à Coleção *Feminismos Plurais*, publicada pela Pólen Livros, onde Djamila Ribeiro, Carla Akotirene e Joice Beth discutem questões relativas ao Feminismo, embora haja outros autores que ultrapassam essa fronteira, discutindo questões mais gerais sobre o pensamento negro brasileiro, como é o caso de Silvio Almeida e Adilson Moreira.

No entanto, sou eu quem está escrevendo esse texto e é Heloisa a minha principal referência. Eu não estaria sendo incoerente? Vou tentar responder a essa pergunta tão difícil na conclusão desse pequeno ensaio.

Tentando fechar as reflexões

Começo dizendo que não há conclusões. O que há são inferências que faço a partir de minha vivência como pessoa e como acadêmica. Eu não posso falar de outro lugar que não seja o meu. E o meu lugar de fala é o de uma mulher que nasceu na metade do século XX; que fez sua formação universitária ainda nos anos de 1960; que durante a década de 1970 e mais a metade de 1980 ficou silenciada pela Ditadura Militar; que só conseguiu fazer seu doutorado nos anos de 1990, quando seus filhos e sua filha já não precisavam tanto de seus cuidados; uma mulher que, apesar dessas limitações, é professora universitária desde 1977, onde conviveu com poucas mulheres e muitos homens que puderam sair do país e fazer seus doutorados, já que no Brasil isso ainda era uma raridade.

Portanto, é apenas na entrada do século XXI que sou, de fato, uma pesquisadora, autorizada pelo sistema acadêmico a emitir opiniões e fazer valer meu lugar de fala. Mas eu ainda não havia lido Djamila Ribeiro e, portanto, não estava claro que meu lugar de fala não era a pretensão de representar outras pessoas. Devido à minha ignorância, sempre me silencieiei diante de questões que afetavam outras identidades que não as que se colam ao meu corpo. É o caso, por exemplo, da autorização que me dou agora de falar da representação, não só de uma mulher tão próxima a mim como é Helô Pinheiro, mas também de outra mulher tão distante de mim, como é Anitta. Aprendi com Djamila Ribeiro que há uma diferença fundamental entre lugar de fala e representatividade. É melhor citá-la:

[...] entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. [...] o fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social, consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017, p. 86).

É isso. Falo a partir de minha localização social, mas tenho muito cuidado para que não se entenda que minha forma de compreender é a que deve ser seguida ou mesmo a que é igual a de todas as pessoas que ocupam uma localização social como a minha. Também tenho muito cuidado para que não se pense que estou aqui falando de Helô Pinheiro ou mesmo de Anitta, já que ambas não se expressam academicamente. Seria um grande equívoco pensar assim, porque tanto Helô Pinheiro, quanto Anitta têm seus lugares de fala, assim como eu o tenho. No caso de Anitta, fala-se muito que ela representa uma geração de *Meninas do Rio* que não conseguiram a visibilidade que ela conseguiu. Mas eu não tomaria esse dito como verdadeiro. Seria importante perguntar às outras meninas, que são oriundas da localização social de Anitta, se, de fato, elas se sentem representadas. Eu acho que não. A representatividade social é complexa e não pode ser definida por quem puxa o cordão. Quem o está puxando precisa perguntar se as outras pessoas autorizam ou desejam aquela representatividade.

O que me compete aqui, assim como compete a Heloisa Buarque de Hollanda, é nos expressar, valendo-nos do direito adquirido como cidadãs, mas longe, muito longe de querer representar outras pessoas e, muito menos, de querer falar de um lugar privilegiado, embora seja difícil não assumir que a academia se arvora desses privilégios desde sempre.

Sou uma feroz ouvinte da música brasileira. Ela me moldou e me levou a fazer seleções que combinavam com o pulsar de meu coração. *A Garota de Ipanema* de 1962 pulsou meu coração, enquanto a *Girl from*

Rio de 2021 não o pulsa, mas me inquieta muito mais do que me inquietou a primeira garota, que apenas me embalou. Considerando hoje a visão da cultura pop brasileira que tenho, sinto-me no direito e até mesmo no dever de refletir sobre essas mudanças que afetaram nosso país a partir dos anos de 1960, quando vivemos tantos movimentos, quando fomos levados por tantas ondas, que ora nos deixavam na areia, ora nos envolviam nos seus caixotes. A onda vivida no Feminismo que marcou a *garota* de 1962 foi interrompida pela Ditadura Militar, levando-nos a adiar nossa onda para 1985, questão que se repetiu em outros países da América Latina, conforme já tive a oportunidade de refletir em Paraquett (2020). Diferentemente, a onda que envolve a *garota* de 2021 bate contra os rochedos, por conta de sua própria força e não pela violência que a onda anterior precisou enfrentar.

Não quero afirmar que as batidas nos rochedos sejam leves, mas fortalecem as mulheres que surfam nessa nova onda. E é isso que me deixa feliz: Anitta bate, mas vai. Helô não bateu. Helô foi batida. Nesse sentido, o Feminismo avançou, e muito, em meu/nosso país.

Referências

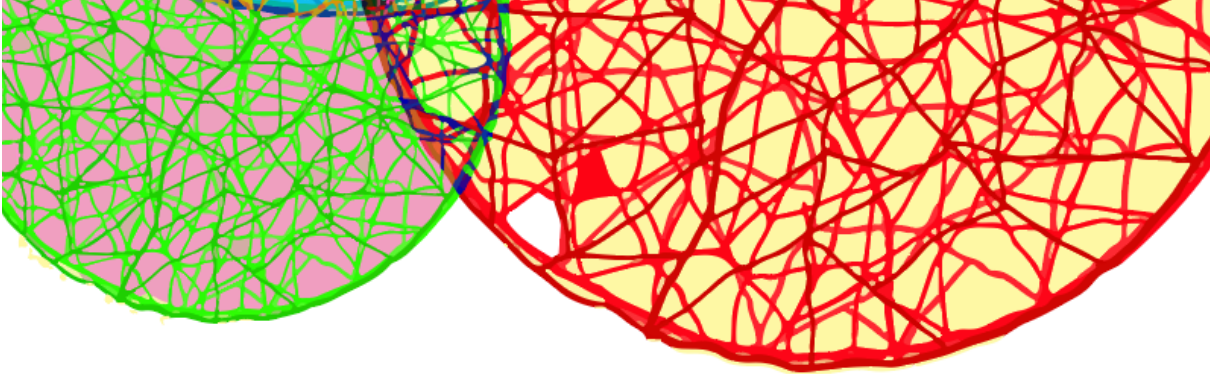
HOLLANDA, H. B. (org.). **Explosão Feminista**. Arte, Cultura, Política e Universidade. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2018.

HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista brasileiro**. Formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a.

HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista**. Conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b.

PARAQUETT, M. Vozes de mulheres que surfam nas ondas do feminismo latino-americano. In: MENDONÇA, C. (org.). **América Latina e língua espanhola: perspectivas decoloniais**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 253-286.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.



Políticas Linguísticas, Colonialidade e Formação Docente: Projetos de Lei sobre Linguagem “Neutra”/Inclusiva e seus efeitos na Educação

Alexandre José Cadilhe (UFJF)
Henrique Rodrigues Leroy (UFMG)

Introdução

Nossa metáfora do caleidoscópio inclui o movimento da mão que move o objeto constantemente para posicioná-lo de acordo com a luz, para que se possa ver as imagens de forma nítida, mas sempre em mutação. Isso nos remete a um olhar sobre a língua(gem): não é possível entendê-la de modo “estático”, olhando apenas os pedaços e segmentos que constroem as formas descontextualizadas, fora do líquido que os movimentam/(des)organizam, longe da mão que gira o caleidoscópio e da luz que atravessa e (de)compõe a imagem e modula o brilho, a cor e a sombra. América César e Marilda Cavalcanti (2007, p. 45)

A língua(gem) como um caleidoscópio constitui uma sofisticada metáfora produzida no âmbito da Linguística Aplicada brasileira para pensar de que modo as línguas estão sempre em movimento. Esses movimentos, por sua vez, não ocorrem de forma autônoma – eles são vinculados duplamente à ação de quem mobiliza os recursos do caleidoscópio, ao mesmo tempo em que se atribui inteligibilidade a partir do olhar de quem se coloca em interlocução com o dispositivo. Antes de refletirmos mais sobre essa metáfora, cabe uma breve digressão: ela foi proposta pelas linguistas aplicadas Professora América César, da Universidade Federal da Bahia, e Professora Marilda Cavalcanti, da Universidade Estadual de Campinas, em ensaio publicado na já clássica obra *Transculturalidade, Linguagem e Educação* (2007), organizado também pela Professora Marilda em conjunto com a Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo¹, da Universidade de Brasília. O referido livro é composto por um conjunto de artigos e de ensaios de autoria dos membros do GT da Anpoll Linguagem, Transculturalidade e Educação, que dá título à obra. O GT, fundado em 2001 e cujas atividades oficialmente iniciaram em 2003, celebra seus 20 anos de atuação com a presente publicação (conforme Apresentação), articulando a participação de diferentes gerações de pesquisadores e pesquisadoras que muito se beneficiaram com as intervenções epistêmicas (e também afetivas) de seus fundadores e fundadoras.

O artigo que ora apresentamos tem a intenção de colocar-se, como nos ensina o pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015), o Nêgo Bispo, em *confluência* com esses 20 anos, em que reiteramos um dos seus objetivos, a saber:

desvelar estigmas, preconceitos e estereótipos presentes na sociedade brasileira e/ou fazer ouvir grupos sociais ou povos que estão em busca de afirmação linguístico-cultural e política no país, na expectativa de que o conheci-

1 Ambas docentes, após décadas de intensa produção e construção da educação linguística e da linguística aplicada, aposentaram-se em suas respectivas universidades.

mento nelas produzidos possa influenciar o estabelecimento e a consecução de políticas públicas².

Após essa breve digressão, voltemos à metáfora da língua(gem) como caleidoscópio. Nas reflexões que seguem, colocaremos sob escrutínio mais as mãos e olhares de interlocução e produção de sentidos do que os recursos do “instrumento” em si. Em outros termos, nosso convite reside em pensarmos nas condições de produção de ações políticas desempenhadas sobre a linguagem e as disputas por inteligibilidade a partir das mãos/sujeitos/vozes que fazem a linguagem girar no mundo social. Nesse movimento, reiteramos nosso compromisso com tão profícuo objetivo do GT nesta celebração de suas duas décadas.

Para delimitação de nossas reflexões, voltaremos para o dia 16 de novembro de 2021, quando Edson Fachin, então Ministro do Supremo Tribunal Federal, assinava como relator o documento “Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 7.019 Rondônia”³. A medida fora requerida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, em resposta à Lei do Estado de Rondônia nº 5.123, de outubro de 2021, cujo propósito se orientava por estabelecer “medida protetiva aos direitos dos estudantes de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino”. Dentre as alegações, apontava em seu 3º Artigo: “fica expressamente proibida a ‘linguagem neutra’ na grade curricular e no material didático de instituições de ensino públicas ou privadas, assim como em editais de concursos públicos” (*apud* BRASIL, 2021, p. 2). A lei acatada em Rondônia ficou reconhecida por ser uma das primeiras a aprovar uma ação de repressão linguística contra usos do que veio a ser denominada convencionalmente de “linguagem neutra”.

2 Os objetivos encontram-se descritos no site do GT: <https://gttransculturalidade.wordpress.com/sobre-o-gt/>.

3 Os autos do processo estão disponíveis em <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6292373>.

Na medida cautelar assinada por Fachin, argumenta o ministro que

a chamada “linguagem neutra” ou ainda “linguagem inclusiva” visa combater preconceitos linguísticos, retirando vieses que usualmente subordinam um gênero em relação a outro. A sua adoção tem sido frequente, sobretudo em órgãos públicos de diversos países e organizações internacionais. Sendo esse o objetivo da linguagem inclusiva, é difícil imaginar que a sua proibição possa ser constitucionalmente compatível com a liberdade de expressão (BRASIL, 2021, p. 4).

O referido texto fundamenta-se em um conjunto de documentos tais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) produzidos e revisados ao longo dos anos 2000 para chegar à conclusão esperada em um país democrático: *suspende* a Lei do Estado de Rondônia nº 5.123 de 2021.

Como já analisados por um dos autores deste capítulo, Cadilhe (2019) dedicou-se a investigar como o dispositivo legal recorrentemente é mobilizado por movimentos de (extrema) direita para produzir intervenções no campo da Educação, tendo as tentativas do programa “Escola sem Partido” seu maior exemplo, além dos seus desdobramentos, como os projetos de Lei “Infância sem Pornografia”, aprovado ou discutido coletivamente em diferentes câmaras municipais no Brasil desde 2017. Um método recorrente pode ser resumido da seguinte forma: algum advogado, procurador ou agente político produz um texto-base de lei que é disponibilizado, posto em circulação e apropriado por diversos vereadores do país. Para construir inteligibilidade sobre este movimento, Cadilhe (2019) faz uso da metáfora da viagem do texto (FABRÍCIO, 2014), quando um texto é descontextualizado e recontextu-

alizado, em um processo contínuo de entextualizações⁴ sempre acompanhadas de novas significações (BAUMAN; BRIGGS, 2006 [1990]).

Voltemos à medida cautelar de Fachin e à Lei de Rondônia: ainda que tenha sido, naquele contexto, avaliado como inconstitucional, o projeto de lei que propõe uma sanção repressiva ao uso do que a lei chama de “linguagem neutra” viaja para outros contextos, sendo recontextualizado, neste caso, com pouquíssimas ressignificações. Recentemente, projetos com o mesmo teor foram aprovados em duas cidades de Minas Gerais. A primeira, em Juiz de Fora, a aprovação pela Câmara Municipal ocorreu em 2022, com o Projeto de Lei (PL) nº 117/221 tornado Lei nº 14.498/2022, proposto por um vereador de extrema-direita. O mesmo movimento ocorreu em Belo Horizonte, com o PL nº 054/2021, aprovado em 2023 como Lei nº 70/2023 por indicação de um vereador do mesmo perfil, atual deputado federal por MG. Por serem as cidades onde residem e trabalham os dois autores deste capítulo, propomos, neste texto, colocar sob escrutínio os textos das respectivas leis, com o intuito de construir inteligibilidade sobre seu teor, bem como refletir à luz do campo das políticas linguísticas e dos estudos anti(de)coloniais, além de considerar o seu impacto para o campo da educação linguística e da formação de professores de línguas, haja vista as funções que exercemos como formadores e pesquisadores nas universidades federais situadas respectivamente nas cidades onde residimos (UFJF e UFMG).

Políticas e ideologias linguísticas em disputa

A repressão linguística, quando politicamente instaurada, diz respeito a determinados âmbitos de uso explicitamente proibidos para a língua dominada.

4 A entextualização é um fenômeno descrito pela Antropologia da Linguagem (e também pela Etnografia da Linguagem) como “processo de tornar o discurso passível de extração, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade – o texto – que pode ser extraído de seu cenário interacional” (BAUMAN; BRIGGS, 1990, p. 206), i.e., o processo que permite a mobilidade de textos e diferentes (re)enquadres interpretativos na situação social em que é (re)textualizado.

Xoán Lagares (2018, p. 143)

Os textos dos projetos de lei que tratam da chamada “linguagem neutra” em duas cidades mineiras chegaram-nos de modos muito próximos. Considerando que se trata de leis cujos efeitos recaem na educação linguística e na atuação docente, fomos acionados como um pedido de socorro acerca do ataque que todos, da educação básica ao ensino superior, estávamos então por receber. Como mencionado na Introdução, o dispositivo legal tem sido mobilizado com frequência para produção de uma educação conservadora e opressora em diversos contextos do país – contudo, um movimento eminentemente linguístico para esse fim foi um ponto que nos alertou, considerando ainda as ideologias linguísticas subjacentes.

Em outros termos, partimos do pressuposto que os projetos de lei sobre “linguagem neutra” são exemplos do que podemos entender por políticas linguísticas, ou “a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à (s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou, ainda, instâncias transnacionais maiores” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21). Pode-se ainda compreender as políticas linguísticas como “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11). Enquanto políticas, tratam-se de ações refletidas, deliberadas, estratégicas que coadunam com determinadas leituras acerca do mundo social e que confluem com as condições de produção – em nosso caso, de projetos de lei. Iniciaremos pela análise dos dois excertos a seguir:

Art. 1º – Fica garantido aos estudantes do Município de Juiz de Fora o direito ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com as normas legais de ensino estabelecidas com base nas orientações nacionais de Educação, pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa e da gramática elaborada de acordo com a reforma ortográfica

fica ratificada pela Comunidade de Países de Língua Portuguesa em 16 de dezembro de 1990 e no Brasil positivado por meio do Decreto Federal 6.583 de 29 de setembro de 2008, Decreto Federal 7.875 de 27 de dezembro de 2012, Decreto Legislativo Federal 54 de 18 de abril de 1995 (JUIZ DE FORA, 2022, s.p.).

Art. 1º – Fica garantido aos estudantes do Município o direito ao aprendizado da Língua Portuguesa de acordo com as normas legais de ensino estabelecidas com base nas orientações nacionais de Educação, do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa – Volp – e da gramática elaborada nos termos da reforma ortográfica ratificada pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (BELO HORIZONTE, 2023, s.p.).

Os trechos destacados compreendem os respectivos primeiros parágrafos das duas leis mineiras. A ação discursiva de atribuir garantias “aos estudantes” de ambas as cidades carrega como pressuposto semântico e pragmático uma situação social onde estudantes não aprenderiam “a” Língua Portuguesa de acordo com as normas vigentes. Ainda que a Lei não mencione os agentes produtores dessa educação, como professores, gestores escolares etc., eles estão onipresentes nos discursos que entextualizam as leis. A título de exemplo, na cidade de Juiz de Fora, cujos debates de projetos de lei são transmitidos pela TV Câmara local⁵, o vereador proponente da lei justificou a proposta a partir de um texto postado por um(a) professor(a) universitário(a) em uma plataforma de educação remota. Nela, o(a) docente faz referência aos participantes da disciplina a partir do indexical⁶ *todes* o que, na fala do vereador proponente, seria motivo de indignação por fazer um uso “errado” da Língua Portuguesa, a qual estaria sendo “desres-

5 A referida reunião encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LCUmx-ZSppOQ>.

6 A indexicalidade, como dispositivo analítico, “refere-se a como um discurso aponta para ou relaciona-se com diferentes Discursos que são globais e (trans)locais e passam a ser disputados ou mobilizados no momento que são enunciados” (CADILHE, 2019, p. 182).

peitada” por um(a) professor(a) referido(a) no vídeo como “esse tipo de gente”.

Figura 1 – Print do vídeo da transmissão da reunião da Câmara de Juiz de Fora pelo YouTube



Fonte: JFTV Câmara

Considerando, assim, os primeiros parágrafos das duas leis, pode-se, então, atribuir também uma ação de “denúncia” de professores(as) que não estariam ensinando a língua de acordo com “as normas legais de ensino estabelecidas com base nas orientações nacionais de Educação, pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa e da gramática [...]”. Os recursos para controlar as ações docentes viriam, então, na força de uma lei.

Se a lei aponta, por um lado, para um docente transgressor das normas “legais”, por outro aponta também para o que seriam as legítimas orientações que determinariam o que vale ou não em matéria de língua. Tem-se, com isso, uma produção de ideologias linguísticas, compreendidas como “crenças, ideias, visões e percepções sobre linguagem e comunicação” (BLOMMAERT, 2014, p. 68). Complementa

o autor: “esses complexos ideacionais pertencem a todos os aspectos da comunicação: sobre formas e funções linguísticas, assim como sobre os quadros mais amplos do comportamento (frequentemente denominados de não linguísticos) em que ocorrem” (idem, p. 68-69). Logo, os projetos de lei, ao atribuírem às normas de ensino, do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) e da “gramática” (qual?) os critérios do que conta como língua portuguesa, apontam para uma ideologia que reduz a língua a um produto fixo, imutável, listado, descrito e estabelecido em termos de normas que só restam ao falante da língua respeitar e reproduzir. Tal ideologia demonstra uma crença típica do século XX que se produziu no afã de se estabelecer uma ciência positivista da língua(gem), opondo língua (produto) e fala (desempenho) e tornando a primeira objeto privilegiado de descrição, análise e estudo. Ainda que tal crença esteja superada, considerando ideologias linguísticas que contemporaneamente apontam para a língua como prática social, ação ou performance, o rastro da língua comodificada permanece.

Contudo, é válido ainda mais uma observação: uma vez fazendo uso do VOLP como critério do que conta ou não como língua ensinável (o caso do indexical “todes” mobilizado na crítica do vereador proponente), o texto da lei incorre numa contradição. No site do VOLP, podemos observar as seguintes informações:

Desde a publicação da 5ª edição do Volp, em 2009, a equipe de Lexicologia e Lexicografia da Academia Brasileira de Letras vem reunindo novos vocábulos colhidos em textos literários, científicos e jornalísticos ou recebidos como sugestão por consulentes do Volp. Pouco mais de uma década depois, com **o grande volume de palavras que passaram a fazer parte do cotidiano da língua** e a necessidade de corrigir algumas falhas tipográficas e inserir informações adicionais, a equipe – orientada pelo Acadêmico Prof. Evanildo Bechara, presidente da Comissão de Lexicologia

e Lexicografia da ABL – viu-se no dever de atualizar a obra para oferecer ao público **uma edição aumentada em seu universo lexical e em dia com a evolução da língua, refletindo as mudanças da nossa sociedade** (grifos nossos)⁷.

Em um *link* destinado a apresentar novas palavras incorporadas oficialmente à Língua Portuguesa, o VOLP ainda informa:

A Academia Brasileira de Letras apresenta **toda semana uma palavra ou expressão que passou a ter uso corrente na língua portuguesa**, podendo ser um neologismo, um empréstimo linguístico ou mesmo um vocábulo que, apesar de já existir há algum tempo na língua, tem sido usado com mais frequência ou com um novo sentido nos dias de hoje.

[...]

Conhecer o significado **de novas palavras enriquece nosso vocabulário** e nos faz mergulhar na atmosfera intelectual em que vivemos. Mais do que isso, contribui para o **pleno desenvolvimento de nossa capacidade de comunicação**, amplia a compreensão que temos do mundo e nos torna aptos a identificar problemas, buscar soluções e sermos **agentes de mudança em prol de uma sociedade mais humana, ética e justa**⁸.

Nos segmentos destacados em negrito, podemos notar que a própria Academia Brasileira de Letras se orienta por critérios de usos da língua para manutenção cotidiana dos itens lexicais que compõem a lista oficial do VOLP. Logo, trata-se de um projeto de Lei que propõe incorporar itens da Língua somente se referida no VOLP e ao mesmo tempo cerceia o uso de recursos expressivos – o que, na prática, impede o VOLP de cumprir seu propósito na atuação de mudanças para

7 <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/vocabulario-ortografico>.

8 <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/sobre-novas-palavras>.

uma sociedade mais “humana, ética e justa”. Em última análise, os textos das leis engendram uma violência simbólica pela repressão linguística (LAGARES, 2018) como dispositivo típico do que podemos entender por colonialidade da linguagem.

Colonialidade da linguagem: descobrir para desnaturalizar

1492 – o ano que ainda não terminou⁹ – ano em que o iluminista, humanista, renascentista, europeu, branco, socialmente privilegiado, cis e supostamente heterossexual, Elio António de Nebrija, publica a primeira gramática de língua espanhola, a famigerada *Gramática da língua castelhana* (1492) reconhecida também como a primeira gramática de uma língua vulgar/falada românica que adveio do “clássico” e reconhecido latim (clássico e reconhecido para quem?). De acordo com Veronelli (2021), essa gramática foi dedicada à rainha Isabel I de Castela. Vejam, nada neste vasto mundo acontece por acaso. Em 02 de janeiro 1492, acontece a queda de “Al Andaluz”¹⁰, última presença africano-muçulmana em terras que, hoje, conhecemos pelo nome de “Espanha”. A versão eurocentrada e colonizadora dos livros de história chama esse período de “Reconquista Ibérica ou Retomada Cristã”. Mas aqui perguntamos: reconquista ou conquista? Ora, toda “conquista” supõe-se ser precedida por uma “conquista” e, neste caso específico, não havia ocorrido antes, nessa configuração, tamanho empreendimento religioso, histórico e militar nessas terras. A então “conquista” cristã e militar expulsou os africanos-muçulmanos dessas terras e tal expulsão foi fundamental para a “unificação ibérica”. Entende-se aqui unificação por homogeneização, isto é, a partir desse processo histórico, o território que hoje conhecemos por Espanha estaria unifica-

9 Em seu livro *1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade*, Dussel (1993) nos conta que a construção/invenção da Europa Moderna que conhecemos hoje ainda não existia antes de 1492 e estava longe de ser o centro do mundo. A Europa Moderna e Ocidental que conhecemos hoje era a periferia do mundo antes de 1492.

10 Al Andaluz era o nome árabe para a palavra “Espanha” – terra dos coelhos – ou para a palavra “Península”. A presença africano-muçulmana nessas terras durou quase 800 anos – de 711 (século VIII) a 1492 (século XV).

do por meio de um povo, que habita um limite territorial específico, que professa o cristianismo, que compartilha uma “mesma e monolítica” cultura e que, sobretudo, fala e performa uma “mesma língua”.

Voltamos aqui à famigerada *Gramática da língua castelhana*. Por que ela foi dedicada à Rainha Isabel I de Castela? Porque a invenção padronizadora e normativizada da língua espanhola, da língua de Castela, da língua da rainha, seria uma potente ferramenta de unificação do Reino de Castela, atual Espanha. Expomos essa narrativa aqui para ilustrar o quão indissociável está a língua(gem) de todas as disputas e ideologias de poder que atravessam os processos históricos e culturais ao longo dos tempos. O ano de 1492 – ano que ainda não terminou¹¹ – também foi fulcral e emblemático para a gênese do que viriam a ser as invasões ibéricas na Abya Yala¹² e a construção de toda uma gramaticalidade colonizadora e estruturante de uma empresa colonial-mercantilista e de uma ideologia colonizadora e desumanizadora que expandiriam os seus tentáculos por todo o planeta, configurando o que conhecemos por sistema-mundo moderno/colonial (WALLERSTEIN, 2011).

E qual foi, novamente, um dos instrumentos colonizadores de maior eficácia? A língua(gem). Como esse empreendimento linguístico-cultural “deu muito certo” na “unificação ibérica” com a expulsão dos africanos-muçulmanos, por que não daria na invasão da Abya Yala? A unificação do território espanhol por meio da língua de Castela foi um eficaz e perverso ensaio para a expansão da colonização linguístico-cultural para territorialidades outras. Esse instrumento de coloniza-

11 Em seu texto “Europa, modernidade e eurocentrismo”, Dussel (2005) problematiza a invenção falaciosa do romantismo alemão do século XVIII quando nos contaram e ainda nos contam a respeito de uma diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa, como se a cultura grega fosse exclusivamente “europeia”, “ocidental” e o centro da história mundial (DUSSEL, 2005). Essa construção/invenção ideológica foi tão eficaz que determina, até hoje, as relações sociais, culturais e linguísticas entre opressores e oprimidos.

12 *Abya Yala* que significa “terra de sangue vital” ou “terra em plena maturidade” era como os indígenas *Kuna* que habitavam o que, hoje, reconhecemos como territórios pertencentes à Colômbia e ao Panamá, chamavam a América Latina antes da invasão ibérica de 1492 (LEROY, 2021c).

ção linguística, isto é, a *Gramática da língua castelhana* (1492), é apenas um eficiente exemplo do que Veronelli (2021) chama de colonialidade da linguagem¹³.

Baseando-se em toda a gramaticalidade do Giro Decolonial¹⁴, Veronelli (2021) constrói a categorização da “colonialidade da linguagem”. Para ela, a língua(gem) performada pelo colonizador obedece à lógica racista, eurocentrada e capitalista da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). A partir do momento em que a colonialidade do poder inventa a ideia de raça e essa raça é visibilizada e materializada a partir dos processos de racializações, todas as populações que não pertencerem a uma suposta, naturalizada e “universal” raça branca, que não advier, habitar ou ocupar um espaço geopolítico de poder e de conhecimento eurocentrado e que não falar ou se expressar em uma língua indo-europeia serão desumanizadas, serão reduzidas a grupos de indivíduos “sem linguagem”, a “comunicadores simples” ou a “bestas” e “selvagens” (VERONELLI, 2021) que precisam ser colonizados, sobretudo, linguisticamente.

Assim, quem não fala a língua do colonizador não pode se expressar e, sobretudo, não pode produzir conhecimento, porque para o colonizador, as populações “selvagens” não falariam línguas, portanto, não produziram ou materializaram seus conhecimentos por meio

13 Leroy (2023) baseado em Cusicanqui (2021) traz a discussão e tentativa de decolonização das colonialidades das linguagens por meio das lutas anticoloniais, uma vez que a decolonialidade como política de (re)existência em ação já existia desde a invasão da Abya Yala. Apesar de não utilizarem os significantes “colonialidade” ou “decolonial”, autoras e autores indígenas e negros como Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, Gloria Anzaldúa, bell hooks, Davi Kopenawa Yanomami e Ailton Krenak já apresentavam em suas obras e práxis o germe das lutas e práxis anticoloniais, sobretudo, no que concerne às linguagens. Para maiores discussões sobre colonialidade da linguagem, confira também Baptista (2019, 2022).

14 Giro Decolonial é uma expressão cunhada por Maldonado-Torres no ano de 2005, em um encontro denominado *Mapping Decolonial Turn*, na Universidade de Berkeley, Estados Unidos. O Giro Decolonial é considerado um movimento político, epistemológico, teórico e prático de resistência à lógica moderna/colonial (BALLESTRIN, 2013). Para um maior aprofundamento nas terminologias, categorizações, autores e estudos propostos pelo Giro Decolonial, confira Ballestrin (2013), Leroy (2018, 2021a,c, 2022a, 2023), Leroy e Santos (2017a,b), Cadilhe e Leroy (2020), Cadilhe (2020), Landulfo e Matos (2022) e Amato e Leroy (2022).

das suas “comunicações simples”. Portanto, eles teriam que aprender a língua do colonizador para serem escravizados ou domesticados. Aprender a língua do colonizador possibilitaria a produção de um conhecimento controlado, padronizado e homogeneizado pelo colonizador, que Veronelli (2021) chama de “monolinguajar”.

O colonizado aprende a língua do colonizador, mas somente até certo ponto. Até o ponto que o colonizador quer e permite. Se extrapolar esse ponto-norma, ele será punido, subjugado e afastado dos espaços da existência. E, mais uma vez, qual instrumento linguístico seria eficaz nesse programa colonizador? Novamente, as gramáticas prescritivas, padronizadoras e homogeneizadoras. Vejam, as ideologias linguísticas reproduzem as ideologias estruturais e estruturantes de poder, isto é, as colonialidades das linguagens também são constituídas por ideais racistas, eurocentristas e capitalistas. A colonialidade da linguagem é manifestada por meio das ideologias linguísticas padronizadoras, homogeneizantes e controladoras, fazendo-nos acreditar que somos monolíngues, monolíticos e que temos que obedecer e nos encaixar em um padrão cisgênero, binário, sexista e patriarcal.

E o que os homens brancos, católicos, portugueses, socialmente privilegiados, cis e supostamente heterossexuais, Fernão de Oliveira e João de Barros têm a ver com toda essa história? O primeiro, em 1536, publicou em Lisboa a “*Grammatica da lingoagem portuguesa*”, caracterizando-a como “a arte que ensina a bem ler e falar”. Bem ler e falar para qual grupo social/racial? Para beneficiar qual ideologia linguística? Um detalhe assaz interessante: tal gramática foi dedicada a Dom Fernando de Almada, um nobre, militar e fiel escudeiro da Casa Real portuguesa. O segundo, o nobre e historiador João de Barros, educado na corte de D. Manuel I, por volta de 1540, publicou a “*Grammatica da Língua Portuguesa*” que vinha junto com um “*Diálogo em Louvor de nossa linguagem*”. Nossa linguagem? Linguagem de quem? E por que “louvar” a linguagem? “Louvar” a linguagem significa sacralizar e santificar a linguagem. Separá-la do mundo e dos contextos onde

ela é performada e dos seus usos diversos. Santificá-la em uma redoma hierarquizadora e inatingível para seres comuns que não pertencem à nobreza ou que não foram convertidos ao cristianismo.

Esse “louvor” nos leva a mais um detalhe interessante: no Brasil, a primeira gramática foi criada, vejam bem, por um religioso cristão, o “*Compêndio da Grammatica Portugueza*”, do padre Antônio da Costa Duarte. Isso só aconteceu em 1829, no século XIX, anos depois do Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal D. José I, legitimar o assassinato de inúmeras línguas originárias por meio do perverso e violento “Diretório dos Índios” (1757), um documento linguicida e epistemicida que criou o germe para a padronização, homogeneização e normatização do que conhecemos como língua portuguesa. Não é mera coincidência que grande parte desse continental território nacional se comunica e se compreende (se comunica e se compreende mesmo?) em língua portuguesa, em detrimento de suas variedades e especificidades regionais e culturais e de toda a pluralidade linguístico-cultural aqui existente, como as 274 línguas indígenas (estima-se que eram mais de 1000 línguas indígenas antes da invasão) faladas pelas 305 etnias que habitam esta Terra de Pindorama chamada Brasil. Somam-se aqui as línguas quilombolas e também as diversas línguas de imigrantes aqui performadas há muito tempo. O “Diretório dos Índios” foi uma lei precursora que manifestou uma política linguística homogeneizadora em todo o território brasileiro. Observemos, aqui, um trecho deste assassinato linguístico:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que **este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes**; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do príncipe, que os conquistou, se lhes radica também

o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo príncipe. **Observando pois todas as nações polidas do mundo este prudente, e sólido sistema**, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidarão os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamaram geral; **invenção verdadeiramente abominável, e diabólica**, para que privados os índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores, **estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum, que os meninos, e meninas, que pertencem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa**, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína espiritual, e temporal do Estado (grifos nossos)¹⁵.

Não é de hoje que a colonialidade da linguagem se materializa por meio de diretórios, projetos de lei e outros dispositivos legais. Há muito tempo, ideologias e políticas linguísticas estão em disputa. E essa guerra está longe de terminar. Cada vez mais, por ainda vivermos em um mundo colonializado¹⁶, as ideologias e políticas linguísticas que se sobressaem são aquelas construídas e fabricadas por grupos sociais privilegiados, brancos, eurocentristas, cisheteronormativos, sexistas e neoliberais. O texto legalizador do Diretório é bem assertivo

15 Diretório, parágrafo 6 (GARCIA, 2007).

16 Veronelli (2016), baseada em Noboa (2005), propõe a categoria “colonializado” no sentido de que, apesar de os colonialismos terem se encerrado com as independências político-administrativas das antigas colônias, as suas heranças advindas das colonialidades ainda persistem sob vários aspectos das nossas vidas. Por isso, ao invés de falarmos “colonizado”, podemos falar “**colonializado**”, sendo o radical “-colônia” uma referência direta às diversas dimensões das colonialidades que nos afligem todos os dias.

no que se refere à eficácia do idioma do colonizador, sendo ele “um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes”.

A colonialidade da linguagem, racista, capitalista e eurocentrada caracteriza a língua do colonizador como um “prudente e sólido sistema”, fazendo com que todas as línguas que não sejam performadas pelos colonizadores, como a translíngue¹⁷ (LEROY, 2021a) “língua geral” falada sobretudo no Grão Pará e Maranhão¹⁸, ganhe as características de “invenção verdadeiramente abominável e diabólica”. E por fim, a colonialidade da linguagem se potencializará em território brasileiro quando as gramáticas de língua portuguesa habitarem e instrumentalizarem o espaço elitista, branco, binário e institucionalizado para o ensino da língua do colonizador, isto é, a escola

não consentindo por modo algum, que os meninos e meninas, que pertencem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa [...].

A partir de toda essa exposição que visou a um desencobrimento do que entendemos por colonialidade da linguagem, um desencobrimento que nos levou para 1492 – o ano que ainda não terminou – uma vez que a colonialidade é a face oculta ou encoberta da modernidade e tal modernidade é inaugurada nesta data para os estudiosos decoloniais, partimos agora para a desnaturalização de suas perversidades por meio de performances languageiras que podem desafiar as suas estruturas

17 Entendemos como práticas translíngues a concepção político-cultural de língua como recurso e repertório vivo, dinâmico e incompleto. As línguas que performamos fazem parte de um *continuum* linguístico autopoietico que se produz e se reproduz o tempo todo em contato com outras línguas-culturas. Tais contatos têm o potencial de visibilizar línguas-culturas e sujeitos falantes dessas línguas que sempre foram subalternizados e silenciados.

18 A língua geral era caracterizada pela fluidez entre as línguas tupi-guarani e a língua portuguesa, também chamada de *Nheengatu*, e era performada, sobretudo, na região do Grão Pará e Maranhão; região norte brasileira que, até então, tinha parca interação com o Brasil Imperial do sudeste e sul.

colonizadoras, binárias, sexistas, racistas, patriarcais, eurocentristas e capitalistas. Dentre as variadas performances linguageiras que podem desafiar e desnaturalizar as colonialidades da linguagem encontram-se diversas variedades inclusivas das linguagens e uma delas é a denominada, polêmica, não-binária e resistente linguagem “neutra”.

Linguagem “neutra”/inclusiva: resistência e respeito às solidariedades dos existires

Partimos aqui de incômodos advindos da sociedade (FILHO; OTHERO, 2022) e que têm circulado nos últimos anos sobre o que seria uma variedade “neutra”/inclusiva da linguagem. Perguntas como: o que é gênero “neutro” ou não binário?; o que é linguagem “neutra”?; o que é linguagem “inclusiva”?; quais as semelhanças e diferenças entre linguagem “neutra” e linguagem inclusiva?; quais as ideologias linguísticas que embasam essas concepções de linguagem?; quem se beneficia de toda essa discussão?; qual o papel da gramática normativa nessa discussão?; como abordar esse fenômeno político-linguístico em sala de aula?; qual a relação desse fenômeno com os movimentos sociais?; o que diz e qual o papel da legislação ou das políticas linguísticas sobre esse fenômeno?; o que toda essa discussão tem a ver com a sociedade em que vivemos? estão pipocando por todos os lados. Este texto não tem a intenção de responder a todas essas indagações elencadas acima, mas achamos pertinente discutir alguns pontos que serão fundamentais para uma tentativa de desnaturalização das colonialidades das linguagens e para a mobilização anti(de)colonial (LEROY, 2023)¹⁹ que pretendemos trazer e discutir aqui.

19 Leroy (2023) problematiza com a ajuda de Cusicanqui (2021) o “decolonial como moda, o pós-colonial como desejo e o anticolonial como luta”. No mesmo sentido da notável frase de Angela Davis, Leroy (2023) aponta que não basta apenas falarmos sobre não-racismo ou decolonialidade, mas precisamos, antes de tudo, sermos antirracistas e anticoloniais na prática, na ação politizadora ativa, humanizadora e libertadora. O prefixo -anti aqui não separa a prática da teoria, a epistemologia da ontologia e da metodologia, o corpo e o coração da mente, o eros e emoção da razão, o corazonar, sentipensar, sular e esperarçar do pensar racionalmente. Devemos atuar como antirracistas e anticoloniais nas lutas do dia a dia, em qualquer lugar que estejamos e a todo o momento que sentirmos necessidade de intervir em prol das solidariedades dos existires. Trazer o anticolonial para desnaturalizar as colonialidades das linguagens é performar ativismos político-linguísticos humanizadores e libertadores.

O anticolonial aqui é muito pertinente, pois a mobilização para performances da linguagem “neutra”/inclusiva advém da sociedade, advém dos corpos, identificações e subjetividades que não se enquadram em um espectro da matriz colonial de poder que é binário, ou seja, que aceita somente o par binário masculino/feminino. Por isso, propomos a visibilização da linguagem “neutra” nesta seção como resistência e sinônimo de luta anticolonial, no sentido de sermos ativistas da língua. Nosso ativismo político-linguístico humanizador, solidário e libertador atravessa e é atravessado pelas linguagens.

Podemos caracterizar a linguagem “neutra”/inclusiva como um fenômeno político-linguístico contemporâneo. De um lado, temos o adjetivo “neutro” que marca, na estrutura da língua, uma “terceira margem” (ROSA, 2015) que representaria não mais um falacioso universo homogeneizador e padronizador, mas um “pluriverso” (ESCOBAR, 2003) – um universo em suas pluralidades – por meio de um gênero outro que não seria nem masculino e nem feminino. O neutro sempre aparece entre aspas porque acreditamos que não existe neutralidade quando tratamos de linguagens, pois as língua(gens) são produzidas e performadas por sujeitos que são determinados e constituídos por ideologias, inclusive, linguísticas. Como exemplo, podemos indexicalizar o pronome “Elu” para representar um corpo não-binário pertencente a um pluriverso, ao invés de indexicalizarmos os pronomes “Ele”, representando o universo masculino ou “Ela”, representando o universo feminino. É importante ressaltar que ainda não existe consenso com relação a qual pronome utilizar para representar o gênero não-binário²⁰. O bom-senso, a empatia e o respeito devem nos guiar nesse momento e, quando estivermos conversando com uma pessoa não-binária, é fundamental perguntarmos a essa pessoa como ela quer ser chamada e a partir de qual pronome. Portanto, quando falamos

20 Alguns documentos trazem alternativas outras para pronomes não-binários como o “Manifesto Ile para uma comunicação radicalmente inclusiva”. Confirmam <https://diversitybbox.com/manifesto-ile-para-uma-comunicacao-radicalmente-inclusiva/>. Acesso em: 03 jun. 2023.

em linguagem “neutra” estamos trazendo para os holofotes a estrutura pluriversal dessa língua que habitará uma terceira margem e que, humanamente e discursivamente, nunca será neutra.

Entretanto, podemos dizer que a linguagem “neutra” é apenas uma variedade das diversas linguagens inclusivas existentes no mundo. Santos (2019) aponta que, desde a década de 1960, movimentos feministas reivindicavam por trazer o acréscimo da palavra “todas” nos discursos oficiais, como em “Boa noite a todos e todas!”. Amaral e Santos (2021) realizam um estudo em que mostram que a Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul possui um “Manual para uso não sexista da linguagem: o que bem se diz, bem se entende”, criado em 2014 e que, desde então, esse espaço de poder tem prezado por indexicalizar a linguagem com termos mais inclusivos como “todas”, “pessoas”, “pessoal”, “povo” etc., isto é, os nomes gerais como “pessoas” e “pessoal”, substituiriam pronomes pessoais como “ele(s)” e “ela(s)” e isso caracterizaria um uso mais inclusivo da linguagem. A colonialidade da linguagem é tão perversa que somente em 2012, a partir da Lei nº 12.605, sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff, é que profissões grafadas em diplomas de instituições públicas e privadas puderam ser flexionadas no gênero feminino²¹. Até então, se você, uma mulher, tivesse se graduado em Biologia, o seu diploma viria com o item lexical “biólogo” e não “bióloga”. Portanto, linguagem “neutra” não seria o mesmo que linguagem inclusiva, mas podemos dizer que uma não existiria sem a outra. A linguagem inclusiva de gênero não-binário ou de gênero “neutro” só vai se manifestar e se materializar por meio da estrutura trazida pela linguagem “neutra”.

Quando falamos em linguagem inclusiva de gênero não-binário, indexalizando aqui o adjetivo “inclusiva”, estamos trazendo a perspectiva e a ideologia linguística que considera a linguagem como

21 Confira a reportagem “Diplomas de graduadas terão que grafar profissões no feminino”: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/diplomas-de-graduadas-terao-que-grafar-profissoes-no-feminino-4497560.html>. Acesso em: 03 jun. 2023.

prática social, cultural, discursiva e que é performada e produzida por corpos que pertencem a uma terceira margem, a um pluriverso não-binário, por corpos que desafiam o binarismo colonizador calcado no par masculino/feminino. Por isso, trazemos aqui a expressão linguagem “neutra”/inclusiva. E por que ela incomoda tanto ao ponto de ser considerada uma “aberração” ou algo “diabólico”, “abominável” ou de “perniciosíssimo abuso” como foi caracterizada a “língua geral” pelo Diretório dos Índios do Marquês de Pombal? Vejam que o tempo passa e os preconceitos e estigmas, sobretudo reproduzidos pelas colonialidades das linguagens, continuaram os mesmos, ou até pioraram.

Uma tentativa de resposta seria dizer que a colonialidade nos acomoda em um universo acrítico onde estudar língua se resume ao ensino descontextualizado de estruturas gramaticais. Estudar estruturas gramaticais mecanicamente e sem sentido traduz a ideologia linguística do “monolinguajar” (VERONELLI, 2021) que não nos faz pensar fora das caixinhas positivistas e cartesianas do sistema-mundo – e para o colonizador, é isso que tem que ser feito. Os povos que caracterizam as “diferenças coloniais” (MIGNOLO, 2013) só vão se comunicar dentro dos limites dos *status quo*, obedecendo sempre os seus opressores. Romper esses limites incomoda. Romper os limites do binarismo incomoda mais ainda. Incomoda ao ponto de produzirem e publicarem leis que dizem o seguinte:

Art. 3º – Os códigos e as linguagens da língua portuguesa dos materiais didáticos adotados pelo sistema de ensino municipal não poderão estar em desconformidade com as normas legais de ensino, estabelecidas com base nas orientações nacionais de Educação, do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa e da gramática, elaborada de acordo com a reforma ortográfica, ratificada pela Comunidade de Países de Língua Portuguesa (JUIZ DE FORA, 2022, s.p.).

Em primeiro lugar, enfatizamos aqui neste texto que visibilizar a linguagem “neutra”/inclusiva não significa, de maneira alguma, apagar a norma prescritiva ou o ensino-aprendizagem da mesma. Aprendemos com Pires-Santos (2017) que a gramática normativa será considerada mais uma variedade da língua e não “a” variedade da língua que será para sempre louvada, sacralizada, santificada e separada do mundo ímpio e pecaminoso tal qual a primeira gramática de língua portuguesa do Brasil, o “*Compêndio da Grammatica Portugueza*”, criada pelo padre Antônio da Costa Duarte em 1829. Este excerto também nos faz adentrar no mundo da educação e do ensino-aprendizagem de língua portuguesa onde as ideologias também estão em disputa. Cabe a nós, educadores que prezamos pela Educação Linguística Ampliada (CAVALCANTI, 2013) e, conseqüentemente, pela formação ampliada de professores, indagarmos: qual é a concepção de educação e de sistema de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que embasa esse dispositivo legal? Por meio das pistas indexicais deixadas nesse excerto, percebemos que língua se resume a um código linguístico que deverá obedecer e seguir as normas legais de ensino que, por sua vez, estão fundamentadas nas orientações nacionais. Quais seriam essas orientações? Seriam elas orientações nacionais de políticas linguísticas uniformizadoras e homogeneizadoras que, verticalizadas e engessadas, vêm de cima pra baixo, não respeitando a diversidade do contexto escolar e de seu entorno?

Entendemos que elas são fundamentadas no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) e na gramática que segue o acordo ortográfico legitimado pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o que nos coloca aspectos a serem problematizados. Primeira problematização: quem criou o VOLP e a gramática? Por quê e para quê esses instrumentos foram criados? Em qual contexto esses instrumentos foram criados? Quem se beneficia com essa criação? A língua como código deverá seguir outros códigos em perspectiva normativa e colonialista como o VOLP e a gramática revisada pelo

acordo ortográfico? Língua para este excerto se resume a uma norma, ou seja, só vale ensinar aquilo que está escrito e legitimado verticalmente pelos países de língua portuguesa? Ou poderíamos nos inspirar nos países que falam muitas línguas além da língua do colonizador, tais como as línguas de matriz banto e ioruba? Ou ainda nos países que falam Umbundo, Quimbundo, Quicongo e muitas outras línguas que são tão línguas como a do colonizador? Para esse dispositivo legal, ensinar a língua portuguesa é desconsiderar uma série de variedades que são faladas pelos e pelas estudantes e que também devem ser trazidas para a sala de aula. Ensinar a língua é trazer para o convívio e o conflito construtivos da sala de aula variedades regionais oralizadas, variedades inclusivas, variedades regionais escritas e também a variedade formal da língua. A gramática, o acordo ortográfico e o VOLP terão os seus lugares no ensino, mas não serão sacralizados em pedestais hierarquizadores como as únicas variedades a serem ensinadas. E, por fim, uma última pergunta: quem faz uso da gramática normativa, do acordo ortográfico e das palavras lexicalizadas no VOLP o tempo todo?

A seguir, mais um excerto de colonialidade da linguagem a ser problematizado:

§ 2º Para efeito desta lei entende-se por “linguagem neutra” ou “não binária” aquela que descaracteriza o uso da norma culta da língua portuguesa e seu conjunto de padrões linguísticos, por meio da alteração morfológica das palavras na comunicação oral e escrita, tendo por finalidade a não identificação ou a não definição de gênero masculino ou feminino (BELO HORIZONTE, 2023, s.p.).

Para esse excerto, a “linguagem neutra” ou “não binária” descaracteriza o uso da norma culta da língua portuguesa. Primeiramente, o que se entende por descaracterizar? Nós, falantes dessa língua portuguesa, caracterizamos em nossos discursos a norma culta o tempo todo? Se assim for, a língua se resumiria à norma culta? A norma culta

tal qual é ensinada nas escolas parece um estranho familiar, se assemelhando a outra língua, a uma língua estranha que não é inteligível e que, quase nunca, é performada, ao ponto de falantes dessa mesma língua reproduzirem a ideologia linguística de que não sabem falar português. Qual português eles não sabem falar? O Português com P maiúsculo? O Português Culto? Segundo, o que seria norma culta? Culto para quem? Para qual grupo social/racial? Culto a partir de qual geopolítica do conhecimento e do poder? Culto para o norte global, branco, eurocêntrico, cis heteronormativo, sexista e patriarcal? Como citamos a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) no excerto anterior, o escritor moçambicano Mia Couto (2019) nos conta que a língua culta ou formal poderia ser equiparada a “um monstro morto que divide e asfixia”. Monstro porque nos é estranho e pode nos causar medo e trauma, morto porque essa língua do florilégio do Lácio, do “cânone”, só existe nos compêndios gramaticais.

De acordo com o excerto ora analisado, a descaracterização da língua portuguesa também alteraria os padrões linguísticos, tendo por finalidade a não definição dos gêneros masculino e feminino. O respeito e a visibilidade do pronome “neutro” não devem ser vistos como imposição. Pelo contrário, trazer a discussão da linguagem “neutra” é negociar ideologias em conflito para sabermos quando vamos utilizar “ele”, “ela” ou “elu”. Não se está apagando a marcação de gênero masculino ou feminino, mas se está ampliando um repertório que é translíngue, que é vivo, dinâmico e deve prezar pelo respeito às diferentes diferenças. Continuaremos a usar “ele”, “ela” e também utilizaremos pronomes que habitarão uma terceira margem pluriversal não-binária como “elu”, “ile” etc.

Trazer uma das variedades inclusivas da linguagem aqui como a linguagem “neutra” é prezar pela “solidariedade dos existires” (FREIRE, 2013). É nomear novas realidades translinguisticamente. Uma realidade que a gramática tradicional não consegue contemplar. Aliás, será que a norma-padrão dá conta de nomear as diferentes dife-

renças que habitam este mundo? Assim, deixamos aqui uma reflexão rosiana no sentido de trabalharmos a língua também em seu estado gasoso (ROSA, 2017). Um estado de volatilidade, de movência e de interações com outras “línguas-culturas” (AGAR, 1994). Interações transculturais e autopoieticas que caracterizarão uma variedade brasileira da língua em estado nascente, na tentativa de nomear novas, resistentes, inclusivas, não-binárias e transgressoras realidades.

Desafios para a Educação Linguística e Formação Docente

Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora – poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida – uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam e muito quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser. Precisamos estar atentos de forma crítica.

bell hooks (2020, p. 57)

Conforme indicamos na Introdução, os projetos de lei de Juiz de Fora e Belo Horizonte chegam até nós, na Universidade, como uma convocação à construção de um posicionamento coletivo de denúncia acerca da violência produzida pelas respectivas leis, bem como a possibilidade de outros futuros viáveis. Assim, é válido ressaltar que os projetos não foram aprovados sem resistências: mobilizações nas Câmaras, bem como atuação da sociedade civil, efetivamente ocorreram em ambas as cidades. A título de exemplo, a Universidade Federal de Juiz de Fora, através da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras, emitiu nota de repúdio assinada por diversos coletivos e ins-

tituições²². Entidades sindicais também realizaram ações de sensibilização da população sobre o que ocorria na Câmara, tal como o cartaz a seguir. Ele reitera uma das implicações fundamentais do projeto de lei: a perseguição ao uso de variedades linguísticas não normatizadas no VOLP e em gramáticas tradicionais.

Figura 2 – Manifestação das entidades sindicais



Fonte: Instagram da APES–@apesjf

Nossa ação como educadores e linguistas também ocorreu em diversos contextos. Entrevistas, *podcasts*, palestras²³ foi o modo como

22 A nota foi entregue aos vereadores da cidade e publicada no *Jornal Tribuna de Minas*: <https://tribunademinas.com.br/noticias/politica/28-04-2022/linguagem-neutra-pode-ser-proibida-em-escolas-de-jf-entidades-repudiam-proposta.html>.

23 O Prof. Alexandre Cadilhe participou de entrevistas em mídias da UFJF (<https://www2.ufjf.br/noticias/2022/05/05/dia-mundial-da-lingua-portuguesa-celebra-diversidade-e-cultura/>), *Jornal O Globo* (<https://oglobo.globo.com/ela/gente/noticia/2022/06/alem-do-arco-iris-conheca-as-diferentes-bandeiras-lgbtqiap.ghtml>) e *Jornal Tribuna de Minas* (<https://tribunademinas.com.br/noticias/cultura/21-08-2022/por-que-expressoes-homofobicas-persistem-no-vocabulario-do-brasileiro.html>), além de entrevista no Canal TV Diversa (<https://www.youtube.com/watch?v=8JSydK0-354>). O Prof. Henrique Leroy participou de entrevistas em mídias da UFMG (<https://soundcloud.com/radioufmgeducativa/professor-da-ufmg-henrique-leroy-detalha-linguagem-neutra-e-avalia-pl-que-a-proibe-nas-escolas-de-bh>) da CNN Brasil (<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apresentador-ratinho-se-recusa-a-falar-todes-entenda-o-que-e-a-linguagem-neutra/>) e do Instagram da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) @alab_oficial.

procuramos mobilizar, informar e sensibilizar sobre os efeitos das leis, bem como as incongruências do ponto de vista dos estudos da linguagem e da educação. Nesse movimento, intencionamos a intervenção pela divulgação científica como modo de engajar a conscientização para a diversidade de gênero e sua relação com a linguagem – para além do que já fazemos nas salas de aula de formação de professores e professoras de línguas. Para concluir nossas reflexões neste capítulo, sintetizamos aqui três princípios fundamentais para a educação linguística e para a formação docente:

- (1) A urgência de uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) que, além de ser culturalmente situada, considere a intensificação da diversidade no mundo social e, por consequência, na sala de aula. A essa intensificação da diversidade, Milton Santos (2000) denominou *sociodiversidade*, princípio que consideramos ser fundamental na produção de macro e micropolíticas linguísticas.
- (2) A necessidade de que a proposição de políticas linguísticas, bem como as práticas de letramentos nas salas de aulas, orientem-se por uma atitude decolonial no modo de mobilizar diferentes textos, discursos e práticas. Isso significa considerar as diferentes identidades de gênero, sexualidade, etnia, raça das autorias dos textos lidos, bem como nos posicionamentos dos e das pessoas participantes das aulas, como já argumentamos em outros momentos (AMATO; LEROY, 2022; CADILHE; LEROY, 2020; CADILHE, 2020; LEROY; SANTOS, 2017a,b; LEROY, 2018, 2021a,b,c, 2022a,b 2023).
- (3) Não menos importante, a relevância de que os cursos de licenciatura em Letras estabeleçam espaços para as aprendizagens não somente no campo dos estudos linguísticos e literários autorreferenciados, a saber: analisar a língua com o objetivo de entender a própria língua como sistema formal abstrato, ou o ana-

lisar o texto para descrever as suas propriedades intrínsecas, e sim que assumam um compromisso ético de engajar em práticas de linguagens como modo de produzir sentidos sobre o mundo social e nele intervir, tendo assim a condição de não se render à reprodução de uma mentalidade colonizadora, como bem alertou bell hooks.

Esperamos, com esses princípios, colaborar para o cumprimento de um dos objetivos do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação, em especial no que tange à afirmação linguístico-cultural e política no país, fomentando outros modos de agenciamentos na produção de macro e micropolíticas linguísticas no campo da Educação.

Referências

AGAR, M. **Language shock**: understanding the culture of conversation. Nova York: William Morrow and Company, 1994.

AMARAL, E. T. R.; SANTOS, M. P. Mudanças nas estratégias nominais para a referência a seres humanos em discursos parlamentares do Rio Grande do Sul (Brasil). **ÉTUDES ROMANES DE BRNO**, 42, 1, p. 163-183, 2021.

AMATO, L. J. D.; LEROY, H. Portfólios educacionais: brechas para uma formação decolonizadora. **Revista Desenredo**, 18(2), 2022.

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

BAPTISTA, L. (De)colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa uma “new mestiza”. **Polifonia**, v. 26, n. 44, p. 123-145, 2019.

BAPTISTA, L. Colonialidade da linguagem. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. v. 1, p. 51-58.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. **Ilha** – Revista de Antropologia, v. 8, n. 1/2, p. 185-229, 2006 [1990].

BELO HORIZONTE. **Lei nº 70, de 17 de maio de 2023**. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 2022. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/54/2021>. Acesso em: 25 de junho de 2023

BLOMMAERT, J. Ideologias Linguísticas e Poder. In SILVA, D.; FERREIRA, D.; ALENCAR, C. (org.). **Nova Pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade nº 7.019**. Relator: Ministro Edson Fachin. Pesquisa de Jurisprudência, Acórdãos, 13 fev. 2023.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 7.019 Rondônia**. Relator: Ministro Edson Fachin. Pesquisa de Jurisprudência, Acórdãos, 16 nov. 2021.

CADILHE, A. J. “Não deveria ter tanta preocupação se o projeto é inócuo”: trajetórias textuais e indexicalidade nos discursos do Projeto de Lei Infância Sem Pornografia. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 180-196, 2019.

CADILHE, A. J. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020.

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 250-270, 2020.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translínguas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CUSICANQUI, S. R. **CHI'XINAKAX UTXIWA**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. Rio de Janeiro: N-1 Edições, 2021.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32.

DUSSEL, E. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tábula Rasa**, n. 1, 2003, p. 58-86.

ESTADO de Minas. Palavra encantada. Caderno Pensar. 12 abr. 2019.

FABRICIO, B. Transcontextos educacionais: gêneros e sexualidades em trajetórias de socialização na escola. *In*: SILVA, D.; FERREIRA, D.; ALENCAR, C. **Nova Pragmática**: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014. p. 145-189.

FILHO, F. R. B.; OTHERO, G. de A. **Linguagem “neutra”**: língua e gênero em debate. São Paulo: Parábola, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**: Revista do Departamento de História da UFF – Dossiê Peter Burke, 2007.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria na prática. São Paulo: Elefante, 2020.

JUIZ DE FORA. **Lei nº 14.498, de 09 de agosto de 2022**. Juiz de Fora: Câmara Municipal, 2022. Disponível em: <https://www.camarajf.mg.gov.br/sal/proposicao.php?num=98045>. Acesso em: 25 de junho de 2023.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

LEROY, H. R. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões**: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas

translúngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Unioeste, Cascavel, 2018.

LEROY, H. R. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões**: por uma travessia translúngua e decolonial no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021a.

LEROY, H. R. Decolonialidade, pós-memória e pretuguês nos ‘300 anos de Minas Gerais’: pela visibilização e pelo respeito às histórias e paradigmas outros. *In*: CAETANO, É. (org.). **Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil**: as origens do status quo. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021b. v. 1, p. 155-178.

LEROY, H. R. Decolonizar a sala de aula de PLA por meio de portfólios autorreflexivos: práxis em desconstrução. *In*: CAETANO, É. (org.). **Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil**: as origens do status quo. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021c. v. 1, p. 131-151.

LEROY, H. R.; Corazonar. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. v. 1, p. 83-90.

LEROY, H. R. Por uma tentativa corazonante de decolonizar o “decolonial”: a decolonização das linguagens como lutas anticoloniais. *In*: DE SÁ, R. L.; CHAVES, P. J. **Decolonialidade & Educação**: esperar em tempos de perplexidade. Campinas: Pontes Editores, 2023. v. 9, cap. 3, p. 67-92.

LEROY, H. R.; SANTOS, M. E. P. As práticas discursivas translinguageiras, transculturais e decoloniais e as (in) visibilidades das identidades performativas dos sujeitos na sala de aula de língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço. **Revista do SELL**, v. 6, n. 3, p. 1-21, 2017a.

LEROY, H. R.; SANTOS, M. E. P. Percorrendo as veredas das práticas translinguageiras em contexto transfronteiriço: possíveis travessias no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, ed. especial, p. 1-24, 2017b.

LEROY, H. R.; SOUZA, A. C. de; RIBEIRO, C. C.; GOMES, M. A. Ensino-aprendizagem de Português Língua Adicional: práticas pedagógicas

translúngues e decoloniais em monitorias de conversação do curso Pré-PEC-G na UFMG. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 31, dez. 2022.

MIGNOLO, W. D. **Historias locais/Diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madri: Ediciones Akal, S.A., 2013.

NOBOA, P. La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad. In: WALSH, C. (org.). **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Quito: Abya-Yala, 2005. p. 71-109.

PIRES-SANTOS, M. E. P. 'Portunhol selvagem': translinguagens em cenário translúngue/transcultural de fronteira. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 523-539, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ROSA, J. G. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: MCT, 2015.

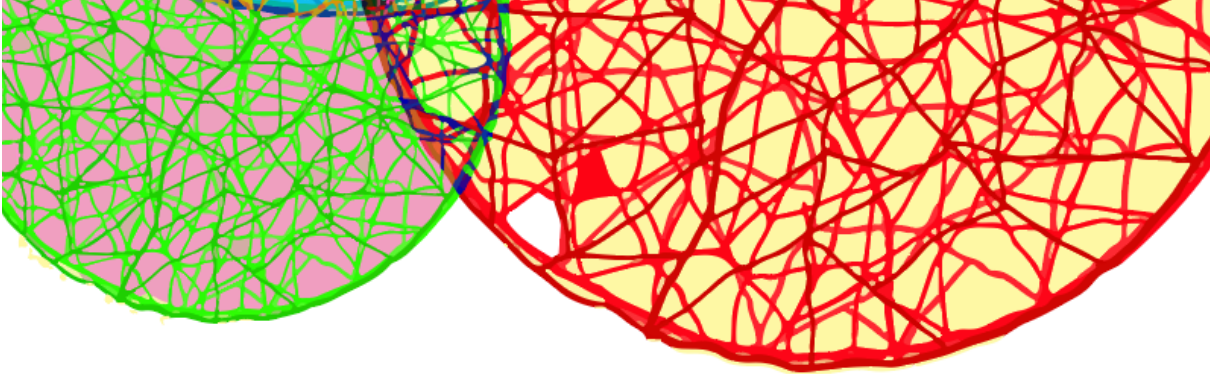
SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. P. **Sexismo linguístico e nomes gerais**: a construção de uma língua inclusiva. Dissertação (Mestrado – Poslin/UFMG) – Belo Horizonte. Faculdade de Letras da UFMG, 2019, 132f.

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

VERONELLI, G.A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas Humanística**, n. 81, p. 33-58, jan./jun. 2016.

WALLERSTEIN, I. **The modern world-system**. Nova York: Academic Press, 2011. v. I, II e III.



Borderlands/la frontera: a (de)colonialidade da linguagem sob a ótica da linguística aplicada

Doris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS)

Mariana Augusta Conceição de Santana Fonseca (PG-UFS)

Introdução

O Grupo de Trabalho (GT) Transculturalidade, Linguagem e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) completou 20 anos no ano de 2021, e as(os) muitas(os) pesquisadoras que compõem esse GT, para celebrar essas duas décadas, se debruçam nesse livro sobre temáticas diversas, que buscam responder às nossas metas de

partindo de diferentes aportes teóricos [...] focalizar práticas e discursos não hegemônicos; desvelar estigmas, preconceitos e estereótipos presentes na sociedade brasileira e/ou fazer ouvir grupos sociais ou povos que estão em busca de afirmação linguístico-cultural e política no país, na expectativa de que o conhecimento nelas produzidos

possa influenciar o estabelecimento e a consecução de políticas públicas¹.

Minha participação nesse GT é recente, desde 2020, como uma das representantes do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), e proponho, nesse capítulo, responder às metas elencadas, a partir da divulgação de pesquisa realizada em conjunto com Mariana Fonseca, orientanda de Doutorado no PPGL/UFS. Neste livro, várias(os) pesquisadoras(es) lançam seus olhares para os vinte anos do GT e, aqui, lançamos os nossos olhares para os próximos vinte anos que estão por vir. Que cada vez mais pesquisas preocupadas com sua relevância social possam ser desenvolvidas na área de Linguística Aplicada em nosso país.

O nosso recorte tem o objetivo de discutir a problemática da colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015), igualmente, analisar como os efeitos dessas relações linguísticas de poder permeiam no lócus enunciativo de Anzaldúa, em *Cómo domar una lengua salvaje*, o quinto capítulo de *Borderlands/La Frontera: La Nueva Mestiza*². Para tal, nos situamos no âmbito da Linguística Aplicada, que se preocupa com as questões culturais, identitárias e de gênero, bem como valoriza a realidade sociocultural, histórica e política de seus participantes (MATOS, 2013; MOITA LOPES, 2006).

Gloria Evangelina Anzaldúa foi uma feminista mestiça, chicana que se constituía como uma mulher de fronteira, pois nasceu no Sul do Texas, na cidade de Raymondville. A autora, de origem mexicana com raízes indígenas, denominou a sua obra como uma auto-história, visto que se caracteriza por uma narrativa autobiográfica carregada de detalhes, sentimentos e histórias sobre a sua marginalização social e cultural, assim como das demais mulheres chicanas.

1 Disponível em: <https://anpoll.org.br/gt/transculturalidade-linguagem-e-educacao/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

2 Segunda edição, 2016. Traduzida por Carmen Valle.

Borderlands/La Frontera é uma narrativa reflexiva e problematizadora, um produto histórico que apresenta diversas temáticas sociais importantes que precisam ser discutidas. A autora aborda as questões de raça, de gênero, de natureza e de língua dentro do território que se localiza entre o México e os Estados Unidos (EUA). Ademais, dispõe de uma escrita híbrida que auxilia a compreender vários aspectos de como é viver em uma zona de fronteira, área que é marcada por uma enorme complexidade, em razão de que é uma junção de culturas, línguas e sociedades, que ao mesmo tempo em que se incorporam, se desprendem totalmente (MIGNOLO, 2015). À vista disso, consideramos a narrativa de extrema relevância para os estudos da Linguística Aplicada, uma vez que oferece suporte linguístico, social e político para a investigação.

A obra estudada se insere na perspectiva decolonial, a qual é definida por Mignolo (2015) como:

Una práctica político-intelectual que se distingue por hacer la crítica de la modernidad desde [...] su exterior: que se atreve, en definitiva, a cuestionar las palabras en que se sostiene el mundo moderno: belleza, ciencia, civilización, democracia, desarrollo, Estado, ley, mercado, objetividad, progreso, razón, universalismo (MIGNOLO, 2015, p. 11).

Através de uma postura decolonial no decorrer de todo o lócus enunciativo, Anzaldúa, com sua consciência mestiça, interpreta e esclarece as dualidades e estruturas que aprisionaram e ainda aprisionam os povos invisibilizados pela ótica moderna/colonial. Essas estruturas são profundas e duradouras que permeiam em várias esferas da sociedade moderna e proporcionam relações racistas de poder, impostas pelo colonialismo (QUIJANO, 2009). O processo de colonialidade é marcado pela colonização na América Latina e, desse modo, esta hierarquizada e organiza as ex-colônias e “mantém uma relação subalternizada diante dos países historicamente colonizadores, propagando essa

lógica de subalternização nas suas próprias esferas sociais” (MATOS; BOTELHO, 2020, p. 121).

Como o espaço de fronteira é conhecido por constantes disputas, *Borderlands/La Frontera* é indispensável para compreender a diferença colonial que há entre os dois países. Além disso, também é essencial para investigar a estrutura que estabelece as discriminações a operarem juntas, o que traz à tona os processos de interseccionalidade (CRENSHAW, 2004).

Gloria Anzaldúa narra por ela e por muitas mulheres mestiças e indígenas as experiências sofridas pelas consequências diretas dessas relações de dominação presentes na história do continente americano. É a partir dessas experiências que esta investigação se direciona para buscar compreender como o padrão colonial existente na sociedade moderna, por meio das práticas de linguagem, subalterniza e silencia as identidades e culturas que não se beneficiam das línguas consideradas corretas e superiores.

Destacamos a relevância de investigar as temáticas que envolvem língua/linguagem e suas relações étnico-raciais, visto que é uma forma de problematizar as concepções tradicionais. Sendo assim, a obra de Gloria Anzaldúa é grandiosa nesse aspecto, uma vez que apresenta temas urgentes, que auxiliam na expansão dos estudos de gênero, de raça/etnia, de culturas, identidades, sob o prisma da decolonialidade.

Dividimos o capítulo em três partes: na primeira, apresentamos como a Linguística Aplicada dialoga com as temáticas decoloniais e nos auxilia a investigar os problemas da linguagem relacionados à conjuntura da sociedade. Na segunda parte, levantamos algumas discussões sobre a colonialidade da linguagem, que se faz presente na forma de preconceito linguístico com os indivíduos invisibilizados. Na terceira seção, apresentamos as análises de dois elementos textuais do capítulo: *Cómo domar una lengua salvaje*, em que demonstra e problematiza a violência e opressão contra a língua dos povos chicanos.

A Linguística Aplicada e a ótica decolonial

Este capítulo se insere nos estudos da área de Linguística Aplicada (LA), uma Ciência Social que nos permite estudar diversas questões da linguagem e suas práticas sociais. O trabalho se centra, mais precisamente, na segunda virada da Linguística Aplicada, quando esta inicia a pesquisar outros contextos institucionais ademais do ambiente escolar. Conforme Moita Lopes (2009), a partir nos anos 1990 no Brasil, essa mudança começou a ser bastante perceptível, visto que foram surgindo investigações além do contexto de ensino/aprendizagem de línguas. As teorias socioculturais de Vygotsky e Bakhtin auxiliaram na compreensão da linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social e, desse modo, a LA passa a ser a área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula.

É através dessa formulação da Linguística Aplicada que esta investigação se centra, a LA da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006). Ela é marcada por seu caráter indisciplinar e transdisciplinar, a partir das teorias transgressivas que atravessam fronteiras convencionais para desenvolver uma nova agenda de pesquisa (PENNYCOOK, 2006). Com o objetivo de quebrar regras, a posição reflexiva ganha espaço para a ação e mudança, como afirma Pennycook (2006), a noção de transgressão permite questionar e problematizar o pensamento, os conceitos e ação tradicionais, que acabam por nos auxiliar a compreender os processos de opressão.

Com base no cenário crítico e transgressivo, a LA foi se afastando cada vez mais da Linguística e se aproximando dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais (KLEIMAN, 2013). Sendo assim, esta área permite diversas configurações de pesquisa, em que valoriza a realidade sociocultural, histórica e política dos seus participantes, que no processo de investigação, são entendidos como heterogêneos e sujeitos ao contexto social em que estão inseridos (MATOS, 2013).

Nesse sentido, a linguagem é tida como um processo dinâmico e como um trabalho coletivo que a contemporaneidade necessita. E esta, portanto, busca o entendimento sobre como as pessoas agem no mundo, através do uso das línguas em suas ações localmente situadas, bem como em seus contatos transnacionais e globais. Desse modo, a LA tem a necessidade de se envolver com os contextos históricos, culturais, geográficos e políticos para que seja problematizada com base em seus propósitos de uso da linguagem (LUCENA, 2015).

Ao pensarmos no ponto de vista da LA contemporânea, podemos notar uma relação com o conceito da decolonialidade, pois ambas possuem o propósito de desconstruir perspectivas, padrões e conceitos que foram impostos. A concepção do termo decolonizar vem do ato de resistir e visibilizar identidades não hegemônicas, portanto, como esta investigação se baseia em periferias epistêmicas que são marginalizadas, a resistência é tida aqui como ponto central para a incorporação e protagonismo desses grupos que estão à margem da sociedade.

Dessa forma, a partir dos aportes da LA, podemos questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante, e valorizar as vozes que foram silenciadas historicamente pela colonialidade. A Linguística Aplicada *suleada* – a qual também nos corresponde – contempla os sujeitos socialmente marginalizados em um Sul não necessariamente geográfico, mas epistêmico (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019). Para isso, a linguagem tem um papel crucial na construção de teorias através das práticas sociais dos grupos minoritarizados e, assim, novas configurações da realidade:

Dialogar *com* é necessário, mas no momento em que partimos dessas vozes, há uma mudança no sentido da construção dos saberes, em que o conhecimento parte das camadas desprivilegiadas historicamente nos paradigmas de pesquisa científicos canonizados pelo *status quo* como verdades absolutas em modelos consagrados de investigação. Para tal, novos pontos de vista são urgentes na academe-

mia, de maneira que outras histórias sejam contadas [...] (MATOS, 2020, p. 218).

Kleiman (2013) também defende a inserção dos grupos sociais invisibilizados nas pesquisas, afirmando que há algumas formas dessa inserção, como por exemplo: o movimento de pesquisadores dialogando da periferia para a periferia, bem como, o movimento de linguistas aplicados críticos que buscam vencer as barreiras epistêmicas das tradicionais universidades. Essas instituições não tratam efetivamente com a “diversidade, a mudança e a renovação epistemológica, e portanto, não abrem espaço para novos paradigmas e sistemas de conhecimentos produzidos dentro ou fora da academia” (KLEIMAN, 2013, p. 45).

Ainda conforme a autora, “a problematização central do pensamento decolonial é a relação entre a periferia e o poder, e especificamente com o saber como forma de poder” (KLEIMAN, 2013, p. 46). Nesse sentido, a obra de Gloria Anzaldúa se enquadra na perspectiva decolonial, em que, por meio da linguagem, a narradora questiona as categorias das epistemologias no norte e, a partir disso, ela reivindica essas estruturas que escondem e apagam a diversidade dos povos chicanos.

À vista disso, consideramos que *Borderlands/La Frontera* é uma excelente fonte de pesquisa para a agenda da Linguística aplicada transgressiva, uma vez que ela igualmente é interveniente e denuncia problemas. A obra reúne diversas questões sociais narradas por uma mulher de fronteira, chicana, de cor, que usa a sua voz (do Sul) e a sua linguagem a fim de contar suas experiências e de outros chicanos em uma fronteira geográfica e epistemológica na América.

A colonialidade da linguagem: algumas considerações

Nesta seção, entenderemos como os atos de fala podem se constituir em um tipo específico de violência. Esses discursos “obtem a força

necessária para realizar a violência que enunciam a partir de dinâmicas de reiteração de sentidos sociais culturalmente convencionalizados” (SILVA, 2022, p. 385). Conforme Silva, os atos de fala injuriosos são produzidos de forma cultural, ideológica e historicamente mediada e, desse modo, compreender que a linguagem como um ato violento carrega ideologias racistas, é perceber que existe uma invisibilização e subalternização reproduzida pelas vozes hegemonicamente brancas.

Como afirma Veronelli (2015), as línguas e práticas linguísticas dos povos colonizados são incapazes de expressar aquelas ideias que os colonizadores imaginam como integrais do ser humano. Na América, a classificação da população em raças superiores e inferiores representam as relações entre raça, etnicidade e linguagem (BAPTISTA, 2022); assim, ideologias linguísticas e práticas comunicativas fazem parte da condição da humanidade moderna/colonial. E estas, formam a história apagada de povos silenciados desde o colonialismo.

Não só as categorias foram inventadas, mas as próprias línguas europeias que viriam a domesticar e se colocar como exemplo para aquelas línguas que, à época, não eram sequer assim consideradas. Assim, a colonialidade representou e representa muito mais do que o debate sobre o colonialismo, mas um modo de ser, inclusive como linguista (NASCIMENTO, 2022, p. 319).

Antes de tratar sobre a colonialidade da linguagem, é necessário entender o conceito de colonialidade do poder, pois o termo é vinculado ao colonialismo e surgiu na América Latina a partir das relações racistas de poder (QUIJANO, 2009). A classificação social da população americana é estabelecida pela colonialidade do poder, tratada por Quijano (2000, 2009). Por ser um padrão mundial de poder capitalista que se sustenta na imposição de uma classificação étnica-racial das sociedades, atua fortemente na opressão da existência social dos povos minoritarizados, pautando-se na divisão do trabalho.

A partir da colonialidade do poder, outras dimensões igualmente opressoras foram estabelecidas, como a colonialidade do ser e do saber. Segundo Baptista (2019), a colonialidade da linguagem é uma dimensão relevante da colonialidade do saber e do poder, uma vez que:

a normatividade e a regulação impostas por um sistema de colonialidade de poder afetam e se desdobram na forma como devem ser materializadas a linguagem e a língua e, igualmente, assinalam como essa lógica orienta os espaços de fala dos sujeitos e suas práticas de linguagem (BAPTISTA, 2019, p. 130).

Como advogam Silva e Alencar (2013), a prática linguística presuppõe uma orientação social e nessa prática são produzidos discursos que estabelecem relações de poder. Nesse contexto, Veronelli (2015) propõe o termo colonialidade da linguagem, através da relação raça/linguagem, a qual é praticada dentro de uma filosofia, ideologia e política eurocêntricas que incluem uma política linguística. À vista disso, toda produção linguística, seja a língua, a gramática, a escrita e o sotaque que não sejam baseados no eurocentrismo e no paradigma moderno/colonial são considerados inferiores, pois não dispõem da língua/linguagem no sentido pleno, isto é, não possuem linguagem real e sua expressividade valorizada. Assim opera a colonialidade da linguagem, através do processo de redução, invisibilização e desumanização das comunidades subalternizadas.

Entendemos que qualquer definição que venha a ser atribuída a este tipo de violência partirá da premissa de que a linguagem é um modo de ação. Postular que a linguagem viola o corpo ou uma estrutura de afetos implica afirmar que a linguagem não é mera representação de eventos ou situações no mundo, mas uma forma de agir, no caso, violentamente (SILVA; ALENCAR, 2013, p. 136).

A violência linguística é representada quando certos recursos da língua são empregados para ferir, ao posicionarem o outro, em relação à raça, gênero, sexualidade e o território que não se quer habitar. Esses usos linguísticos têm a ação de insultar, injuriar ou violar a condição de alguns grupos sociais invisibilizados pela ótica moderna. Desse modo, esses indivíduos acabam sendo afetados pela violência na linguagem, por meio de desprezo, desdenho ou abominação (SILVA; ALENCAR, 2013).

A obra de Anzaldúa aborda o preconceito em relação ao uso do espanhol chicano no território dos Estados Unidos, bem como essa violência linguística em uma sociedade majoritária se reflete na comunidade chicana. A autora apresenta um constante confronto com a sua alteridade cultural, étnica e linguística (LOBO, 2015). E esta última, se baseia em uma mestiçagem linguística que acaba sendo reprimida por ser considerada como uma língua/linguagem incorreta.

Pero el español chicano es un idioma fronterizo que se desarrolló de manera natural. Cambio, evolución, enriquecimiento de palabras nuevas por invención o adopción han generado variantes del español chicano, un nuevo lenguaje. Un lenguaje que corresponde a un modo de vivir. El Español chicano no es incorrecto, es una lengua viva (ANZALDÚA, 2016, p. 105).

No espaço estadunidense, a língua chicana sofre com a opressão linguística, devido à imposição do inglês, como uma tática segregacionista manipulada pela sociedade dominante. Já no espaço mexicano, o espanhol chicano é considerado deficiente – o “pesadelo linguístico” – como Anzaldúa denomina em sua obra. Dessa forma, os chicanos são considerados “deslinguados” pelas duas comunidades, por meio de ataques que debilitam o sentido de sua própria identidade.

Essa minoritarização causada pela colonialidade da linguagem, através da violência linguística, traz sentimentos de frustração e ver-

gonha para os chicanos, o qual é abordado em *Borderlands/La Frontera*. Anzaldúa nos apresenta toda a censura promovida pelas duas comunidades, narrando sobre a sua identidade étnica ser como uma segunda pele da identidade linguística. No entanto, para a autora, se fere e menospreza a sua língua, também fere e menospreza a sua identidade como uma mulher chicana, mestiça e mexicana.

O lócus enunciativo ocupado por Anzaldúa segue a perspectiva do giro decolonial, uma vez que parte da concepção geopolítica de conhecimento desde um espaço/tempo específicos historicamente marginalizados ou ignorados. Com tal enfrentamento, a autora acompanha o “postulado pelas tendências pós-moderna, pós-colonialista ou des-ocidentalizadora” (BAPTISTA, 2019, p. 125). Durante a sua obra, Anzaldúa apresenta uma postura decolonizadora, de forma que contribui para abrir opções para experiências e perspectivas epistêmicas outras³. Estas procedem de uma multiplicidade de subjetividades que a modernidade/colonialidade intencionalmente ignorou e subalternizou (VERONELLI, 2015).

A violência na linguagem em *Borderlands/La Frontera*

A variedade linguística originada pela mistura do inglês e do espanhol é presente nas experiências narradas por Gloria Anzaldúa. Denominada *Tex-mex* e também conhecida como *Spanglish*, é a língua falada pelos chicanos, que une palavras das línguas espanhola e inglesa na mesma frase, adicionando um sotaque espanhol ao início ou final de uma palavra em inglês. Conforme Lobo (2015), o *Tex-mex* ou *Spanglish* é um fator de união entre os falantes da comunidade hispânica dos Estados Unidos da América e tem um papel importante na construção da sua identidade étnica, uma vez que é um elemento potencializador ao estabelecer elos entre os grupos subordinados.

3 Vocabulário e gramática do giro decolonial, criado por Catherine Walsh (2009). Segundo Veronelli (2013), é usado para enfatizar o “mais além” da modernidade eurocêntrica e seu projeto civilizatório ocidental.

O uso que os chicanos fazem da língua pode ser um acto consciente, uma forma de resistência em relação à sociedade dominante, convertendo-se então em sinal de afirmação identitária. Porém, tal convicção é percebida pela sociedade anglo-americana ora como uma ameaça, ora como inaptidão social, sendo esperada uma alteração deste padrão como prova de respeito pela da cultura que os albergou. Existe pois a crença de que, para actuar em conformidade com a nova sociedade, há que adoptar a sua língua, bem como abandonar a minoritária (LOBO, 2015, p. 164).

Entender o abandono da sua língua minoritarizada a partir da negação da cultura dominante é compreender a língua como um dispositivo de exclusão social (SANTOS; ZOLIN-VESZ, 2016). Diante disso, surge o preconceito linguístico, que Anzaldúa denomina de terrorismo linguístico, no qual o inglês é submetido como a única língua aceita no território anglo-americano.

Nesse sentido, apresentaremos a análise de dois fragmentos textuais do quinto capítulo da obra: *Cómo domar una lengua salvaje* que representam a colonialidade da linguagem como uma estrutura de invisibilização dos povos chicanos. Para a realização desta análise, nos baseamos na metodologia descritiva e interpretativista para a compreensão dos fenómenos presentes. Consideramos os aspectos de violência linguística existentes nos elementos textuais seleccionados, como se pode verificar nos fragmentos abaixo:

Primeiro fragmento

Me acuerdo de que me pillaron hablando español en el recreo—lo que me valió tres golpes en los nudillos con una dura regla—. Me acuerdo de que me enviaron al rincón por «contestar» a la ma-

estra angla cuando todo lo que intentaba hacer era enseñarle a pronunciar mi nombre. «Si quieres ser Americana, habla inglés. Si no te gusta, vuélvete a México, donde te corresponde» (p. 103).

Neste trecho, Anzaldúa descreve um acontecimento de quando era criança em sua escola, no momento do recreio. Ela conta que recebeu um castigo por falar espanhol e por ensinar à professora a pronúncia correta do seu nome. Como se trata de um nome próprio de origem latina, a professora, que é anglo-americana, teve dificuldade em pronunciá-lo e, ao ser refutada, Anzaldúa sofreu preconceito quanto a sua língua e identidade.

O primeiro ponto que podemos observar é a rejeição de outro idioma que não seja o inglês. Só porque a narradora estava em território estadunidense, em uma escola com alunos e professores anglo-americanos, ela se encontrava obrigada a falar somente em inglês, visto que é a língua oficial do país. Desse modo, a falta de fluência na língua inglesa e o uso do espanhol chicano – língua usada na esfera doméstica e comunitária nos EUA (LOBO, 2015) – acentuou a possibilidade de Anzaldúa não se integrar à sociedade majoritária.

Esse é um dos obstáculos que os chicanos enfrentam por usar a sua língua materna fora de seu ambiente comunitário. Como afirma Lobo (2015), por ter um conhecimento limitado da língua da sociedade dominante, acabam muitas vezes sendo considerados pouco inteligentes pelos colegas e professores. Ao se expressarem em inglês com sotaque espanhol, os chicanos sofrem pressões e castigos pelas instituições escolares que não respeitam e não reconhecem a multiculturalidade chicana como válida.

Outro aspecto que chama atenção no fragmento acima é a fala da professora carregada de menosprezo ao México, quando enuncia: *vuélvete a México, donde te corresponde*. Essa expressão transmite certo desdém e desprezo ao país que se encontra abaixo dos Estados

Unidos geograficamente, considerado inferior. Os EUA, conhecido como um país industrializado, desenvolvido e feliz *versus* o pobre, sempre em desenvolvimento (PATARRA, 2006).

A colonialidade da linguagem está claramente presente no fragmento acima, visto que há violência e desrespeito na fala da professora contra Anzaldúa, e conseqüentemente, contra todos os chicanos nos Estados Unidos. A violência linguística aqui pode ser atribuída ao discurso da professora. Partindo da premissa de que a linguagem é um modo de ação e potência (FANON, 2008), esse discurso posiciona Anzaldúa (que representa raça e gênero) e o México (que representa o território que não se quer habitar) à inferioridade. Assim, acaba por violar, injuriar ou insultar a sua condição (SILVA; ALENCAR, 2013).

Se pensarmos no contexto escolar como uma área onde operam dinâmicas de resistência, que é sensível ao diálogo intercultural e que esteja aberta às epistemes produzidas por diversos grupos étnico-culturais (MATOS, 2020) essa instituição em que estudava Anzaldúa não se enquadraria em uma agenda decolonial. A partir da imposição do uso da língua inglesa e o menosprezo das identidades chicana e mexicana, a professora utiliza do seu poder como autoridade naquele espaço de classe, bem como uma cidadã anglo-americana para invisibilizar culturas não-hegemônicas.

Ante o exposto, percebemos que nos Estados Unidos, as línguas, identidades e tradições culturais que não são anglo-americanas são geralmente consideradas nocivas e um desafio à hierarquia estabelecida (LOBO, 2015). Como o diferente atrai o medo e a repulsa, tudo que foge do “comum” e “correto” é minoritarizado. Essa desconsideração proporciona sentimentos de vergonha e frustração aos chicanos, o que impossibilita de integrá-los plenamente na sociedade estadunidense.

Segundo fragmento

Las Chicanas se sienten incómodas hablando en español con las Latinas, les da miedo su censura. Su lengua no fue prohibida en sus respectivos países. Han tenido toda una vida de inmersión en su lengua nativa: generaciones, siglos en los que el español ha sido la primera lengua, que se ha enseñado en las escuelas, se ha escuchado en la radio y la televisión y se ha leído en los periódicos (p. 110).

Através desse discurso, Anzaldúa relata a censura que as chicanas sofrem também por parte das mulheres latinas. A autora narra o incômodo que sentem as chicanas ao falarem com as latinas, uma vez que sempre há comentários maldosos sobre o espanhol chicano. Neste relato, Anzaldúa compara a sua língua, a qual é proibida e não é reconhecida em seu país, com a das latinas, que é a língua que é ensinada nas escolas e admitida como a oficial. As mulheres chicanas, assim como todos os povos chicanos, não têm uma imersão em sua língua nativa desde criança. Visto que, como são anglo-americanos, passam a vida consumindo o inglês em todos os meios comunicativos. Nesse sentido, os chicanos não desfrutam da vivência com sua primeira língua em sua totalidade, apenas com outros chicanos.

As particularidades dos povos chicanos não são respeitadas em relação às suas variedades linguísticas, por isso, Anzaldúa expressa a revolta sobre o terrorismo linguístico sofrido por ela e outras chicanas e chicanos, a partir da imposição das línguas “oficiais”. É o inglês que eles precisam consumir a todo custo, em todos os meios no território dos Estados Unidos, assim como é o espanhol que eles consomem na extensão de todo o México. Dessa forma, não há brechas para uma linguagem diferente, com diversas variações linguísticas assim como é o espanhol chicano.

A língua que os chicanos falam não é de prestígio, mas sim, considerada pelos dois países como um dialeto de fronteira, que possui um nível educacional e classe social baixo. A existência da variedade linguística originada pela mistura do inglês e do espanhol (*Tex-Mex* ou *Spanglish*) não é aceita nos dois territórios. O discurso dos opositores ao *Tex-Mex* é de “deturpar as regras fonéticas de assimilação dos hispano-americanos, confundir as crianças na fase de aquisição linguística e ajudar na segregação de uma minoria étnica já afectada por problemas económicos-sociais” (LOBO, 2015, p. 163). Esses argumentos são típicos da lógica colonial, que busca homogeneizar todas as comunidades, impondo a sua língua dominante a um grupo minoritarizado e desrespeitando as suas particularidades e a mestiçagem étnica e cultural.

A colonialidade da linguagem se apresenta aqui como violência linguística contra as variedades de fala dos povos chicanos. O poder das línguas hegemônicas recai sobre as línguas faladas por povos oprimidos em várias esferas da sociedade colonial/moderna. Através dessa perspectiva, o *Tex-Mex* é limitado apenas para o uso da população chicana e não deve ser reproduzido em outros meios fora desta comunidade. Além disso, ele é minimizado em relação às línguas inglesa e espanhola, por não possuir uma gramática e falantes significativos para o seu reconhecimento.

A partir desse fragmento, observamos que as línguas dos chicanos são periféricas e estes precisam aprender o inglês para evitar uma experiência à margem da sociedade (LOBO, 2015), assim como necessitam falar espanhol para se comunicarem com os mexicanos e os demais latino-americanos, é como forma de sobrevivência e para exercerem a sua própria cidadania. Dessa forma, as línguas conhecidas como “oficiais” foram ressignificadas como necessárias (MATOS, 2020) para os chicanos resistirem à exclusão social, seja nos Estados Unidos ou no México.

Considerações Finais

Neste capítulo, apresentamos reflexões sobre a colonialidade da linguagem como uma interface da colonialidade do poder-saber, cujos efeitos promovem a violência linguística contra os chicanos. A partir das experiências vividas e narradas pela linguagem híbrida de Gloria Anzaldúa, demonstramos o forte poder da episteme moderna sobre a língua, bem como a importância da resistência sobre a opressão sofrida pelas chicanas e chicanos.

A colonialidade da linguagem é apresentada já no título do capítulo *Cómo domar una lengua salvaje*. Conforme Baptista (2019), a ideia de “domar” é de domesticar a língua chicana, que então é chamada de “selvagem”. Nesse sentido, podemos compreender que usar a língua chicana no território estadunidense é um ato de rebeldia, pois vai de encontro ao papel social do inglês nos Estados Unidos, como uma concepção de língua-nação.

Os fragmentos analisados revelaram que as práticas de violência linguística partem tanto dos falantes anglo-americanos quanto dos mexicanos. A opressão sofrida pelos chicanos faz com que o *Tex-Mex* seja visto como uma língua bastarda e periférica. O elemento facilitador da assimilação do preconceito linguístico é o fato dos usuários dessa língua reproduzirem versões incorretas tanto do inglês quanto do espanhol, misturando códigos linguísticos sem proficiência em nenhuma das línguas. Dessa forma, os dois modelos de violência linguística que encontramos nos elementos textuais analisados foram: a imposição da língua inglesa e a forte censura do *Tex-Mex* nos territórios do México e Estados Unidos.

Essa minoritarização do espanhol chicano esconde uma língua criativa e dinâmica, que é expressa através da vivência em um espaço de fronteira entre duas culturas bastante distintas (LOBO, 2015). O idioma fronteiriço corresponde a um modo de viver, que se desenvolveu de maneira natural, como a própria Anzaldúa afirma, e a

cada dia evolui, se enriquecendo de novas palavras, seja por adoção ou invenção. O espanhol chicano é uma língua viva, que surgiu através da necessidade dos chicanos se identificarem como um grupo distinto e heterogêneo. Portanto, para a narradora, a identidade étnica é como uma segunda pele da identidade linguística.

O posicionamento ideológico de Gloria Anzaldúa marca o seu lugar como chicana e retrata o seu pensamento fronteiriço e decolonial. À vista disso, toda a sua obra é escrita nas línguas que fazem parte da sua história: o espanhol, o inglês e o náuatle (língua indígena de origem asteca), estabelecendo a sua identidade linguística. A autora apresenta a história do *Tex-Mex* a partir da complexidade na aquisição de palavras novas e variações desses idiomas. É uma língua carregada de diversas culturas que se mesclam para formar a sua individualidade, e desse modo, Anzaldúa a torna visível diante da sociedade dominante. Nesse sentido, *Borderlands/La Frontera* proporciona uma reflexão sobre a importância das práticas de linguagem seguirem nessa perspectiva decolonial.

Anzaldúa, atravessada por duas línguas do colonizador, enfrenta um contexto totalitário, excludente, capitalista e globalizante, marcando a sua mestiçagem e hibridez. Sua condição de estrangeira, situada entre duas culturas que não a reconhecem como igual a faz estar na margem. Esta é a zona em que as fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como raça, gênero, sexualidade e dominação de classe são questionadas, desafiadas e desconstruídas (KILOMBA, 2019). Dessa forma, a autora chicana se insere na concepção decolonial, concedendo espaço para que a sua língua e sua cultura sejam visibilizadas e respeitadas.

Perante o exposto, acreditamos que realizar este estudo sobre a obra de Gloria Anzaldúa possibilitou promover a relevância das temáticas linguísticas que fazem parte das transformações culturais, sociais, econômicas e políticas, visto que podem ser problematizadas refletin-

do nas construções identitárias dos indivíduos. O lócus enunciativo ocupado por Anzaldúa promove visibilidade e existência a uma narrativa-outra que a relação modernidade/colonialidade ignorou e subalternizou intencionalmente. Nesse sentido, ressaltamos a importância da consciência crítica e transgressora para interpretar, saber questionar e, conseqüentemente, resistir às ideologias de poder.

Esperamos que com essas reflexões tenhamos respondido às metas do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL, que muito caminhou nesses 20 anos, completados em 2021, e muito tem a caminhar nos anos que estão por vir. Que os próximos 20 anos sejam de mais mudanças paradigmáticas na Linguística Aplicada, partindo de diferentes aportes teóricos, e adentrando cada vez mais a transdisciplinaridade, afinal, ainda temos muitas fronteiras para serem transpostas. Os primeiros passos já foram dados, e podemos vê-los nos diversos capítulos que compõem essa obra.

Referências

- ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera**. La Nueva Mestiza. Tradução Carmen Valle. Madrid: Capitán Swing Libros S.L., 2016. p. 103-117.
- BAPTISTA, L. M. T. R. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, Cuiabá, v. 26, n. 44, p. 123-145, out./dez. 2019.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Colonialidade da linguagem. *In*: LANDULFO, C. M. C. L.; MATOS, D. C. V. S. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 51-58.
- CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *In*: VV.AA. **Cruzamento**: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 11-51.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 11-69.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

LOBO, P. A. de C. **Chicanas em busca de território**: a herança de Gloria Anzaldúa: Universidade de Lisboa, 2015.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A.**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, p. 67-95, 2015.

MATOS, D. C. da S. A linguística Aplicada no Brasil e as pesquisas em língua espanhola. **Revista Inventário**, 12. ed. jan./jul. 2013.

MATOS, D. C. da S. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. *In*: MENDONÇA E SILVA, C. A. **América latina e língua espanhola**: discussões decoloniais. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MATOS, D. C. da S.; BOTELHO, G. R. Isso vai dar samba: a perspectiva afrogênica e decolonial pela Linguística Aplicada. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, p. 120-137, 2020.

MENDONÇA E SILVA, C. A. Diálogos sobre linguagem/língua/cultura entre hooks, Menchú e Fanon. **Travessias Interativas**, n. 22, p. 217-232, 2020.

MIGNOLO, V. D. **Habitar la frontera**. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014). Barcelona, CT: Centre d'Informació i Documentació Internacionals a Barcelona y Universidade Autónoma de Ciudad Juárez, 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

NASCIMENTO, G. Racismo Linguístico. *In*: LANDULFO, C. M. C. L.; MATOS, D. C. V. S. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 319-322.

PATARRA, N. L. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Estudos avançados**, v. 20, p. 7-24, 2006.

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

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Ediciones CICCUS, 2000. p. 219-164.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

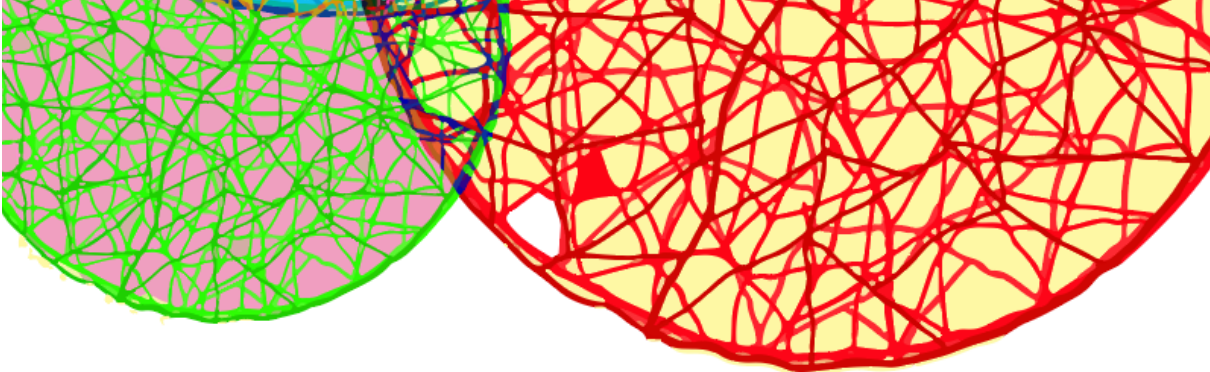
SANTOS, S. L.; ZOLIN-VESZ, F. Me llamo Rigoberta Menchú y a mí me necesitó el castellano: a língua espanhola como dispositivo de exclusão social. *In*: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. de G. (org.). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 35-47. Ensino e aprendizagem collection, vol. 2.

SILVA, D. da C. P. Violência Linguística. *In*: LANDULFO, C. M. C. L.; MATOS, D. C. V. S. (org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 383-390.

SILVA, D. do N.; ALENCAR, C. N. de. A propósito da violência na linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, p. 129-146, jul./dez. 2013.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. da S. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, UFMG, ano 2, n. 2, p. 101-116, set. 2019. Edição Especial Dossiê SULear.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 81, p. 33-58, jan./jun. 2015.



“Tava andando, tava aprendendo”: (re) invenções da língua laklãnō-xokleng

Carlos Maroto Guerola (UNILAB)

Sobre re/des/invenção de línguas

Uma das principais tarefas de professoras(es) e pesquisadoras(es) consiste em revelar criticamente a si mesmas(os), suas(seus) estudantes e leitoras(es), algumas verdades ficcionais que comumente se acredita existem enquanto entidades, no intuito de evidenciar o vazio das verdades, sua ausência ontológica: verdades são invenções, legitimadas como verdades com base em relações de poder, políticas de verdade e ordens do discurso específicas (FOUCAULT, 1995, 1996, 2004) que privilegiam certas ficções em detrimento de muitas outras. As línguas fazem parte dessas ficções consideradas verdadeiras.

Autores como Makoni e Pennycook (2006), Errington (2001, 2008), Garcés (2007) e Souza (2006, 2009) vêm há décadas salientando que o modo como as línguas foram pensadas e ensinadas a partir da perspectiva epistêmica da Gramática ortodoxa e a Linguística moderna são invenções a serviço da autoridade e do poder institucional. As línguas enquanto

unidades enumeradas e classificadas em atlas de diversidade linguística, conforme dissecadas e expostas pelos especialistas em gramáticas, dicionários, livros de texto e artigos acadêmicos são ferramentas semióticas e ideológicas de colonização. Elas continuam incansavelmente sendo inventadas e legitimadas para privilegiar certos grupos sociais e econômicos e seus interesses em detrimento de muitos outros num mundo que não só não se desvencilha do seu viés (neo)colonial como parece afixá-lo cada vez mais radicalmente.

Essa perspectiva em torno da invenção das línguas alinha-se com a perspectiva linguística integracionista de Harris (2010), segundo a qual as definições lexicais e regras gramaticais estáticas de padrões de línguas são abstrações deficitárias que constituem apenas ficções pedagógicas, mantidas, em prol de causas educacionais e políticas, como camisas de força normativas. Bakhtin (2006) também refletiu a esse respeito: o objetivismo abstrato não permite compreender e explicar os fatos linguísticos conforme eles realmente ocorrem porque desconsidera características essenciais, como a funcionalidade social e a realidade viva e dinâmica, das línguas.

É importante descortinar línguas colonialmente inventadas porque, embora ficcionais, não são apenas conceitos: elas podem desencadear efeitos potencialmente negativos para as(os) falantes. Tanto elas como suas consequências nocivas constituem objeto de estudo de uma Sociolinguística que coloca a diferença e a inequidade social no centro de suas preocupações (HELLER, 2011, p. 5). Heller (2011) defende que essa área de estudos vire sua atenção para as mudanças sociais e as mudanças em formas e práticas linguísticas derivadas das expansões e das transformações – e das invenções, deveríamos adicionar – do capitalismo, amigo tão íntimo do colonialismo (LANDER, 2005). Já para Makoni e Pennycook (2006, p. 21), a menos que haja um engajamento ativo na desinvenção e reinvenção de línguas, assim como na reformulação de conceitos básicos da Linguística e da Linguística Aplicada, não diminuirá a probabilidade de se favorecer o desencadeamento de potenciais efeitos daninhos para os falantes e as comunidades de fala.

Busco argumentar neste texto em favor da desinvenção e possíveis reinvenções de línguas em contextos escolares indígenas no sul do Brasil, particularmente o do povo Laklânō-Xokleng e as escolas da Terra Indígena Ibirama-Laklânō¹. Seguindo a proposta de Heller (2011), focarei em como, no âmbito de um processo social específico e seus desdobramentos no tempo e no espaço, falantes têm visto restritos o acesso a recursos materiais e linguísticos e à possibilidade de sua mobilização. Mantendo esse foco, a análise e interpretação etnográfica de discursos de lideranças educacionais laklânō-xokleng pautará a resposta às seguintes perguntas: Como as práticas educacionais laklânō-xokleng têm mudado em relação ao seu tempo-espaço? Como elas têm tido lugar na escola? De que forma a transformação das práticas contribui para se elucidar sobre a ruptura do modo como os recursos associados à língua laklânō-xokleng eram acessados e mobilizados no passado e o modo como eles são (aliás, não são) acessados e mobilizados hoje? E, finalmente, com base nisso, como a língua laklânō-xokleng poderia ser reinventada?

O processo social laklânō-xokleng no tempo-espaço

O território tradicional dos Laklânō-Xokleng² compreende o planalto, vales e áreas litorâneas dos estados brasileiros de Paraná, Santa

1 Saiba mais sobre a Terra Indígena Ibirama-Laklânō em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3682>. Acesso em: 31 mar. 2023.

2 A comunidade indígena junto à qual se desenvolveu este estudo já recebeu muitos nomes, tais como *aweikoma*, *kaingang* ou *botocudo*. A maioria dos termos em português, como *bugre*, têm uma conotação absolutamente pejorativa. O nome *xokleng* tornou-se predominante a partir do trabalho antropológico de Santos (1973). Tanto para ele como para Urban (1985), Wiik (1999) e Trindade (2020), a *pacificação* das conturbadas relações entre os Xokleng e os colonizadores acabou dividindo-os em três bandos: Os *Angying*, que conseguiram eludir o contato *pacífico* e de cuja presença no sul de Santa Catarina há relatos até os anos 1970; os *Ngrokôthi-tô-prèy*, que, em torno de 1920, teriam aceitado finalmente sua *pacificação*, quando apenas restavam 50 deles após os outros parentes terem sido brutalmente assassinados por terem rejeitado inicialmente as condições de *pacificação* propostas pelos colonos e pelo Estado; e, finalmente, os *Laklânō*, que são aqueles que se estabeleceram definitivamente no Alto Vale do Itajaí e foram aldeados na Reserva Indígena Duque de Caxias, que se transformou depois na atual Terra Indígena Ibirama-Laklânō. Estes têm preferido os etnônimos *laklânō*, *xokleng-laklânō* e *laklânō-xokleng* desde 1998, quando uma nova pesquisa geográfica e antropológica foi desenvolvida para redefinir os limites da terra.

Catarina e Rio Grande do Sul (LAVINA, 1994). A gradativa colonização do seu território lhes forçou a refugiar-se no Alto Vale do Rio Itajaí. Foram assim obrigados a abandonar suas viagens sazonais pendulares entre a mata atlântica da costa e as florestas de araucária do planalto (LAVINA, 1994; WITTMANN, 2005). Na segunda metade do século XIX, uma vez que a cidade de Blumenau já havia sido fundada e havia sido iniciado o programa de colonização planejado pelo governo para atrair à região um vasto fluxo de colonizadores europeus, os Laklânô-Xokleng se organizaram em grupos de caçadores-recoletores seminômades que trilhavam as matas e se encontravam uma vez por ano para suas cerimônias comunitárias (HENRY, 1941; URBAN, 1985).

Escaramuças entre colonizadores e Laklânô-Xokleng explodiram rapidamente e tornaram-se comuns a partir de então (SANTOS, 1973). Sicários foram contratados pelos colonos, muitas vezes com suporte governamental, para campanhas de extermínio (URBAN, 1985; SANTOS, 1973). Para Urban (1985, p. 238-240), contudo, os Laklânô-Xokleng estavam habituados a uma existência militar, um “estilo de vida de guerrilha”, indo onde queriam quando queriam dentro das margens impostas pelas restrições de suas preocupações militares, e nunca foram derrotados militarmente. Todavia, sofreram terrivelmente as consequências da guerra que impôs o declínio de sua população até apenas 400 indivíduos em 1914 (WITTMANN, 2005).

Apesar de sua heroica resistência, acabaram derrotados sanitariamente, quando as cifras de sua população decresceram ainda mais, até 150 pessoas, após uma epidemia de influenza, dentre outras contagiadas pelos não indígenas durante os primeiros anos do contato (WITTMANN, 2005). Reduzidos pelas doenças, aos Laklânô-Xokleng não lhes restou mais força para resistir (URBAN, 1985) e rapidamente se tornaram dependentes dos brancos; múltiplas mortes repentinas forjaram mudanças em sua religião e nas suas cerimônias (URBAN, 1985) e ficaram sem outra alternativa que chegar à conclusão de que

o contato mais *pacífico* possível com os brancos seria a única opção viável para sua sobrevivência.

Poucos anos depois, viram-se confinados em uma reserva de 40.000 hectares, cuja extensão foi sendo progressivamente reduzida durante décadas: a área original diminuiu para 15.000 hectares em 1926, quando seus limites oficiais foram estabelecidos em lei; em 1952, 6000 desses hectares foram oficialmente entregues a madeireiros; invasões posteriores haveriam ainda de ser perpetradas pelo agronegócio, tanto por parte de madeireiros como de fazendeiros (BRIGHENTI, 2012).

Desde 1995, os Laklãnō-Xokleng têm lutado pela redefinição dos limites originais de sua terra, de modo a reestabelecer aqueles de 1914. Em 1998, uma pesquisa geográfica e antropológica foi desenvolvida, conforme estabelecido pela lei, para fundamentar um novo processo de demarcação. Contudo, o processo não foi concluído até hoje, uma vez que o estado de Santa Catarina, proprietários rurais e madeireiros o rejeitaram e denunciaram, judicializando a ampliação. Enquanto os Laklãnō-Xokleng aguardam até hoje o julgamento de seu recurso no Supremo Tribunal Federal, 758 hectares de terra foram demarcados, em 2002, para um pequeno grupo de parentes no norte de Santa Catarina (cf. GOMES, 2010).

Até as últimas décadas do século XX, agências governamentais foram as responsáveis pela administração das reservas indígenas: o Serviço de Proteção ao Índio – SPI (cf. FREIRE, 2011) precedeu, entre 1910 e 1967, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em funcionamento até hoje. Essas agências buscaram primeiro *pacificar* e depois *salvaguardar* populações indígenas, isolando-as de qualquer confronto direto com colonos e colocando-as mais próximas da órbita do Estado (URBAN, 1985). Na Reserva Duque de Caxias, nome dado à reserva destinada aos Laklãnō-Xokleng, enquanto grande parte de seus esforços consistia em restringir a mobilidade dos indígenas e promover casamentos interétnicos com colonos (SANTOS, 1966), os agentes governa-

mentais também se empenharam ao máximo na exploração dos recursos da área com base no trabalho indígena (WITTMANN, 2005).

Em 1976 foi construída uma barragem na passagem no Rio Hercílio pela reserva indígena, que alagou 870 hectares da área mais produtiva. A barragem tinha como objetivo prevenir as constantes enchentes do Rio Itajaí, do qual o Rio Hercílio é tributário, na sua descida à cidade de Blumenau e cidades circunvizinhas, localizadas na região hoje paradoxalmente nomeada *Vale Europeu*. Os Laklãnô-Xokleng não foram devidamente informados, quer pela FUNAI quer pelas outras instituições envolvidas na construção ou fiscalização da obra, a respeito das radicais e trágicas transformações que se desencadeariam com ela; também não foram consultados nem indenizados. Apenas após suas casas, roças, animais e pertences se encontrarem já submersos, compreenderam os Laklãnô-Xokleng o que realmente iria acontecer (SANTOS, 1987).

O único assentamento inicial na reserva, alagado pela barragem, fragmentou-se em aldeias esparsas em regiões mais altas e longínquas da reserva. As poucas receitas advindas de compensações posteriores fizeram crescer rapidamente seu endividamento com o comércio regional. O comércio de madeiras de lei que se encontrava em curso acelerou vertiginosamente. Grandes extensões da reserva foram desflorestadas. A ganância dos comerciantes regionais de madeira, a corrupção das agências governamentais e a supervisão negligente dos órgãos de proteção ambiental levaram a uma situação extrema (WIJK, 1998; LOCH, 2004) que foi denunciada por Santos (1987) como etnocídio. Os 2200³ Laklãnô-Xokleng que residem nas nove aldeias da Terra Indígena Ibirama-Laklãnô ainda sofrem hoje suas consequências⁴.

3 De acordo com o último censo desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010, aproximadamente 16.000 indígenas residiam no estado de Santa Catarina, quer em aldeias quer em centros urbanos. A população ameríndia nesse estado tem incrementado 1000% desde 1951, quando a população indígena não atingia 1.200 pessoas (BRIGHENTI, 2012). Apesar de ocuparem apenas 1% da superfície do estado, mais de 50% de suas terras ainda não foram oficialmente demarcadas (BRIGHENTI, 2012).

4 Para maiores informações sobre as consequências e demandas contemporâneas entre os Laklãnô-Xokleng associadas à Barragem Norte, cf. Capucci, H. (2017). *Enchente—O outro lado da Barragem Norte*. Café Cuxá filmes.

A educação escolar foi uma providência tomada para aproximar os Laklãnō-Xokleng ainda mais da órbita do Estado e favorecer o enfraquecimento de sua economia e sua cultura. A primeira escola foi introduzida na reserva em 1940 (SANTOS, 1966; WEBER, 2007), com o nome do presidente totalitário da época, Getúlio Vargas, sob cujo governo nacionalista todas as línguas diferentes do português foram banidas (OLIVEIRA, 2009). Tal proibição instituiu-se como fundamento do castigo de milhares de estudantes indígenas por falarem suas línguas originárias (SALVARO, 2009).

O espalhamento das aldeias nos confins da reserva no início da década de 1980 levou novas escolas a novos locais. São quatro ainda em funcionamento hoje, enquadradas no paradigma de uma educação escolar indígena que tem como princípios de ação a preservação e valorização das línguas indígenas no âmbito de uma política educativa oficial adjetivada como *diferenciada*, *intercultural* e *bilíngue* (SOUZA, 2006). Esse paradigma foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as quais, embora tornando obrigatório para todas as crianças brasileiras o ensino fundamental com o português como língua de instrução, asseguraram às comunidades indígenas também o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (cf. MAGALHÃES, 2005). Esse novo paradigma tornou possível que as escolas em terras indígenas tomassem um novo rumo e deixassem de ser usadas como uma ferramenta assimilacionista ou, ao menos, não tanto como o foram durante o tempo do conluio educacional entre governos e missionários (SANTOS, 1975; SOUZA, 2009). Desde as décadas finais do século XX, de fato, as escolas indígenas começaram a ser usadas como uma ferramenta de e para a luta política e a sobrevivência e pró-vitalização econômica e, principalmente, cultural (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010; D'ANGELIS, 2012; GUEROLA, 2017; HENTZ, 2005; VIEIRA, 2006; WEBER, 2007).

Algumas vozes, contudo, têm manifestado sua preocupação em torno das ideologias coloniais que têm permanecido nesse novo paradigma (PINTO, 2012; SOUZA, 2009). D'Angelis (2012), por exemplo, chama atenção para o ensino de línguas indígenas como línguas estrangeiras nesse novo modelo educacional. No caso dos Laklãnō-Xokleng, célebres abordagens acadêmicas da sua língua por parte de estudiosos não indígenas, alinhados com a Linguística moderna, tais como Henry (1941), Guérios (1945) e Urban (1978), quase todos eles estrangeiros e/ou ligados a instituições missionárias, como Wiesemann (1978), talvez estejam na base dessa permanência.

A luta laklãnō-xokleng por uma educação escolar diferenciada tem sua origem nos primórdios dos anos 1990, quando iniciadas as primeiras tentativas de se ensinar a língua indígena na escola, a partir de uma preocupação crescente em torno do reduzido número de falantes. O movimento foi liderado por um intelectual laklãnō-xokleng que começara suas atividades de pesquisa auxiliando alguns dos pesquisadores citados no parágrafo anterior e acabou tornando-se o primeiro indígena brasileiro a doutorar-se em Linguística (GAKRAN, 2015). Os primeiros textos bilíngues em laklãnō-xokleng e português, tais como o primeiro dicionário (GAKRAN, 2010), o primeiro livro de texto (GAKRAN; MARKUS, 2014) – intitulado, tão significativamente, *Nossa Língua Reviveu* – e as gramáticas mais completas (GAKRAN, 2005, 2015) foram de sua autoria ou organizados por ele e publicados com apoio de secretarias de educação e cultura, universidades ou organizações não governamentais parceiras (CONCEIÇÃO, 2015; WEBER, 2007).

Dando continuidade aos esforços de Namblá Gakran por preservar a língua laklãnō-xokleng, principalmente em textos escritos, alguns professores indígenas têm completado sua graduação em licenciaturas indígenas onde têm desenvolvido novos materiais didáticos (HENTZ, 2005, 2013; WEBER, 2007). Outros estudantes laklãnō-xokleng têm cursado sua graduação em cursos de outras áreas, no âmbito de políticas nacionais para um maior acesso ao ensino superior por parte de estu-

dantes indígenas e quilombolas, população negra em geral e estudantes de escola pública (LEHMANN, 2018; SANTOS; HALLEWELL, 2014; SILVA; SILVÉRIO, 2003).

Contudo, a língua laklãnō-xokleng continua sendo considerada como severamente ameaçada por certas referências mundiais em diversidade linguística, tais como *Ethnologue* (EBERHARD *et al.*, 2020), do Summer Institute of Linguistics, e o *Atlas das línguas em perigo do mundo* (MOSELEY, 2010), da UNESCO. Enquanto a primeira a classifica como *em processo de substituição*, em decorrência do baixo número de falantes e de novas gerações não estarem mais aprendendo a língua com suas(seus) mais velhas(os), a segunda a classifica como língua *em perigo crítico*, por seus falantes mais novos pertencerem às gerações mais velhas. Segundo essas fontes, o número de falantes laklãnō-xokleng não seria superior a 800 pessoas.

Outras fontes, como, por exemplo, Wiik (1999), apontam que, hoje em dia, com poucas exceções, a língua laklãnō-xokleng é falada exclusivamente na esfera pública, especialmente em reuniões de cunho político com a presença dos brancos – a língua teria se tornado progressivamente um símbolo político na construção de uma identidade étnica positivada. Hentz (2013) concorda com ele e reconhece a língua laklãnō-xokleng enquanto símbolo de empoderamento e ação política.

Reinventando a língua laklãnō-xokleng

A seguir, lideranças educacionais laklãnō-xokleng discursam em torno de como a educação indígena tem mudado no que diz respeito às práticas sociais no tempo e no espaço e a como essas mudanças estão relacionadas com o modo com que as práticas sociais têm sido abordadas na escola, assim como explicam como os recursos da língua indígena eram acessados e mobilizados no passado e como eles

são acessados e mobilizados hoje⁵. Tais discursos hão de nos conduzir à resposta de como a língua laklânō-xokleng pode ser reinventada nesse contexto, a qual se tornará possível uma vez que tenhamos associado o desdobramento do processo social laklânō-xokleng no tempo e no espaço ao acesso dos Laklânō-Xokleng a certos recursos linguísticos e materiais e a possibilidade de sua mobilização:

Eu vejo assim, que, a educação indígena, ela não se preocupa com o tempo, com horário... “Quando você tiver com 20 anos, você tem que saber isso”, você tá entendendo? Eles tinham uma educação continuada [...] A educação indígena, ela não tem tempo definido, não tem também espaço definido, porque onde eles tavam era uma aprendizagem: a criança sentava, ouvia; tava andando, tava aprendendo: “Ó, essa madeira, tal”, “ó, aquela lá é a abelha tal”, “ó, esse canto é o canto tal”, então não tinha uma determinação (Altieres Nandjawan Priprá, 15 de julho de 2015).

A trajetória pessoal de Altieres – que, embora criado em uma família de professores, completou o ensino médio em escolas fora da terra indígena e se juntou às Forças Armadas aos 18, antes de retornar à aldeia, anos depois, e acabar se tornando o professor que, à altura da geração de dados desta pesquisa, ocupava-se também da coordenação

5 O trabalho de campo etnográfico para esta pesquisa foi desenvolvido, entre 2014 e 2017, em um curso de formação continuada de professores indígenas desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em aldeias guarani, kaingang e laklânō-xokleng, o qual fazia parte do programa nacional *Ação Saberes Indígenas na Escola*, implementado em nível nacional a partir de 2014, quando foi lançado pelo Ministério da Educação do Governo Federal. Em Santa Catarina, o programa se materializou em conferências regionais de educação indígena nas quais lideranças educacionais, tais como anciões, professores ou caciques, junto a professores universitários, técnicos e gestores educacionais e outros agentes do Estado, se encontraram para discutir o modo em que as escolas indígenas podem incorporar o conhecimento indígena em suas práticas pedagógicas (GUEROLA, 2017b). Os enunciados das lideranças laklânō-xokleng incluídos neste texto, enunciados originalmente em português, foram registrados audiovisualmente entre julho e outubro de 2015, durante os dois primeiros Grandes Encontros Laklânō-Xokleng, como essas conferências viriam a ser chamadas nesse contexto. Consentimento informado escrito foi dado pela autoridade suprema da Terra Indígena, o Cacique Presidente, assim como por cada um/a dos/as participantes cujas enunciações foram incluídas no texto final; todos eles explicitaram seu desejo de ser identificados por seus nomes reais.

do centro cultural da aldeia – talvez ajude a explicar a distância que ele coloca em relação ao processo social da educação indígena: Escolhas morfosintáticas ligadas a pessoas e tempos verbais parecem indicar que quer ele, na faixa entre os 30 e os 40 anos, quer os Laklânō-Xokleng da sua geração e posteriores não participaram no processo, ou que este não diz mais respeito à própria experiência no tempo presente – a educação indígena seria algo extinto ou transcendido a que se tem acesso através do discurso dos outros mais do que empiricamente.

Cabe notar que, segundo as palavras de Altieres, em contraste com a educação escolar, a educação indígena estaria desvinculada de tempos ou espaços previamente estabelecidos. Esta estaria antes associada à mobilização do corpo no espaço – nesse sentido, convém lembrar aqui que os Laklânō-Xokleng foram tradicionalmente classificados como nômades, ou, pelo menos, como em deslocamento constante e sazonal a partir da colonização de seu território (HENRY, 1941; LAVINA, 1994; LOCH, 2004; NOELLI, 2000; URBAN, 1985). Por isso a prática de caminhar pela floresta pode, indubitavelmente, ser compreendida enquanto uma prática social tradicional da educação laklânō-xokleng. Essa prática é enquadrada por Altieres numa temporalidade não agendada, indiferente a conhecimentos curricularizados e aos resultados, preestabelecidos para cada idade, que são mensurados por avaliações nas escolas. O acesso continuado a recursos linguísticos – exemplificados por Altieres em nomes de espécies de madeiras, abelhas ou de canto de pássaros – é associado no seu discurso a essa prática social específica e à sua espacialidade e temporalidade.

Tais alinhamentos e práticas epistemológicas foram levantados não só por lideranças educacionais jovens que não foram criadas diretamente nesse paradigma educacional, mas também, e especialmente, por anciões que de fato foram:

Tudo isso é uma história que não se aprende num dia só [...] porque isso é um saber que você vai aprender de acor-

do com... você pratica, você pratica. Então, por exemplo, eu sei porque eu sei na prática também, nós aprendemos praticando. Na minha época, eles praticavam essas coisas. Por exemplo, ir lá procurar como achar uma abelheira no mato, como achar uma abelhinha que ela é bem pequenininha, como achar ela, e como tirar ela, tirar aquela abelheira pra tirar o mel dela pra chupar, como é que eles tiravam, de que forma eles faziam todo o aproveitamento dela. Então tudo isso são coisas que é feito na prática. Por exemplo, se tiver num lugar onde é seco, não tem água e bate a sede, onde é que vamo achar água pra tomar agora? Vai ter que descer lá na grotta ou, às vezes a grotta é muito longe, então tem formas de achar água [...] Esses conhecimentos precisa ver e pra fazer isso aí, saiu de manhã aqui e lá de tarde aqui de volta, você não vê nada. Mas eu disse pra ele: “olha, pra ter um conhecimento, vai um dia, pousa uma noite lá no mato; depois volta, volta porque vocês não vão aguentar”. Mas eu, pra ter esse conhecimento, nós ficava um mês inteiro dentro do mato, caminhando com eles, com os índios, o mês inteiro. Às vezes nós ficamos seis meses aqui no mato aqui, seis meses, então a gente sabe disso, sabe como. Sem sair pra fora, seis meses sem sair pra fora! “Mas e como é? Não tomava banho?” Ah, tomava só banho de chuva. Se não chovesse, ficava seco. E não trocava de roupa? Não [...] Tomar banho, tomava banho no rio ainda. Podia ser frio, como for. E aí os índios era acostumado a tomar banho na água, no rio mesmo. Lá deitava e deixava só com o pescoço de fora. Ficava lá meio dia inteiro tomando banho [...] Mergulhava, ficava lá o dia inteiro, quer ver no verão! Esse é o viver dos índios, são histórias, são coisas que têm que ser aprendido. Esses menino não sabe mais! Não sabe mais! Então tem que ser escrito, tem que ser feito. Eu disse pra eles assim: “Se vocês quiserem, nós vamos tirar uns três dias pra nós vir aqui ó, por dentro do mato. Vamo andar uns três

dias, levar umas três noite no mato [...] aí vocês vão aprender, vão aprender”. Então, é desta forma. Esse era o viver dos índios, este é o viver. E se essa história tem que ser escrita, tudo, ela precisa ser vivida ela pra escrever ela. Porque uma coisa que... ela não tem nada escrito, ninguém sabe. Ninguém sabe, só quem sabe é porque já viveu. E aí não tem nada escrito; então, pra escrever agora é obrigado a sacrificar... sacrificar a vida! [...] Então eu disse pra eles: “Eu vou com vocês, eu vou ensinar, eu vou fazer pra vocês ver como é que eles faziam: ‘era assim, assim eles faziam’... Vocês querem? Nós vamo amanhã, eu vou acompanhar!” [...] Então tem tudo isso aí, é praticando que aprende. Precisa praticar, pra poder aprender, pra saber. E aí pode gravar, pode escrever (Edu Pripra, 17 de outubro de 2015).

Embora Edu Pripra – missionário evangélico⁶ e liderança comunitária, nascido em 1948, que desde os 17 anos ocupou cargos como o de cacique presidente, o maior cargo de liderança política na estrutura política contemporânea dos Laklânō-Xokleng (GAKRAN, 2015), e foi pioneiro na organização de cursos de arte e cultura laklânō-xokleng nas escolas – conhecesse a educação indígena porque a experienciara empiricamente, também deixou entrever, como fez Altieres, certa distância, embora menor, daquele processo social por meio de escolhas morfossintáticas de pessoa e tempo – tão facilmente perceptível, esse traço já foi notado por Urban (1985) nas narrativas colhidas juntos a anciões laklânō-xokleng em 1975.

Essa distância em relação a um modelo educacional transcendido é associada com a palavra-chave da epistemologia laklânō-xokleng: a prática. A prática, aprender fazendo, aprender mobilizando o corpo, através de experiências corpóreas com propósito epistemológico. Em consonância com Altieres, Edu Pripra opôs a temporalidade não preestabelecida da mobilização corporal epistemológica àque-

6 Para uma aproximação à relação entre os Laklânō-Xokleng e denominações evangélicas, cf. Wiik (2010).

la da escola, dado que, para ele, o esquema de comportamento anatómico-cronológico (FOUCAULT, 2004) de períodos de aprendizagem rigidamente preestabelecidos (“saiu de manhã aqui e lá de tarde aqui de volta”) exclui a possibilidade da prática social epistemológica indígena (“você não vê nada”).

Contudo, reconhecendo a incompatibilidade entre a temporalidade rigidamente preestabelecida da educação escolar e a temporalidade mais flexível da educação indígena, Edu Priprá defende alinhamentos híbridos que possibilitem a mobilização corporal epistemológica, que precisam ser condensados para sua viabilidade (“pra ter um conhecimento, vai um dia, pousa uma noite lá no mato, depois volta”). Contudo, a completa incompatibilidade entre como a prática social no tempo e no espaço costumava ser performada corporalmente e como ela é hoje faz com que a mobilização corporal epistemológica condensada ainda seja representada por seu Edu Pripra como um sacrifício de vida, que pode acabar resultando insuportável (“vocês não vão aguentar”). Nessa linha, Urban (1985, p. 242) fez reflexões de peso em torno desta vontade de sacrifício, ressaltando que o desejo dos Laklãnō-Xokleng por preservar sua cultura dava-se às vezes “inclusive a custo de suas próprias vidas”.

É possível constatar também neste dado como o acesso a recursos linguísticos, neste caso aqueles que precisam ser documentados através de gravação de áudio e produção de textos, não se encontra vinculada a tempos ou espaços particulares e sim à vivência no mato através da mobilização corporal nele (por exemplo, indo procurar mel, indo procurar água ou nadando no rio). Considerando que a imposição da escrita como a modalidade mais legítima para preservar e transmitir significado e conhecimento tem sido caracterizada como epistemologicamente racista, uma vez que seu objetivo real sempre foi afirmar a superioridade eurocêntrica e atuar como instrumento da colonialidade global para eliminar diferenças e desapropriar os indígenas de suas formas semióticas próprias (GARCÉS, 2007; SOUZA, 2006), o que

Edu Priprá parece estar apontando aqui é uma crítica a uma abordagem do ensino da língua laklânō-xokleng baseada quase exclusivamente em práticas letradas (cf. GUEROLA, 2015) que desconsidera a mobilização corporal com propósitos epistemológicos.

Aparentemente alinhados com seu Edu Priprá, Cazden e Cope *et al.* (1996), fundamentados em pesquisas sobre cognição e abordagens socioculturais da linguagem e do letramento, recomendam a prática situada, ou seja, a imersão em uma comunidade de aprendizes engajados em versões autênticas de práticas significativas, como o primeiro componente de uma pedagogia dos multiletramentos. Por sua vez, Canagarajah (2006, p. 238) aconselha que se encontre inspiração no “multilinguismo desenfreado e hibridismo inveterado” dos tempos pré-coloniais para se abordar as práticas de linguagem contemporâneas, particularmente por meio da adaptação desses valores e práticas às condições sociais de hoje. Em prol de encontrar a inspiração adequada na sociedade laklânō-xokleng, na visão de Edu Priprá, para abordar as práticas de linguagem contemporâneas outros traços epistêmicos da educação indígena precisam ser considerados:

Eu aprendi assim a viver. Aprendi assim o que eu sei... aprendi tanto oralmente como na prática. Ele explicava as coisas na prática. Eu vivia com ele. Ele era velho, mas um velho que sempre queria trabalhar. Ele gostava de trabalhar. Muitas vezes, tava na roça, trabalhando junto, tava junto com ele sempre. Plantava aipim, batata, os porquinho também, às vez [...] Eu também tava junto com ele. Nós plantamos uma roça de milho, rocemos uma capoeira grossa [...] E eu sempre acompanhei, sempre obedecia ele. Esses eram os ensinamentos: ensinava a trabalhar, ensinava a plantar, e depois nós ia caçar também junto, caçar junto, e pescar... [...] E eu ia junto, cada um com a mochila nas costas, carregando coisas, indo embora pro mato, “vamos caçar”. “Vamos caçar” e fomos caçando, pousemos uma noite. Aí fazia aquele

fogo... todo mundo... todo mundo em redor de uma fogueira (Edu Priprá, 17 de outubro de 2015).

O acesso e mobilização de recursos associados à educação indígena são vinculados também, por parte de Edu Priprá, à ação semiótica conjunta com companhias específicas. Como vimos, uma visão de língua como ação conjunta em práticas sociais é coerente com a defendida por Pennycook (2010), para quem a língua é uma forma de ação em tempos e lugares específicos, e por Bakhtin (2006), para quem a realidade fundamental da língua é a interação social. Do ponto de vista tanto desses autores como, aparentemente, do próprio Edu Priprá, as línguas são produtos das atividades culturais nas quais as pessoas se engajam (PENNYCOOK, 2010), “criações histórico-geográficas” que em nenhuma circunstância podem ser tratadas de forma autônoma em relação “ao fluxo mais amplo de mudanças histórico-geográficas” (HARVEY, 1996, p. 88). A partir dessa noção de língua, os falantes podem se enxergar como fatores ou criadores de suas línguas antes do que como seus usuários, assim como ultrapassar as simplificações excessivas que as têm cercado por tanto tempo (HARRIS, 2010).

Os recursos linguísticos orais existem na boca de outras pessoas e é de lá que nós as tomamos e nos apropriamos delas (BAKHTIN, 2002). Portanto, a companhia para acessá-los e mobilizá-los é um requisito previsível; no caso laklânō-xokleng, conforme colocado por Edu Priprá, aquela de educadores mais velhos. É comum que crianças laklânō-xokleng, particularmente as primogênicas, sejam criadas por seus avós, a quem se referem com os afetuosos termos, feminino e masculino respectivamente, *Jō* e *Jug*. Usam-se esses recursos por parte dos Laklânō-Xokleng tanto como uma forma polida e cortês de se dirigir a pessoas mais velhas de modo geral como para se fazer referência aos mais velhos com que cada quem foi criado.

Ademais, junto à companhia dos mais velhos, outro alinhamento espaço-temporal não preestabelecido é associado às práticas so-

ciais da educação indígena: a fogueira. Lavina (1994) e Loch (2004) aludem à prominência deste alinhamento no âmbito do processo social da educação tradicional laklânô-xokleng. Um exemplo ilustrativo desta questão pode ser encontrado na polissemia da palavra *nejó*, que significa simultaneamente casa e fogueira na língua deste povo. Loch (2004) relata, inclusive, que as cinzas são consideradas, do ponto de vista nativo, como repositórios da memória da mobilização corporal laklânô-xokleng: membros desta etnia afirmam que nunca esquecerão seu território porque nunca esquecem da localização das cinzas de suas fogueiras. A ação semiótica conjunta ao redor do fogo e de outros elementos de territorialização em atividades ligadas à economia ou ao lazer com educadores sênior favorecia o acesso e mobilização de recursos linguísticos orais em práticas sociais.

É importante lembrar aqui, contudo, que a expansão do capitalismo tem acarretado uma batalha feroz para que todas as populações desenvolvam suas práticas sociais em alinhamentos espaço-temporais da organização industrial e da propriedade privada (HARVEY, 1996). Eles têm sido impostos a populações indígenas com base em seu suposto subdesenvolvimento tecnológico e sua suposta *economia de subsistência* (CLASTRES, 2010). Para Clastres (2010, p. 198), contudo, as sociedades indígenas, antes do que uma economia de subsistência, apresentavam uma oposição consciente à economia em função de sua recusa à desigualdade que esta gera quando escapa ao social e se torna contra a sociedade. A esse respeito, Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, líder da campanha que resultou na *pacificação* laklânô-xokleng e chefe da sua reserva por décadas, admitiu a Urban (1985, p. 235-236) que o seu propósito e do SPI em relação àquela “ilha de mata em um mar de colonização” era transformar os Laklânô-Xokleng economicamente – a agricultura era vista como a único via possível para sua *assimilação*. Contudo, essa alternativa única revelou-se rapidamente como uma contrariedade à toda a organização social laklânô-xokleng. Da mesma forma, outras instituições como as escolas – sob gestão do SPI e da FUNAI

até que a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina as assumiu nos anos 1990 – também têm tentado, de forma incisiva e perseverante, impor alinhamentos espaço-temporais capitalistas nos processos sociais indígenas (cf. SANTOS, 1975). De acordo com Foucault (1995, 2004) e lideranças educacionais laklãnō-xokleng⁷, esses alinhamentos têm o corpo como principal alvo:

O importante também é que o pessoal da Secretaria que trabalha com os povos indígenas, eles também tenham interesse em conhecer um pouco mais da cultura, da tradição, da língua. Porque o que acontece? O professor em sala de aula, quando o professor tira os alunos, por exemplo, a uma roda de conversa lá fora da sala de aula, já muitas vezes acontece que a Gerência não aceita porque isso não é considerado aula. A gente já bateu... hoje já, na escola Vanhecu Patté, não acontece tanto, mas a gente enfrentou alguns problemas relacionados a isso. A gente tirava os alunos, “Não, isso aí não é aula” (Walderes Coctá Pripra, 14 de agosto de 2015).

A educação indígena ela não funciona em quatro paredes. Ela vai muito além de quatro paredes. A educação indígena ela tem duas visões. Então não tem como trabalhar... Quando se fala educação indígena, o Estado tá entendendo que o fato de ter uma escola dentro da terra indígena, o fato de ter Artes Indígena, Língua Indígena, dentro da escola indígena, é escola diferenciada. Não! Escola diferenciada, educação diferenciada, é tudo isso que os anciões falaram: ir no mato, conhecer a madeira, os animais, a forma de extrair mel; isso se chama educação diferenciada (Copacãm Tschucambang, 14 de agosto de 2015).

7 As citações a seguir foram extraídas de uma acalorada discussão – já analisada alhures (cf. GUEROLA, 2018) – entre lideranças educacionais laklãnō-xokleng e gerentes de educação responsáveis pela supervisão das suas escolas.

Tanto como muitos dos seus colegas de profissão, Walderes – quem, além de ser uma professora polivalente que já tinha ocupado cargos na gestão escolar, à época da pesquisa era empreendedora no ramo da comercialização de produtos evangélicos e teve, em 2021, sua dissertação premiada pela Sociedade Brasileira de Arqueologia – e Copacam – quem, além de professor que havia ocupado outros cargos educacionais como presidente da Associação de Pais e Professores ou *orientador de cultura*, tinha também experiência na área de Arqueologia e exerceu o cargo de cacique em sua aldeia – têm desejado por muito tempo transpor às rotinas escolares o conjunto de alinhamentos espaço-temporais que favorecem as práticas da educação indígena e têm colocado tal demanda perante as autoridades educacionais. Porém, alinhamentos espaço-temporais contrários àqueles por eles almejados parecem imperativos para que sistemas de escolarização criem e reforcem hierarquias de conhecimento e garantam a obediência às economias espaço-temporais capitalistas.

Essas condições, previsivelmente daninhas aos processos escolares diferenciados indígenas, não podem ser ignoradas. Como é de se esperar, nelas técnicos e gestores do sistema de educação estadual, a maioria dos quais ignoram qualquer tipo de discussão sobre as práticas e coordenadas epistêmicas da educação indígena, acabam atuando como fiscais dos alinhamentos espaço-temporais ortodoxos da escola, impondo a coordenada de 800 horas em 200 dias letivos – conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – em um único espaço: a sala de aula. É por isso que práticas sociais fora desse alinhamento espaço-temporal, particularmente as próprias da educação indígena pretendidas pelos Laklânō-Xokleng, têm sido oficialmente deslegitimadas como não condizentes com práticas escolares (“isso aí não é aula”). Na visão dos Laklânō-Xokleng, autoridades educacionais fazem com que escolarizar crianças e jovens signifique apenas prender seus corpos nas “quatro paredes” de calendários, horários e salas.

Enquanto ferramentas a serviço da autoridade e do poder institucional, as línguas colonialmente inventadas permitem e favorecem tal aprisionamento espaço-temporal. Com base nelas, é perfeitamente viável que uma disciplina escolar como “Língua Indígena” sirva para aprisionar os corpos dos estudantes em salas de aula. Essa possibilidade está relacionada inteiramente com como a colonialidade dissociou línguas de falantes, com como as línguas têm sido desencarnadas de suas funções sociais e comprimidas em invenções que cabem nos padrões espaço-temporais escolares ortodoxos, e também com como as línguas têm sido dissociadas de suas territorialidades e de suas temporalidades.

Restringindo a mobilização dos falantes via aprisionamento de seus corpos em horários, calendários e salas de aula, as escolas indígenas e o ensino de línguas em seu âmbito perpetuam os efeitos nocivos de abordagens bolorentas que dizem buscar a preservação das línguas indígenas mas de fato acabam contribuindo com sua destruição (MAKONI; PENNYCOOK, 2006; SOUZA, 2006). Ademais, ao imporem certos alinhamentos espaço-temporais típicos da organização industrial e da propriedade privada, as escolas acabam contribuindo para uma compressão espaço-temporal que afeta “todos os aspectos da vida cultural e política” derivada da “emergência de uma nova geografia do desenvolvimento capitalista” (HARVEY, 1996, p. 245). Para Harvey (1996), tal compressão faz com que os indivíduos sintam constantemente a falta de tempo e espaço, como se sempre os estivessem perdendo ou desaproveitando, o que é constatável no contexto laklânō-xokleng:

Hoje nossos filho, meus neto, não sabe nada [...] que nem meus filho, não tiveram tempo de eu chegar e levar eles lá, “vamo aprender aqui: o nome dessa madeira é assim, o nome daquela é assim...” Eles têm que tar na escola. Eu já fui diferente: eu ia pra escola, ficava, uns dias ia lá pescar com os meus pai, lá ele me ensinava o nome dos peixe... Então aí voltava pra escola, ficava uns três, quatro dia.

Então parece que ficou... antigamente era melhor, e hoje tá difícil (João Paté, 14 de agosto de 2015).

É muito difícil – como o João tá falando ali –, é muito difícil a gente sentar e fazer uma conversa que a barragem maldita [não] entre no meio. É difícil a gente esquecer da barragem desta forma. Porque – como o João falou ali, aí me passa na cabeça – nós saíamos com os nossos avó à beira do rio, embaixo de taipa, pescar, ficava lá dois, três dia, quatro dia, mas lá tinha local onde ficar, taipa, bonito lá, ainda... ainda tem algumas, mas outras tão tudo submersas... E é difícil da gente esquecer da barragem [...] Eu... como diz o João... parece que naquela época existia o que é a palavra felicidade. Hoje não... Hoje não sabemos mais o que é felicidade: eu nem tenho tempo mais nem de eu ir na beira do rio (José [Zeca] Cuzung Ndili, 14 de agosto de 2015).

Durante o debate do qual foram extraídos os fragmentos acima, João – liderança política e religiosa que já ocupou cargos como cacique, nascido em 1945, filho e genro de Covi Patté, Laklânō-Xokleng lendário que liderou a *saída do mato* e a *pacificação* – e Zeca – quem, pertencente à primeira geração de professores, escritores e tradutores laklânō-xokleng, ocupou por anos os cargos máximos na esfera política e educacional da Terra Indígena Ibirama-Laklânō, como cacique-presidente e diretor escolar – lamentaram-se juntos da compressão espaço-temporal à qual os alinhamentos compulsórios da escola têm conduzido eles mesmos e seus descendentes: após seu território ter sido completamente colonizado e explorado à exaustão, até o ponto de muitas das coordenadas espaço-temporais da educação indígena não existirem mais ou não serem mais acessíveis a educadores e educandos, as escolas continuam contribuindo hoje a estabelecer e enrijecer alinhamentos espaço-temporais próprios da sociedade capitalista nas práticas educacionais laklânō-xokleng, comprimindo seus tempos-espacos e tornando as práticas improdutivas (“nossos filho, meus neto, não sabe nada [...] não tiveram tempo [...] eles têm que tar na es-

cola”). Os Laklanō-Xokleng têm ficado sem espaço e sem tempo, o que tem impedido significativamente seu acesso aos processos próprios de aprendizagem e às línguas cujo uso na educação lhes foi assegurado em 1988 pela Constituição Federal.

Se a língua é, como afirmava Harvey (1996, p. 88), uma criação histórico-geográfica intimamente impactada pelo fluxo geral de mudanças histórico-geográficas, e, conforme afirmou Pennycook (2010), uma forma de ação conjunta em tempos e lugares específicos, é compreensível que, quando não é possível a mobilização epistemológica dos corpos laklânō-xokleng em companhia de educadores/as sênior em alinhamentos espaço-temporais de educação indígena, torne-se desfavorável (“nunca vão saber”) o acesso aos recursos linguísticos a eles vinculados e sua mobilização em prol de aprender (ou lembrar) a língua que constituem:

Eu sei o nome das madeiras, dos animais, porque eu me criei – alguns mais velhos sabem – que eu me criei com a minha vó, meu tio Munhã, desde pequeno ia no mato com ele. Então, nome de muitas madeira, eu sei. Agora, tanto tempo que não fui mais pro mato que até esqueci. Eu vendo, vou lembrar. Agora, imagina as pessoas que nunca tiveram no mato, nunca vão saber! (Copacãm Tschucambang, 14 de agosto de 2015).

Com base em discursos de lideranças educacionais, a língua laklânō-xokleng pode ser reinventada enquanto mobilização corporal epistemológica em companhias e alinhamentos espaço-temporais que favoreçam as práticas sociais da educação indígena e tornem acessíveis, (re)criáveis e mobilizáveis os recursos que constituem tal língua. Destaco, para concluir, a representação dos padrões espaço-temporais da escola ortodoxa enquanto impedimento para o laklânō-xokleng e da escola enquanto violência espaço-temporal que veda o acesso e mobilização dos recursos identificados com essa língua.

Sacrificando a vida pela língua

A distância que foi possível apreciar no modo em que lideranças laklânō-xokleng participantes deste estudo se posicionaram sócio-historicamente em relação à educação indígena pode ser conectada com a associação que eles frequentemente fazem – tal como os professores Altieres e Copacâm e os mestres Seu Edu e Seu João fizeram – entre língua e campos lexicais, tais como os associados a elementos tangíveis da natureza. Essa compreensão dicionarizada exprime certa proximidade com ficções coloniais sobre as línguas. Afinal, muitos Laklânō-Xokleng foram e ainda são submetidos a essas ficções quando são defrontados com o ensino de línguas presos em horários, calendários e salas de aula em detrimento da mobilização corporal epistemológica em outros alinhamentos espaço-temporais que favorecem a sua criação histórico-geográfica.

Com base em dados etnográficos gerados junto a algumas de suas lideranças educacionais, este texto buscou oferecer uma resposta possível a como os desdobramentos do processo social laklânō-xokleng no tempo e no espaço explicam como o acesso a recursos materiais e linguísticos e a possibilidade de sua mobilização por parte dos membros desse povo têm se visto severamente restritos. Ao discutir como a educação tem mudado nas comunidades laklânō-xokleng no que diz respeito às práticas sociais no tempo e no espaço e a relação dessas mudanças com como as práticas sociais associadas às línguas têm tido lugar em suas escolas, foi possível ilustrar como essas transformações fundamentam por que, num processo que se iniciou há décadas, os recursos linguísticos da língua originária laklânō-xokleng têm sido cada vez menos acessados e mobilizados por parte de seus falantes e de seus potenciais novos aprendizes.

Como pode a língua laklânō-xokleng ser reinventada? A resposta já foi dada pelos próprios Laklânō-Xokleng, com a ajuda, neste texto, de teóricos diversos: a língua laklânō-xokleng é ação semiótica que se

dá por meio da mobilização epistemológica do corpo, preferencialmente em companhia de anciões, em alinhamentos de tempos e espaços que embrenham as práticas sociais (“tanto oralmente como na prática”) na natureza e na terra: práticas econômicas e culturais como caminhadas (“tava andando, tava aprendendo”), roçadas, caçadas ou pescarias (“ia lá pescar com os meus pai, lá ele me ensinava o nome dos peixe”) são adubo para a criação histórico-geográfica da mesma. As escolas laklânō-xokleng – e, principalmente, as redes escolares regionais e estaduais que respondem por elas – precisam favorecer tal reinvenção e se mostrar flexíveis a práticas escolares fora do espaço-tempo da sala de aula. Anciões(ãs) precisam fazer parte delas e, conseqüentemente, ser remunerados. Medidas como essas são perfeitamente coerentes com a legislação em vigor que deve pautar a educação escolar indígena diferenciada, no Brasil de modo geral e no estado de Santa Catarina em particular.

A ampliação da área demarcada da Terra Indígena Ibirama-Laklânō até os 37000 hectares é urgente em prol de se garantir a acessibilidade aos alinhamentos espaço-temporais em que os Laklânō-Xokleng mobilizam seus corpos e agem semioticamente junto a anciões e anciãs, em práticas de educação indígena, *sacrificando a vida* para a criação histórico-geográfica de sua língua.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. 5. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRIGHENTI, C. A. Terras Indígenas em Santa Catarina. *In*: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (org.). **Etnohistória, história indígena e educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 25-277.

BRIGHENTI, C. A.; NÖTZOLD, A. L. V. Educação guarani e educação escolar: Desafios da experiência mbya e nhandeva. **Cadernos do LEME**, 2, p. 22-40, 2010.

CANAGARAJAH, S. After Disinvention: Possibilities for Communication, Community and Competence. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (org.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 233-239.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. P.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S.; NAKATA, M. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, 66, p. 60-92, 1996.

CLASTRES, P. **Archeology of violence**. Cambridge: Semiotext(e), 2010.

CONCEIÇÃO, L. C. **Vivências de escritas entre os Laklânô/Xokleng**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

D'ANGELIS, W. R. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

EBERHARD, D.; GARY, M.; SIMONS, F.; FENNIG, C. D. (org.). **Ethnologue**: Languages of the World. Dallas: SIL International, 2020.

ERRINGTON, J. Colonial Linguistics. **Annual Review of Anthropology**, 30, p. 19-39, 2001.

ERRINGTON, J. **Linguistics in a Colonial World**: a story of language, Meaning, and Power. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (org.). **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Universitária, 1995. p. 231-252.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, C. A. (org.). **Memória do SPI**: Textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967). Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011.

GAKRAN, N. **Aspectos morfossintáticos da língua Laklânô (Xokleng) “Jê”**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

GAKRAN, N. **Mini-Dicionário Laklânô (Xokleng) – Português**: Edição experimental. 2010.

GAKRAN, N. **Elementos fundamentais da gramática laklânô**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GAKRAN, N.; MARKUS, C. (org.). **Ag ve te káglel mu**: nosso idioma reviveu. Livro de leitura do Povo Xokleng/Laklânô. São Leopoldo: Oikos, 2014.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GOMES, I. P. **Os Xokleng do Rio dos Pardos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2010.

GUÉRIOS, R. F. M. O xocrén é idioma caingangue. **Boletim Bibliográfico**, VI, p. 61-68, 1945.

GUEROLA, C. M. A disciplinarização letrada das línguas indígenas no Sul do Brasil: uma abordagem discursiva. **Estudos Linguísticos**, v. 44, p. 559-573, 2015.

GUEROLA, C. M. **“Se nós não fosse guerreiro, nós não existia mais aqui”**: Ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta guarani, kaingang e laklânô-xokleng. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GUEROLA, C. M. Cultura vs. Estado: Relações de poder na educação escolar indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 57, p. 1443-1466, 2018.

HARRIS, R. **Integrationism**: a very brief introduction. 2010. Disponível em: <https://www.royharrisonline.com/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

HARVEY, D. **Justice, nature and the geography of difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

HELLER, M. **Paths to post-nationalism**: a critical ethnography of language and identity. New York: Oxford University Press, 2011.

HENRY, J. **Jungle people**: a Kaingáng tribe of the highlands of Brazil. Nova Iorque: Vintage Books, 1941.

HENTZ, M. I. de B. **Nas vozes da educação escolar indígena, os sentidos do discurso dos professores xokleng como elemento constitutivo da identidade**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

HENTZ, M. I. de B. Formando professores indígenas: O direito à língua como ação política. **Fórum Linguístico**, 10, p. 279-290, 2013.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.

LAVINA, R. **Os Xokleng de Santa Catarina**: uma etnohistória e sugestões para os arqueólogos. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 1994.

LEHMANN, D. **The prism of race**: the politics and ideology of affirmative action in Brazil. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2018.

LOCH, S. **Arquiteturas xoklengs contemporâneas**: uma introdução à antropologia do espaço na Terra Indígena de Ibirama. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MAGALHÃES, E. D. (org.). **Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas**. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (org.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 1-41.

MOSELEY, C. (org.). **Atlas of the world's languages in danger**. Paris: UNESCO, 2010.

NOELLI, F. S. A ocupação humana na região sul do Brasil: Arqueologia, debates e perspectivas 1872-2000. **Revista USP**, 44, p. 218-269, 2000.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, 7, p. 19-26, 2009.

PENNYCOOK, A. **Language as a Local Practice**. Abingdom; Nova Iorque: Routledge, 2010.

PINTO, J. P. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas Vozes**, 1, p. 171-180, 2012.

SALVARO, T. D. **De geração em geração e o lápis na mão**: o processo de revitalização da língua kaingang na educação escolar indígena/Terra Indígena Xapecó-SC. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTOS, S. A.; HALLEWELL, L. Affirmative action and political dispute in today's Brazilian academe. **Latin American Perspectives**, 41, p. 141-156, 2014.

SANTOS, S. C. A escola em duas populações tribais. **Revista de Antropologia**, 14, p. 31-35, 1966.

SANTOS, S. C. **Índios e brancos no sul do Brasil**: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: EDEME, 1973.

SANTOS, S. C. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SANTOS, S. C. A barragem de Ibirama e os índios. **Geosul**, 2, p. 42-47, 1987.

SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SOUZA, L. M. T. M. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (org.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 135-169.

SOUZA, L. M. T. M. Relatório sobre Educação Indígena Diferenciada, intercultural e bilíngue no Brasil. In: LÓPEZ, L. E.; HANEMANN, U. **Alfabetización y multiculturalidad**: Miradas desde América Latina. Guatemala: UIL-UNESCO, PACE-GTZ, 2009. p. 99-128.

TRINDADE, M. **Quem são os Xokleng, os indígenas que podem mudar a trajetória jurídica das demarcações**. Brasília: Comissão de Direitos Humanos e Minorias, Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/quem-sao-os-xokleng-os-indigenas-que-podem-mudar-a-trajetoria-juridica-das-demarcacoes>. Acesso em: 31 mar. 2023.

URBAN, G. Ergativity and accusativity in Shokleng (Gê). **International Journal of American Linguistics**, 51, p. 164-187, 1978.

URBAN, G. Interpretations of inter-cultural contact: the shokleng and Brazilian National Society 1914-1916. **Ethnohistory**, 32, p. 224-244, 1985.

VIEIRA, I. F. **Educação escolar indígena**: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

WEBER, C. **Tornar-se professora xokleng/laklânô**: escolarização, ensino superior e identidade étnica. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

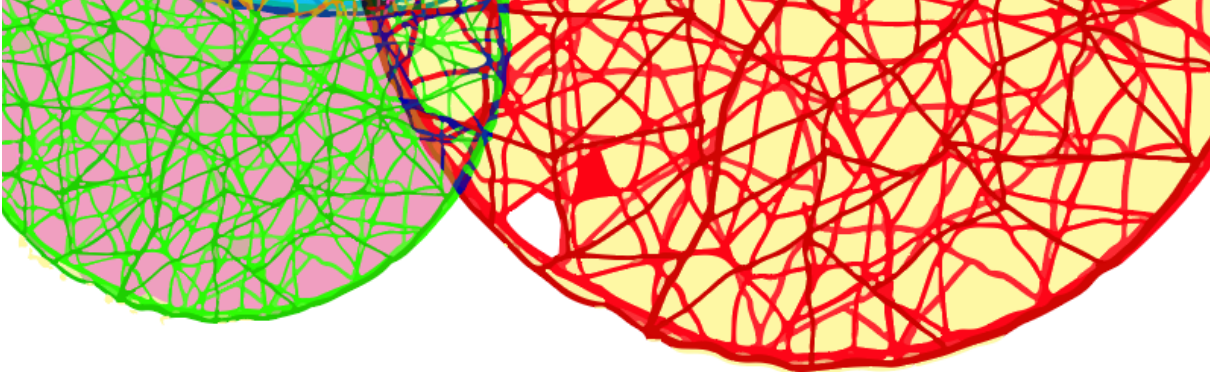
WIESEMANN, U. Os dialetos da língua Kaingáng e o Xokleng. **Arquivos de Anatomia e Antropologia**, 111, p. 198-217, 1978.

WIIK, F. B. Doenças e transformação sócio-cultural entre os índios Xokleng. **Revista de Divulgação Cultural**, 20, p. 59-67, 1998.

WIIK, F. B. Xokleng. In: Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas do Brasil**. 1999. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xokleng>. Acesso em: 31 mar. 2023.

WIIK, F. B. “Somos índios crentes”: dialéticas do contato, alteridade e mediação cultural entre os Xokleng (Jê) de Santa Catarina. **Tellus**, 10, p. 11-51, 2010.

WITTMANN, L. T. **Atos do contato**: histórias do povo indígena Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.



Migração e integração: a educação como elo da dinâmica¹

Laura Janaina Dias Amato (UNILA)

Francisco Leandro de Oliveira (SESI/Colégio Betta)

Introdução

O debate conceitual a respeito da integração de refugiados(as) tem ensejado, entre alguns teóricos, a discussão a respeito do que se entende pelo termo e de como é possível mensurar o seu sucesso em um determinado país acolhedor.

Moreira (2012) argumenta que tomar a integração de refugiados a partir de uma perspectiva funcionalista, no sentido de que há determinados programas e políticas de integração que se espera que os(as) migrantes de crise se encaixem para serem integrados à sociedade onde se encontram, “pode colocar em risco as possibilidades em termos de escolha, empoderamento e do próprio desenvolvimento dos refugia-

1 O presente capítulo é parte adaptada da dissertação “Acolhimento e integração de crianças refugiadas em escolas públicas da região de fronteira trinacional: um estado de caso”, defendida no Programa Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da UNILA.

dos os quais não possuem voz no processo que determina seu bem-estar e suas oportunidades de vida” (MOREIRA, 2012, p. 90).

Segundo defende a autora, a integração como via de mão dupla é um processo que vai além do acesso a bens e serviços no novo contexto para propiciar à pessoa refugiada a interação social e a aquisição de direitos, inclusive políticos. Nesse sentido, é preciso trazer as pessoas refugiadas para unir-se àqueles(as) que desenham as políticas de acolhimento e integração no país, pois, como defendem Ager e Strang (*apud* MOREIRA, *Ibidem*), integração é um processo dialético. Moreira pontua ainda que a integração não significa assimilação, pois não é necessário que pessoas refugiadas tenham que abandonar suas identidades para serem aceitas pela comunidade onde agora se encontram. Segundo a autora, o processo demanda de um lado o “esforço dos nacionais para entender o diferente” e, de outro, o “direito do estrangeiro de preservar seu repertório cultural de origem” (*Ibidem*, p. 89).

Nesse trabalho, procuramos defender a educação como tendo um papel importante no processo de integração de crianças migrantes de crise a partir da perspectiva de que talvez seja a escola o espaço mais importante de interação de crianças e adolescentes, depois do núcleo familiar. No caso específico de crianças migrantes e refugiadas, o espaço escolar se percebe ainda mais importante quando se pensa que muitas famílias migram em poucos membros, o que torna o ciclo de interação social ainda menor se comparado ao das pessoas que já viviam naquela sociedade.

No Brasil, ao lado de diversos problemas enfrentados hoje pela população (sejam tais: econômicos, de segurança, de moradia etc.), a crise é evidenciada também na problemática da educação. No mundo, de forma geral, apenas 50% das crianças migrantes de crise frequentam a educação primária e apenas 25% estão na educação secundária (UNESCO, 2019, p. 7), e um grande percentual de adultos têm dificul-

dades de dar continuidade a seus estudos no país destino (UNESCO, Idem).

Não é a intenção deste trabalho se deter nas dificuldades gerais de acesso à educação pelo mundo, contudo, enfatizamos que esse direito é garantido a crianças e adolescentes, independente se são nacionais, de outros países ou apátridas, conforme dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – o documento brasileiro que corrobora a adesão do país à CDC a que é signatário – e na Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020, do Ministério da Educação (MEC), que trata do direito de matrículas de crianças e adolescentes migrantes, refugiados(as), apátridas e solicitantes de refúgio.

Segundo dados de 2018 do Instituto Unibanco, a procura de crianças estrangeiras por escolas vem aumentando no país desde 2008. Entre o referido ano e 2016 houve um acréscimo de 112%, ou seja, pulou de 34 mil para 75 mil o número de matrículas, segundo dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Desse total, 64% estavam matriculados na rede pública de ensino (DINIZ; NEVES, 2018, p. 89).

Em documento publicado pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município e o grupo de pesquisa *Linguagem, Política e Cidadania*, da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) (2020), Foz do Iguaçu, que já há décadas recebe migrantes de diferentes lugares e faixas etárias, mais recentemente tem recebido novos fluxos migratórios, incluindo migrantes de crise. O documento defende que esse fenômeno vem demandando “ainda mais uma política de ensino” voltada para essa população específica (FOZ DO IGUAÇU, 2020).

Uma das principais implicações advindas da presença de crianças migrantes internacionais em escolas desse município, segundo esse estudo, diz respeito ao domínio da língua majoritária do país (o português), já que essa língua será a principal, quando não a única, utili-

zada em sala de aula, tanto na condução das atividades pelas(os) professoras(es), quanto na interação com a comunidade escolar. Segundo o *Relatório Anual 2017* da Cátedra Sérgio Vieira de Melo, a língua portuguesa é uma das principais barreiras para a integração e acesso aos direitos de pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio no Brasil. Sendo assim, “a aprendizagem da língua garante a expansão das oportunidades de educação e trabalho, ao passo que permite que refugiados vocalizem suas demandas e estreitem laços com a comunidade local” (CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO, 2017, p. 34).

Neste trabalho apresentaremos a análise da conversa com as professoras de *Angel*², a coordenadora, a diretora da escola e a representante da Secretaria de Educação de Santa Terezinha de Itaipu, o município paranaense a 22 km de Foz do Iguaçu, na fronteira trinacional. A partir de suas falas, procuraremos responder como as professoras observam a presença de alunos migrantes em sala de aula, tendo como estudo de caso referido, uma criança migrante de crise. Tal análise se faz, a partir da perspectiva que o acolhimento e a integração se fazem para além das políticas estatais advindas de baixo para cima, mas na prática, no dia a dia do(as) fazedores(as) da educação. Esse processo, como defendido acima, precisa ser dialético. Precisa acontecer num diálogo constante entre todos os membros da comunidade pedagógica, inclusive as crianças que, comumente, são excluídas dos processos de decisão de suas próprias vidas.

A Escola como local de integração

O mundo de mobilidade em que vivemos hoje, que tem nas dinâmicas do capitalismo e na face perversa da globalização o fator estrutural dos deslocamentos humanos (SOUSA SANTOS, 2001 *apud*

2 Pseudônimo dado ao estudante venezuelano, o qual foi participante desta pesquisa. Além disso, para facilitar a compreensão do leitor e a identificação no texto, traremos todos os pseudônimos em itálico. Cabe salientar que detalhes específicos sobre este estudante e a análise da entrevista feita com o mesmo, poderá ser encontrada na dissertação disposta na nota um.

CAMARGO; BIZON, 2018, p. 32), reivindica uma concepção de educação que se adeque às demandas de um público cada vez mais diverso, que passou a frequentar os ambientes da educação no início dos anos 2000. Para Candau (2011), precisamos reinventar a escola, pois,

é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”; mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos políticos pedagógicos relevantes para cada contexto (CANDAU, 2010, p. 807).

As discussões em torno da presença de crianças e adolescentes migrantes, de línguas e culturas diferentes, em escolas brasileiras, somadas aos debates sobre educação indígena do início do século XXI, suscitaram algumas correntes de pensamento a fim de abarcar os desafios para a educação do novo século. A interculturalidade é um desses conceitos.

Para Reppeto (2019), interculturalidade não é um simples conceito, mas “um campo de disputa e de conflito que define não somente o que é cultura, mas o que vem a ser a própria humanidade” (REPPETO, 2019, p. 70). Para explicar sua ideia, o pesquisador faz uma contextualização histórica sobre os usos do conceito de cultura nos debates acerca de interculturalidade e aponta que é importante considerar o uso desse conceito em cada país, em cada região, para “compreender a polissemia de sentidos em torno do campo de debate” (Ibidem).

É importante ressaltar que o debate político acerca da interculturalidade no Brasil nasceu principalmente das discussões acerca das políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas, “no contexto das políticas indigenistas que tratam os povos indígenas, desde a formação dos Estados Nacionais, como um problema”, explica Reppeto (2019, p. 71).

Contudo, gostaríamos de filiar esta pesquisa numa concepção de interculturalidade mais abrangente, que abarque não somente os desafios acerca de escolas indígenas bilíngues, mas também daquelas com presença de crianças migrantes, ou seja, as salas de aulas plurais e os choques culturais comuns nesses contextos. Numa discussão mais ampla não podemos deixar de considerar as variedades de perfis de cada indivíduo presente nas nossas salas de aula, sua cultura e concepção de mundo, para não cair no equívoco da homogeneização. A sala de aula em contexto intercultural (CANDAU, 2011) precisa ser pensada sem perder de vista as complexidades inerentes a cada contexto, ainda mais quando o público focalizado se trata de crianças e adolescentes migrantes de crise.

Além disso, como sustenta Maher (2007), a concepção de projetos educativos voltados para o empoderamento de grupos minoritarizados tem de considerar a necessidade de “também contemplar a educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desses grupos” (MAHER, 2007, p. 267). Para a autora, não basta que haja uma legislação progressista no sentido de assegurar direitos a esses grupos e que esses mesmos grupos saibam da existência de seus direitos para que, na “prática, no cotidiano, no varejo” o cenário de opressão linguístico-cultural seja modificado. É preciso que as escolas, hoje não mais compreendidas como “ilhas isoladas”, se preparem para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente (Ibidem).

O encontro com o outro verdadeiramente acontece quando as diferenças são percebidas não como problemas a serem evitados, mas como um fator normal em todas as relações humanas. No contexto da sala de aula, a crença de que somos ou deveríamos ser uma população mono (monolíngue, monocultural etc.) traz bastantes desafios sempre que aparece alguém que pode destoar a suposta harmonia do grupo. Daí que qualquer movimento de atenção, segundo essa mesma crença, em direção aos alienígenas na sala de aula (SANTOME, 1995), pode-

ria causar certo desequilíbrio no todo, também supostamente homogêneo, quando não seria expô-los, constrangê-los, pelo fato de serem diferentes.

Observamos, em nossa conversa, que a professora *Guartelá*³ deixa a entender que só soube que *Angel* veio como criança refugiada para o Brasil quando a diretora da escola lhe comentou sobre a pesquisa. Assim, percebe-se que o entorno (MAHER, 2007) não é observado e isso é atestado quando perguntamos se a professora conhece um pouco da história da criança, de como tinha vindo parar em Santa Terezinha de Itaipu, ela comenta:

O pouco que eu sei é daquilo [...] que eu pedi para eles escreverem [...] no início do ano. [...] **E ele só falou que veio da Venezuela**, inclusive não falou que veio como refugiado, simplesmente que veio aos três anos. [...] **Mas eu só sei por causa disso, né?** E daí, é... e porque como foi comentado que você viria fazer entrevista, que tá pesquisando a respeito, que eu fiquei mais, me fixei mais. Mas também não consegui muita coisa, né? Mas, então... pra não ficar entrando muito em detalhes, né? (GUARTELÁ, 2021).

Guartelá sugere que trazer para a sala de aula a informação de que *Angel* veio como criança refugiada não seria algo confortável. Em outra fala sua, ela comenta que os(as) alunos(as) têm “umas coisinhas particulares deles, questão até de emocional, sentimental, que eles não querem expor” (GUARTELÁ, *Ibidem*). De fato, a situação de refúgio é uma situação delicada, na maioria das vezes, traumáticas, mas não é apagando as identidades, em nome de uma harmonia que invisibiliza quem é diferente, que se pode promover o acolhimento e a integração. Além disso, saber as especificidades dos nossos alunos faz com que planeje-mos melhor nossas ações e atividades, sem necessidade de expô-los.

3 Pseudônimo da professora do ano de *Angel* do ano de 2021.

Mais adiante na nossa conversa, quando perguntamos à professora *Guartelá* sobre a presença de outras crianças imigrantes em sua turma ela responde que

Neste ano não. Que eu saiba, não... Porque nos anos anteriores eu já tive, alunos que vieram do Paraguai, que vieram da Argentina, que nasceram lá, né? Tanto do Paraguai, quanto da Argentina, de outros lugares. Assim, eu não me recordo, né? Mas nos últimos tempos, até o ano retrasado, a gente tinha uma aluna que tinha vindo da Argentina, **normal, né?** Eu vejo, assim, o acolhimento... Até porque, assim, eu enquanto professora, **eu não sei de onde eles vêm**, a gente vai descobrindo no decorrer do ano, né? **E assim, a minha receptividade com eles é igual, né, com brasileiros, venezuelanos, argentino... a gente trata da mesma forma, né?** (GUARTELÁ, 2021).

Algumas passagens da fala da professora merecem destaque, como na parte em que ela comenta que trata da mesma forma alunos provenientes de diferentes países, “brasileiros, venezuelanos, argentinos”. Contudo, será que tratar a todos da mesma forma não estaria contribuindo para suprimir as diferenças? Será que todos têm as mesmas necessidades, os mesmos anseios afetivos e partilham do mesmo repertório cultural?

Santos e Queiroz (2021) “sustentam que somos convidados a (re)elaborar conceitos, (re)afirmar escolhas educacionais que não desmerecem e nem diminuam as histórias de vida e a diversidade cultural que os discentes trazem consigo” (SANTOS; QUEIROZ, 2021, p. 1). Tal premissa dialoga com Candau (2016), quando diz que precisamos nos atrever a “paradigmas educacionais outros” (CANDAU, 2016, p. 807) que, acrescentamos, valorizem as subjetividades únicas de cada ser aprendente.

As professoras tratam sem muita importância a origem de seus alunos, mas quem disse que eles(as) querem que esse seja um dado passado em branco? Por exemplo, quando conversamos com *Angel*, seu irmão *Salto* e com o pai, *Orinoco*, e pedimos para ele desenhar algo que ele lembrava de seu primeiro dia de aula (desenho que reproduzimos abaixo), a primeira informação que ele trouxe foi de sua origem venezuelana:

Figura 1 – Desenho feito por *Angel* sobre seu primeiro dia na escola, a pedido dos pesquisadores



Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Percebamos que, mesmo antes de dizer seu nome, *Angel* diz sua nacionalidade. No outro lado do desenho está a representação de sua professora apresentando-o para a turma, ou pelo menos de como

ele esperava que fosse sua apresentação no seu primeiro dia de aula. Porque as falas da professora *Guartelá* sugerem que essa apresentação não aconteceu propriamente. Em outra passagem, quando lhe perguntamos sobre seus(as) colegas de sala e se eles(as) sabem de onde ele veio, ela comenta que

eu acredito que eles não sabiam. Porque, no dia que a diretora foi na sala comentar que você faria essa entrevista comigo, e daí ela perguntou “você veio da Venezuela, né Angel?”, e daí os alunos ficaram assim “ah, da Venezuela é?”. **Eles ficaram espantados**, e daí eu acredito que eles não sabiam. Pelo menos os que estavam ali no momento (GUARTELÁ, 2021).

O que denota que não houve uma atenção verdadeira a esse fato em sala de aula.

Santomé (1995) comenta sobre o que chama de “adultocentrismo” – que tem levado nossa cultura a uma “ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude” (SANTOMÉ, 1995, p. 164) – e sustenta que costumamos ver as crianças como “ingênuas, inocentes, desvalidas etc., e, portanto, sem maiores preocupações, interesses e desejos” (Ibidem). Segundo o autor, essas concepções nos levam a ignorar a realidade das “infâncias mais reais”, “as condições e modos de vidas da infância pobre, das crianças do mundo rural e litorâneo, as condições de vida infra-humanas das que vivem no Terceiro Mundo etc.” (SANTOMÉ, Ibidem).

Muitas dessas realidades aludidas pelo autor, que fala a partir do contexto espanhol, não se encontram muito longe de nós, habitantes de países do sul global. Contudo muitas vezes a atenção na sala de aula se volta apenas para as realidades europeias e/ou norte-americanas, trazidas nos materiais didáticos, e há um apagamento das histórias reais dos nossos sujeitos. É necessário pensar que as crianças

e os jovens são seres realmente potentes na reflexão e na construção das realidades em que se encontram.

Uma sugestão didática de como trazer para o conhecimento da turma que Angel é uma criança refugiada poderia ser tirando o enfoque dele para pôr na situação pela qual o seu país, a Venezuela, vem passando na última década. Dessa forma, se estaria convidado seus(suas) colegas de sala para a discussão de um tema contemporâneo, dentro de suas capacidades, para que as histórias pessoais pudessem ir surgindo sem a necessidade de uma exposição que fosse desconfortável.

Quando perguntamos a professora *Guartelá* se ela notava algum desafio específico no trabalho com crianças de outras nacionalidades, pois, como já havia comentado, ela trabalhou com crianças paraguaias antes, ela comenta que

Até agora eu não senti dificuldade nenhuma. Pra mim **é como se ele fosse um brasileiro**, acho que a origem dele... Até por ele está, como ele mesmo relatou, já está desde os três anos, ele veio para cá com três anos, são aproximadamente seis a sete anos que está aqui, né? Digamos, assim, que ele é como se fosse um brasileiro (GUARTELÁ, 2021).

A professora considera que o trabalho com *Angel* estava acontecendo sem dificuldades porque ele havia se adaptado bem à turma, como se “fosse um brasileiro”, o que significa para ela que estava dominando bem o português. Mas se a situação fosse outra, se *Angel* apresentasse dificuldades no domínio da língua majoritária do país ou se originalmente fosse de algum lugar cuja cultura fosse bastante diferente daquela tida como cultura padrão do brasileiro, como seria a prática pedagógica da professora?

Uma coisa que devemos considerar é que não é porque *Angel* é oriundo de um país vizinho do Brasil e as línguas, espanhol e português, são tipologicamente próximas que as culturas são as mesmas.

Mesmo se a turma fosse composta apenas por brasileiros(as), ainda não poderíamos falar de uma sala de aula homogênea, sendo o nosso país tão diverso. Nesse sentido, a proximidade linguística não pode apagar as diferenças culturais e, nesse caso, o trauma que a situação de refúgio causa.

Iniciamos a conversa com *Iapó*⁴, a professora de *Angel* no ano anterior (2020) e ela conta que iniciou o trabalho com a turma pouco antes do início da pandemia de covid-19 e que, por isso, seu contato com a criança venezuelana havia sido bem rápido. No entanto, ela apresenta algumas impressões que teve desse curto período:

Sim, foi bem rápido, que logo entrou a pandemia, né? Mas, assim, o *Angel* ele é uma criança muito inteligente, muito, muito esperta. Bem tímido, bem na dele, **mas ele é muito inteligente, por mais que ele seja venezuelano... Venezuelano, acho que ele é, né?** (IAPÓ, 2021).

Podemos notar na fala da professora, além do fato de ela não ter certeza da nacionalidade de *Angel* – o que demonstra que era uma informação a que ela não deu muita atenção na época – que ela considera que ele poderia não ser muito inteligente por ser imigrante, ao utilizar a frase adversativa. Semelhante colocação reforça antigos estereótipos de superioridade de alguns países sobre outros. Ao invés disso, se poderia optar por uma “discriminação positiva” (SANTOMÉ, 1995) que desse atenção aos pontos fortes, às experiências, e que contribua para que “através das práticas educacionais, dos conhecimentos, destrezas e valores que, de uma maneira explícita ou oculta, são estimulados, as crianças vão se sentindo membros de uma comunidade” (SANTOMÉ, 1995, p. 168).

O fato de *Iapó* não ter certeza da proveniência de *Angel*, (“*Venezuelano, acho que ele é, né?*”) também diz respeito a uma realidade bastante comum no nosso país, a saber, de salas de aula super-

4 Pseudônimo da professora de *Angel* do ano de 2020.

lotadas, onde pouco se conhece da realidade dos estudantes. Nessa situação, alguns estudantes são totalmente ignorados por seus(suas) professores(as). Infelizmente essa realidade não é incomum na maioria das salas de aula da rede pública de ensino no Brasil e, há de se ressaltar, no caso específico dessa pesquisa, a pandemia de covid-19 contribuiu significativamente para que a distância entre professores(as) e alunos ficasse ainda maior. Tanto *Iapó* quanto *Marmelá*⁵ chamaram a atenção para o fato de o isolamento social ter dificultado ainda mais as suas relações com a turma.

hooks (2017) explica alguns procedimentos que atestam o comprometimento, como a ideia de construção de uma comunidade pedagógica, onde professores(as) e alunos(as) se envolvem numa troca de conhecimentos e de experiências pessoais, as quais se relacionam a esses conhecimentos trazidos e construídos em sala de aula. A pedagogia engajada é uma educação progressista e holística (Ibidem, p. 28). Essa comunidade pedagógica, no entanto, não existe sem que os(as) professores(as) se abram para as possibilidades de conhecer melhor seus(as) alunos(as), suas histórias e seus anseios pessoais. A noção de comunidade dentro da sala de aula é possível quando há o comprometimento mútuo dos(as) educadores(as) com a turma e vice-versa. Contudo, quando não há uma abertura inicial por parte do(a) professor(a) esse processo se torna ainda mais improvável, como explica hooks (2017), chamando a atenção para a necessidade do(a) educador(a) alinhar a teoria à prática em sala de aula. Na pedagogia engajada, os(as) professores(as), segundo a escritora, têm a responsabilidade de “criar um ambiente que os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito” (Ibidem, p. 201).

Ao comentar sobre o seu primeiro dia com a turma de *Angel*, *Guartelá* conta que pediu para que eles(as) respondessem, de forma escrita, um questionário com algumas perguntas de apresentação: “eu pedi para fazer produção de texto, escrever sobre a vida deles e tal, né?”

5 Coordenadora pedagógica da escola de Angel.

Inclusive eu deixei bem claro para eles que não divulgaria para ninguém” (GUARTELÁ, 2021). A atitude da professora é positiva, porém a falta de constância em atividades dessa natureza mina a possibilidade de desenvolvimento de um projeto de educação libertadora, onde se possa trabalhar a partir da realidade da turma e de suas histórias pessoais.

A necessidade de seguir o conteúdo programático imposto de cima para baixo é um dos fatores que colaboram para a ausência de práticas que contribuem para construção de uma comunidade pedagógica. Freire e Shor (1986) colocam que a possibilidade de sacrificar os conteúdos do programa é como se fosse um “fantasma que assusta muitos professores” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 35). Há certo temor em sair do *script*, porém, como sustenta o educador, “uma vez que se opte pela mudança pode-se levar para o seminário pedaços da realidade” (Ibidem). Ou seja, aproveitar as oportunidades para aproximar os conteúdos das disciplinas com o contexto da turma de tal forma que suas realidades não sejam tão desconhecidas uns aos outros.

É bem verdade que em muitas situações há “coisinhas particulares deles, questão até emocional, sentimental que eles não querem expor”, como pontuou *Guartelá*. No entanto, a ideia de comunidade só é possível quando há envolvimento recíproco e quando todos(as) encontram a sua própria voz. Como coloca hooks, “uma das responsabilidades do professor é criar um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito” (Ibidem, p. 201).

E isso vale para além da sala de aula, envolvendo, também, a comunidade de professores(as) e a coordenação da escola, juntamente com a instituição responsável pela educação no município, a Secretaria de Educação, que precisam trabalhar em rede. Por mais que a temática da educação para imigrantes e refugiados(as) esteja na ordem do dia na academia, se essa discussão continuar tímida entre o público que lida na linha de frente na educação básica, podemos contar com poucas

mudanças. Essas reflexões tocam no ponto importante da formação de professores e na construção de currículos interculturais.

Ações de Políticas de Acolhimento

Em concordância com Candau, que sustenta a “construção de projetos políticos pedagógicos relevantes para cada contexto” (CANDAU, 2011, p. 807), ressaltamos a importância de se pensar um currículo que fortaleça a construção de políticas de acolhimento a crianças e adolescentes migrantes de crise, numa perspectiva crítica da interculturalidade. Para Sartorelo (2016), existem dois polos de interpretação para o conceito de interculturalidade – no geral e, especificamente, para a educação bilíngue – sendo um que vai “desde cima para baixo, que resulta ser funcional ao modelo de Estado-nação neoliberal” e outro que vai “desde baixo para cima” (SARTORELLO, 2016, p. 115 *apud* REPPETO, *Idem*, p. 82). Esse segundo polo, conforme sustenta o autor,

reivindica novas formas de democracia e cidadania, mais participativa e inclusiva, a qual não fica restrita a uma dimensão apenas pedagógica, mas levanta uma problematização política da educação (SARTORELLO, 2016, p.115 *apud* REPPETO, *Idem*, p. 82).

Trazendo a reflexão para o nosso contexto de pesquisa, as políticas de acolhimento a crianças refugiadas, numa perspectiva intercultural crítica (WALSH, 2007), não podem perder de vista o diálogo com a própria comunidade a quem elas se direcionam. A educação, como parte das políticas de acolhimento, não pode ser resumida ao direito de matrícula para todos/todas independentemente se são crianças nacionais do Brasil ou de outro país. Além do direito de frequentar a escola, a educação, como direito, precisa ser inclusiva, intercultural e alinhada com os direitos fundamentais da pessoa humana.

Para Magalhães (2012, p. 50), o direito à educação para todas as pessoas se consolidou na legislação internacional através da construção de uma série de normativas inscritas no campo dos Direitos Internacionais dos Direitos Humanos. Atualmente, não existe “nenhuma carta de direito que não reconheça o direito à instrução” (BONIO, 1992, p. 75 *apud* MAGALHÃES, 2012, p. 50).

A prerrogativa do direito universal à educação consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948), das Nações Unidas, especificamente em seu Artigo 26, que declara esse direito a todas as pessoas. Segundo o documento, a educação deve ser gratuita, pelo menos no ensino elementar fundamental, e visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos e das liberdades fundamentais.

Ao lado da DUDH, outro importante tratado internacional que corrobora o direito universal à educação, especificamente, para as crianças e adolescentes, é a CDC (Convenção sobre os Direitos da Criança). A CDC foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e entrou em vigor em dois de setembro de 1990. Assinada por 196 países, o “instrumento de direitos humanos mais ratificado na história universal” tem como objetivo assegurar que os direitos das crianças sejam garantidos de forma digna universalmente (UNICEF, s.d.).

A CDC é de grande importância a partir do momento em que as crianças passaram a ser vistas como um grupo prioritário que precisa de cuidados especiais. Especificamente alusivo às crianças refugiadas e solicitantes de refúgio, o Artigo 22 reza que os Estados Partes devem adotar medidas que assegurem a proteção e a assistência humanitária adequadas para que essas crianças usufruam dos direitos enunciados na declaração. O direito à educação é expresso no Artigo 28, onde são elencados uma série de encaminhamentos para que ele seja garantido a todas as crianças sem discriminação quanto à raça, gênero ou nacionalidade (MAGALHÃES, *Ibidem*).

A relatora especial das Nações Unidas entre 1998 e 2009, Katarina Tomasevski, que se notabilizou pela insistência em aproximar a educação do campo dos direitos humanos (MAGALHÃES, 2012, p. 51), chama a atenção para a responsabilidade adquirida pelos Estados que aderem a esses tratados internacionais de garantir uma educação pública e de qualidade, que passa a ser um direito de sua sociedade. Apesar de não haver uma espécie de punição para os países partes que não cumprem o acordado internacionalmente, como comenta Magalhães (Ibidem), cabe à sociedade civil acompanhar com reivindicações e pesquisas – como a que desenvolvemos aqui – com o intuito de chamar a atenção para a necessidade de criação de políticas de acolhimento a crianças refugiadas e/ou colaborar no aperfeiçoamento daquelas já existentes. Esse acompanhamento é constante já que, como comenta Tomasevski (*apud* MAGALHÃES, Ibidem), “o principal protetor desses direitos [o Estado] – a autoridade em que se deve apoiar para que sejam cumpridos – é também o principal violador” (Ibidem).

Para Tomasevski (*apud* MAGALHÃES, Ibidem) a realização plena do direito humano à educação passa, simultaneamente, por três dimensões: o direito humano à educação; os direitos humanos na educação; e os direitos humanos através da educação. A primeira das dimensões diz respeito à facilidade de acesso e permanência que devem ser garantidos através de ações do Estado, como uma legislação que assegure a gratuidade da educação ou a não exigência de documentação, como requisito para a matrícula, no caso de crianças imigrantes.

A segunda dimensão, a dos direitos humanos na educação, se relaciona com a “oferta de um ambiente saudável e seguro para a aprendizagem, bem como a instrução na própria língua dos alunos” (MAGALHÃES, Ibidem). Nesta pesquisa, observamos que as professoras e as demais entrevistadas da equipe escolar têm, como relataram, pouco domínio do espanhol, a língua materna de *Angel* e de outras crianças migrantes matriculadas na escola, como passarei a discutir logo adiante. Além disso, a resposta de quase todas as participantes foi negativa

quando perguntei se já tinham tido contato com discussões relacionadas ao ensino de Português Língua Adicional (PLA) ou de PLAc.

Continuando com a proposta de Tomasevski (*apud* MAGALHÃES, 2012, p. 52), a terceira dimensão para uma educação plena, os direitos humanos através da educação, alude à finalidade da relação educativa. Magalhães (Ibidem) comenta que a relatora da Assembleia da ONU trata da preocupação com a formação de sujeitos capazes de agir no sentido de proteger e promover esses direitos. Para ela é inadmissível uma educação “anti” direitos humanos, com conteúdos discriminatórios nos livros didáticos, práticas autoritárias e preconceituosas. “O desafio seria, portanto, eliminar por completo esse tipo de conduta na educação para que haja espaço para a promoção dos direitos humanos”, sustenta Magalhães (Ibidem). O pensamento de Tomasevski ficou sintetizado no que ela chamou de *4 A's scheme* (Esquema dos 4 A's), que seriam quatro ações governamentais por meio das quais a educação, como um direito de todos(as), seria alcançada. Seriam eles a disponibilidade (*available*), a acessibilidade (*accessible*), a aceitabilidade (*acceptable*) e, por último, a adaptabilidade (*adaptable*) que, juntas, poderiam resultar numa educação universal e de qualidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento que norteia a educação na esfera nacional, traz orientações para que sejam incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 19-20). Apesar de fazer referência à educação em direitos humanos e a diversidade cultural, como temas contemporâneos, o que é positivo, o texto não traz orientações específicas para a presença de crianças migrantes e refugiadas, fenômeno tão comum no dia a dia do contexto escolar de hoje.

Segundo a diretora da escola, *Hamza*, com quem conversamos, as crianças precisam apresentar a documentação para que possam

ser matriculadas. A diretora conta que, por mais que a escola receba a criança imigrante no primeiro contato, a secretaria solicita que a documentação seja providenciada até o final do ano corrente para que o(a) aluno(a) possa ter o nome no sistema:

Sim, a criança fica na escola, só que ela não tem a matrícula efetivada no sistema. **Ela fica, vamos dizer assim, encostado, né?** Porque nós não podemos deixar a criança fora da escola, ela tem que estar no ambiente escolar. Só que daí a gente faz com os pais uma ata e conversa: “você precisa arrumar documentação” (HAMZA, 2021).

Com “encostado” a diretora quer dizer que a criança não consegue passar de ano até que a documentação seja providenciada.

De acordo com *Hamza*, o procedimento é que a família providencie a certidão de nascimento da criança, quando não houver, e faça uma tradução pública. “Então, a família tem que ir no consulado e fazer a tradução da certidão de nascimento para poder efetivar a matrícula e dar continuidade no processo”, comenta (Ibidem). Para trazer um exemplo concreto, a diretora comenta de uma criança paraguaia que, segundo conta, a documentação “é toda estrangeira e nós não conseguimos nem fazer a matrícula porque a certidão **tem que ser traduzida, né**, e não foi ainda” (Ibidem).

A fala da diretora toca em um ponto, que temos enfatizado aqui, relacionado à exigência das instituições em ter as pessoas registradas, regularizadas, para que assim possam frequentar os ambientes da educação. Porém, como observamos, parece que o compromisso em relação a essas pessoas acaba uma vez que elas se encontram documentadas. Há uma ausência de políticas que de fato acolham e integrem crianças imigrantes e refugiadas, além do ato da matrícula.

Além disso, a Deliberação 09/01 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que trata da matrícula de ingressos, da “classificação e a re-

classificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior”, assegura a não necessidade de documentação para a efetivação de matrículas de imigrantes. O Art. 35º traz que

o aluno oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação escolar e condições imediatas para classificação, **deverá ser matriculado na série compatível com sua idade, em qualquer época do ano**, ficando a escola obrigada a elaborar plano próprio para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento de seus estudos (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 9).

Anterior a esse artigo, a carta de direito, que a partir do Art. 1º apresenta algumas orientações e definições gerais referentes ao processo de matrícula, pontua no Art. 6º que “o contido no artigo anterior é extensivo a **todo estrangeiro independente de sua condição legal**” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 2), o que atesta a perspectiva de não discriminação aos imigrantes nos processos de matrícula.

A recente Resolução nº 01, de 13 de novembro de 2020, que trata especificamente do direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados(as), apátridas e solicitantes de refúgio, no sistema público de ensino brasileiro, também garante a facilitação desse processo. Dentre as disposições está que os procedimentos para matrícula devem ocorrer sem mecanismos discriminatórios e que devem ser facilitados devido às condições de vulnerabilidade causadas pela situação migratória ou de refúgio na qual as crianças e adolescentes enfrentam.

O Artigo 1º traz orientações nesse sentido ao garantir que a matrícula de crianças imigrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio deve ser feita “sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, ‘c’, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de na-

cionalidade ou condição migratória”. Nenhum dos documentos, tanto a Deliberação do Conselho Estadual de Educação, quanto a citada Resolução, fala de obrigatoriedade na apresentação de documentação, traduzido ou não, para que a criança não fique “**encostada**” e tenha a matrícula efetivada.

No Artigo 6º da Resolução, que trata de procedimentos que devem ser adotados pelas escolas para o acolhimento dessas crianças, uma das diretrizes apresentadas trata da capacitação de professores(as) e funcionários(as), assim como da oferta de ensino de português, como língua de acolhimento, que vise a “inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa” (BRASIL, 2020).

Tal artigo traz a discussão para dois pontos importantes a serem enfatizados: o primeiro se refere à necessidade de formação de professores(as) para o trabalho em sala de aula cada vez mais plural, como já apontado anteriormente. O segundo chama a atenção para a necessidade de se compreender a língua como um fator importante a ser considerado nas políticas de acolhimento a pessoas migrantes de crise. Anunciação (2018) advoga que os processos de migração e refúgio são extremamente desafiadores e que implicam não somente a perda de recursos materiais, “bens de consumo, imóveis e dinheiro”, como também de bens simbólicos, como o “acesso às línguas mais prestigiadas em um dado espaço de enunciação, não reconhecimento de sua educação formal” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 39). O que testifica como a questão linguística é cara nos processos migratórios.

O conhecimento da língua oficial do país destino, do português, no caso do Brasil, representa ganhos importantes para o indivíduo na nova realidade em que se encontra. De fato, o domínio da língua auxilia no acesso a bens e serviços no novo país e dada autonomia é positiva na adaptação dos sujeitos. Além de que a “língua(gem) é um espaço de luta, de resistência e (re)existência” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 52) em que imigrantes e refugiados(as) habitam ao usarem a lín-

gua do outro como instrumento de expressão de suas necessidades e subjetividades.

Contudo, o aprendizado da língua oficial do país não pode ser imposto como condição para a inserção social no novo contexto. A partir do momento que se condiciona o gozo a certos direitos ao dever do domínio da língua oficial, como o da obrigatoriedade do exame de proficiência em português, CELP-Bras, para a obtenção de nacionalidade, se está afirmando que o Brasil é um país monolíngue e que as pessoas que vêm de fora precisam se despojar de suas línguas a fim de se integrarem, e língua é identidade.

De fato, essa concepção que procura atrelar às pessoas a uma língua oficial reforça o mito de que o Brasil é um país monolíngue e linguisticamente homogêneo (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 45), uma imposição que acompanhou a formação dos Estados Nacionais. Segundo Anunciação (Ibidem), a literatura especializada “atesta que a falta de proficiência é percebida como um entrave à inserção na sociedade, inclusive no que diz respeito ao direito à educação” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 48).

Concluindo, mas não finalizando

Na conversa com as professoras e as demais representantes da educação do município de STI, notamos que o fato de *Angel* ser falante de espanhol é simplesmente invisibilizado. As entrevistadas afirmaram não ter domínio da língua, e também não comentaram de nenhuma ação de acolhimento que valorizasse a língua da criança refugiada. Quando foi perguntado a professora *Guartelá* se ela falava espanhol ou alguma outra língua estrangeira, ela comentou que “Não (risos). O espanhol que a gente sabe é bem básico, né? **Moramos em fronteira. Pouquíssima coisa...** Eu estou cursando inglês agora, mas tá no início ainda” (GUARTELÁ, 2021). Já a diretora *Hamza*, respondendo a mesma pergunta feita a *Guartelá*, afirmou que “Não, eu entendo, mas eu não sei

falar nada. Mas eu entendo. Eu entendo espanhol, entendo italiano, só não entendo inglês. Eu não falo, mas consigo me comunicar, tá?” (HAMZA, 2021). A professora *Iapó*, que foi professora de *Angel* por alguns meses no ano anterior a pesquisa (2020), por sua vez, comentou que “Espanhol [fala] bem pouco, **mas eu falo mais em inglês mesmo**” (IAPÓ, 2021).

Uma das questões que não podemos deixar de notar nas falas das professoras e da diretora é que elas enfatizam que estudam inglês, ou falam “**mais em inglês**”, como se dissessem “mas eu falo um segundo idioma, tá?”. Isso se explica pelo prestígio que a língua inglesa possui e como ela é vista como uma língua universal, o que não é o objeto de estudo dessa pesquisa. Contudo, cabe ressaltar que, por ser o espanhol uma língua próxima do português, é comum a crença de que não é preciso estudar formalmente o idioma, afinal “**moramos em fronteira**” – como afirma a professora *Guartelá* – e conseguiremos compreender com facilidade o outro.

Tal concepção, além de ignorar os choques de comunicação que podem se dar mesmo entre dois/duas falantes de duas línguas próximas, reforça a noção de que é o outro que vem de fora que precisa falar a minha língua para se adaptar. Como já mencionado anteriormente, o domínio da língua oficial do país é importante, pois confere certa autonomia à(ao) imigrante e facilita o acesso a bens e serviços no país destino. Nesse sentido que algumas ações de acolhimento linguístico entram em cena, como as ofertas de cursos de PLAc (Português como Língua de Acolhimento) oferecidas por entidades da sociedade civil, como o programa *Portas Abertas: português para imigrantes* (SÃO PAULO, 2021) ou outros, a exemplo do curso “Línguas-culturas para a integração: Curso de português língua estrangeira para migrantes e refugiados(as)” oferecido pela UNILA. Para crianças esses cursos são ainda mais escassos e as escolas não oferecem aulas específicas de Português como Língua Adicional (PLA) ou PLAc, como vimos no caso da escola de *Angel*.

Mesmo reconhecendo a necessidade do ensino do idioma oficial do Brasil como parte da política de acolhimento linguístico, precisamos mudar a concepção de acolhimento, como apontam Camargo e Bizon (2018), para não necessariamente dar destaque exclusivamente a língua portuguesa, trazendo o foco para outras línguas, enfatizando o acolhimento em línguas, no qual imigrantes e refugiados possam usar suas línguas maternas e não correr o risco do exílio (REVUZ, 2006 *apud* DINIZ; NEVES, 2018, p. 105) de perder um dos bens identitários mais caros do ser humano, a língua. Desta forma, contribuímos na construção de uma política de acolhimento que se afilie a uma “perspectiva [...] que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 96 *apud* CAMARGO; BIZON, 2018, p. 717).

Como argumentam Camargo e Bizon, “antes de ser um elenco de ações a serem realizadas, acolhimento é uma perspectiva” (CAMARGO; BIZON, *op. cit.*). Partindo dessa perspectiva, as ações de política de acolhimento vão além do ensino do português para as crianças e das professoras entenderem e falarem o espanhol, no caso específico de *Angel*. Outras ações pontuais podem ser realizadas como colocar placas indicativas em espanhol pelas dependências da escola, como *comedor* ao lado de refeitório, entre outras. Podem ser realizadas atividades temáticas que explorem traços da cultura da Venezuela, sem obviamente fazer isso de forma a exotizar o Outro ou trabalhar na forma de “currículos turistas”, como explicou Santomé (1995).

Quando perguntamos a diretora *Hamza* sobre o acolhimento da escola às crianças imigrantes e refugiadas, ela comentou que

Então, professora faz aquele acolhimento, **com material concreto**, ver como que tá **a leitura dessa criança**, qual é o conhecimento que essa criança tem naquele momento, se ela domina os números, até quanto, **se ela consegue se comunicar, né?** (HAMZA, 2021).

Com esse relato, a diretora atesta mais uma política avaliativa e classificatória do que de acolhimento propriamente dito. E é importante pensar que essas ações de acolhimento que o(a) professor(a) faz em sala de aula deveriam constar como ações oficiais, como parte de um roteiro pedagógico desenvolvido e aplicado pelo(a) próprio(a) na sua prática diária e em seu contexto específico. A fala da diretora é simbólica porque, por mais que se espere que o acolhimento **também** aconteça na sala de aula, parte desse acolhimento ainda se encontra na abstração e não em ações concretas que podem ser nomeadas. As dificuldades de elencar ações pontuais no cotidiano escolar se fundamentam em uma política que invisibiliza crianças imigrantes/refugiadas a partir de uma prática homogeneizante que as considera todas iguais.

Referências

ANGEL. [Entrevista cedida a] Laura Janaina Dias Amato e Francisco Leandro de Oliveira, 2021.

ANUNCIAÇÃO, R. F. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como língua de acolhimento”. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.

CAMARGO, H.; BIZON, A. C. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. *In*: BAENINGER, R. *et al.* (org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

CANDAU, V.M.F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, V.M.F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, 46 (161), 802-820. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455> Acesso em 25 de maio de 2023

CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO (CSVM). Relatório anual 2017. ACNUR, 2017. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/>

doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2017/Relatorio_2017_CSVM. Acesso em: 25 jul. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Paraná). **DELIBERAÇÃO Nº 09/01, de 1 de outubro de 2001**. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094/\\$FILE/_j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094/$FILE/_j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf). Acesso em: 09 mar. 2022.

DINIZ, L.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **RevistaX**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

FOZ DO IGUAÇU, Prefeitura. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5879/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20E%20PROTOCOLO%20DE%20ACOLHIMENTO.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 24 maio. 2023.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

GUARTELÁ. [Entrevista cedida a] Laura Janaina Dias Amato e Francisco Leandro de Oliveira, 2021.

HAMZA. [Entrevista cedida a] Laura Janaina Dias Amato e Francisco Leandro de Oliveira, 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IAPÁ. [Entrevista cedida a] Laura Janaina Dias Amato e Francisco Leandro de Oliveira, 2021.

MAGALHÃES, G. M. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernos cencpec**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 44-64, 2012.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MOREIRA, J. B. **Política em relação aos refugiados no Brasil** (1947-2010). Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

UNESCO. Proteção do direito à educação dos refugiados. UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076_por?posInSet=1&queryId=fdc6fa42-5c77-4666-b72b-cc329af020c5 Último acesso em: 23/02/2021

REPETTO, M. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e Debates**, v. 2, n. 33, 2019.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

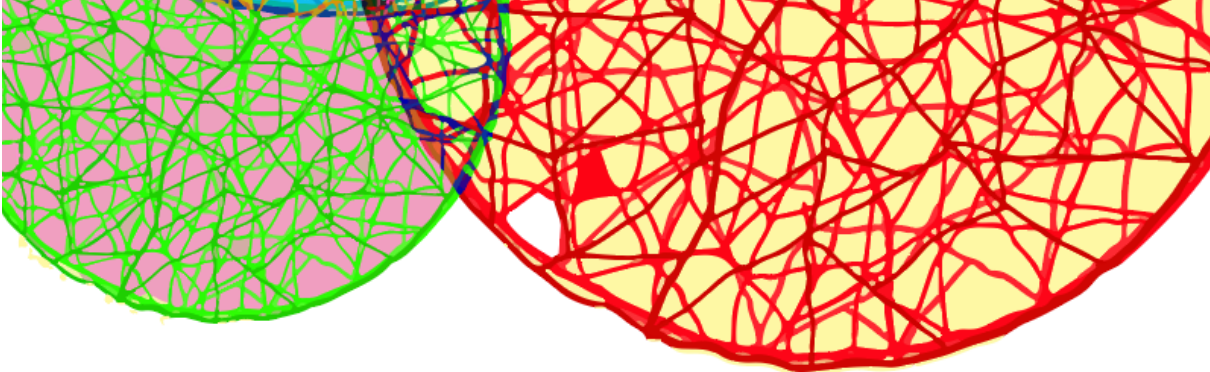
SANTOS, R. B. R.; QUEIROZ, P. P. Práticas pedagógicas interculturais: (re) conhecendo as diferenças em sala de aula. **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021.

SÃO PAULO. **Portas Abertas: português para imigrantes: caderno básico**. São Paulo: SME/COPED, 2021.

SARTORELLO, C. S. **La Co-teorización Intercultural de um Modelo Educativo em Chiapas**. 1. ed. México: Quito: Editorial Abya-Yala, 2016.

UNESCO. Proteção do direito à educação dos refugiados. UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076_por?posInSet=1&queryId=fdc6fa42-5c77-4666-b72b-cc329af020c5. Acesso em: 23 fev. 2021.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.



Ativismo otherwise e *ELF* feito no Brasil: um *patchwork* de narrativas autobiográficas de professoras de inglês

Clarissa Menezes Jordão (UFPR/UERJ)

João Victor Schmicheck (UFPR)

Introdução

Aquela parecia ser apenas mais uma manhã fria nos prédios do *campus* Reitoria, conhecido como um dos *campi* mais gelados da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para o João, era o sexto semestre da licenciatura em Letras (Inglês e Português). Uma das disciplinas deste período do curso era intitulada Oral IV, cujo foco era o trabalho da oralidade por meio de discussões sobre concepções de língua, inteligibilidade, relações de poder e identidades linguísticas. Para a Clarissa, essa era a quarta vez que ministrava essa disciplina e das duas últimas vezes lhe conferia tons do que estava pesquisando em torno de Inglês como Língua Franca (doravante ILF).

Ao colocar em debate o mito do falante nativo (HOLLIDAY, 2006) e a síndrome do impostor (BERNAT, 2008), apresentar noções

de ILF (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011) e promover reflexões sobre o papel de falantes nativos na construção da noção de inteligibilidade (RAJADURAI, 2007), parecia que as alunas¹ da disciplina tinham em si despertado um espírito para o qual o adjetivo “revolucionário” é o primeiro que vem à mente. João certamente sentia isso. As discussões eram calorosas. Praticamente todas as estudantes tinham algo a dizer, alguma experiência de vida que ressoava as violências e silenciamentos que líamos nos textos. Era como se, juntas, estivéssemos ajudando umas às outras a construir repertórios para debater questões que nós experienciávamos, mas até então não tínhamos palavras para descrever ou tentar explicar.

Na verdade, *essas pequenas revoluções* (SIQUEIRA; ANJOS, 2012) faziam parte dos objetivos da Clarissa ao ministrar essa disciplina. Afinal, sairíamos das salas de aula da universidade como professoras dessa língua. Em cada uma de nós, e nas relações e sentidos que estávamos construindo ali, pareciam despertar professoras que queriam fazer diferente, professoras que queriam promover uma pedagogia que interrompesse os problemas que estávamos aprendendo a identificar e interrogar (MENEZES DE SOUZA, 2019).

Essa disciplina foi, na formação inicial do João e suas colegas, e na formação continuada de Clarissa, uma pequena *grande* revolução, que teve como uma de suas implicações ter sido nela que nos conhecemos. E isso motivou o formando João, ao esbarrar com Clarissa dois anos mais tarde, em um dos corredores da universidade, a pedir sugestões de leitura para elaborar seu projeto de mestrado. Esse encontro marca o início de uma colaboração acadêmica entre orientadora e orientando que segue até os dias de hoje. Na narrativa a quatro mãos escrita para compor este capítulo, pudemos reviver diversos momen-

1 Seguindo o mesmo movimento proposto por Jordão (2011), ao tratarmos das alunas do curso de Letras, bem como das participantes do curso no qual produzimos as narrativas analisadas neste capítulo, iremos utilizar o feminino como generalizador tendo em vista que as mulheres eram maioria em ambos os espaços.

tos dessa trajetória e construir novos sentidos para nossas experiências a partir de nossas memórias.

Do mesmo modo, neste capítulo vamos construir sentidos para a concepção de ILF partindo de falas de professoras de inglês. Aqui chamadas de vinhetas, as narrativas das professoras se tornaram para nós espaços de construção de sentidos em torno da importância de romper com algumas dimensões da colonialidade que informa muitas das práticas de ensino de língua inglesa (doravante ELT). Com base nas vivências compartilhadas pelas professoras sobre suas experiências em sala de aula, tanto de escolas públicas e privadas quanto institutos de idiomas no Brasil, vamos percorrer alguns dos caminhos que se abriram para nós ao questionarmos o papel da língua inglesa no Brasil. Nosso ponto de partida para tornar visíveis tais caminhos é a noção de *ELF feito no Brasil* (DUBOC, 2019; DUBOC; SIQUEIRA, 2020), que para nós se mostra não apenas como uma perspectiva ou campo de estudo, mas principalmente como uma concepção de língua e de ensino-aprendizagem baseada na ideia de língua como prática social, concepção que nos permite perceber a atuação das professoras participantes, nossas próprias atuações e as de outras professoras eventualmente, como ações de ativismo otherwise² (MIGNOLO; WALSH, 2018), como veremos.

As narrativas aqui presentes fazem parte do conjunto de registros produzidos durante a pesquisa de campo para o mestrado do João (SCHMICHECK, 2022). Essa experiência se deu em um curso extensionista de formação de professoras de inglês intitulado *Reflexões Teórico-Práticas sobre o Inglês como Língua Franca*, ministrado por João com uma colega, Camila Haus, e acompanhado por Clarissa na qualidade de orientadora. As narrativas, mais do que constituírem material empírico para uma dissertação, mostraram-se para nós como espaços de prática em que não apenas as participantes construía suas iden-

2 Decidimos utilizar sem itálicos as expressões em inglês que sentimos fazerem parte do nosso linguajar rotineiro.

tificações e desidentificações enquanto professoras de inglês no Brasil, mas também nos levaram a fazer o mesmo. Ao ler/ouvir as narrativas, foi inevitável que nós dois também nos narrássemos. Assim, ao selecionarmos trechos dessas narrativas para compartilhar com vocês que estão lendo este livro e juntarmos a eles nossas próprias narrativas, estamos nós também oportunizando a abertura de espaços para que nossas leitoras façam movimentos semelhantes: percebam-se narrando, construindo sentidos sobre suas subjetividades e suas profissões.

Narrar é, para nós, uma atividade que produz significados, ao invés de apenas representar ou descrever uma realidade vivida. Enquanto narramos sobre nós, no que estamos chamando aqui de autobiografias, nos percebemos parte da narrativa, parte dos sentidos, parte de realidades que nos dão um *sense of belonging*: viramos personagens narradoras, nos sentimos alinhavando memórias que não separam com facilidade o real do ficcional, já que ambos foram e estão sendo vividos. Para nós, essas narrativas, ao serem contadas e lidas/escutadas, são (re)vividas e se projetam como parte significativa da realidade, tenham elas sido ou não sido (nem podemos diferenciar) vividas *de fato*. Entendemos inclusive que as narrativas de si, ou autobiografias, podem funcionar como práticas decoloniais que rompem com caracterizações hegemônicas de identidades e subjetividades, caracterizando-se como espaços de “intervenção política” (SMITH; WATSON, 1992, p. xix).

Então, como narrativas reais, concebemos esses espaços enunciativos em sua grandeza e não pretendemos esgotá-los em seus sentidos – dividimos com vocês uma parte das interpretações que fazemos a partir de nossos *loci* de enunciação atravessados pela linguística aplicada crítica. Tomando portanto a LA feita no Brasil, que entendemos transgressiva e indisciplinada, como afirma Moita Lopes (2006), é nela que nos inserimos academicamente. Entendemos que essa LA que nos abriga instiga suas pesquisadoras a buscar sempre construir conhecimentos de relevância social, significativos para as pessoas que com ela têm contato e, indiretamente, também pretende impactar em es-

pecial as pessoas mais vulneráveis, mais minorizadas, mais suscetíveis à violência e ao racismo epistêmico (KUBOTA, 2020).

Explicitar nossos *loci* de enunciação é um movimento importante nas perspectivas decoloniais, uma vez que trazem de volta à academia os corpos que a colonialidade, na construção da húbri do ponto zero (GROFOGEL, 2011), almejava a universalização do conhecimento europeu e suas formas legitimadas de conhecer, projetando-as como as melhores, as mais válidas e as mais relevantes especialmente para o conhecimento científico. No entanto, tratava-se, como sempre, de conhecimentos locais que se alçavam como se fossem universais. Falar sobre de onde se fala, deixar claro quais são os corpos que falam, faz com que o conhecimento se corporifique e se localize. Como afirmam Menezes de Souza, Figueiredo e Martinez (2021, p. 355), esse movimento permite às pesquisadoras “reconhecer os limites das suas asserções e apresentar suas pesquisas de maneiras que possam desafiar a universalidade do conhecimento europeu branco³”. Esse é também nosso objetivo: esperamos ter deixado claro que falamos de dentro dessa LA e portanto partimos de nossos corpos, de nossos locais, de nossas vivências e por eles somos orientados em nossas leituras da palavra-mundo que aqui compartilhamos (FREIRE, 1991).

Vinhetas

Como afirmamos anteriormente, decidimos selecionar para esse capítulo trechos das narrativas das professoras que nos levaram a relacionar cada experiência narrada a uma dimensão específica da forma como entendemos a concepção de Inglês como Língua Franca (ILF), provocando em nós uma expansão interpretativa (MONTE MÓR, 2018) tanto dos conceitos, quanto das narrativas e de nós mesmos. Acreditamos que nossas compreensões se aproximam bastante do que

3 No original: “*acknowledge the limits of their claims and to present their research in ways that can shift the universality of white Eurocentric knowledge*” (MENEZES DE SOUZA; FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2021, p. 355).

Duboc e Siqueira (2020) têm chamado de *ELF feito no Brasil*, ou seja, uma concepção de ILF própria da reflexividade de um conjunto de pesquisadores brasileiros que professam a indissociabilidade entre língua e sociedade, priorizam a importância do engajamento social nas lutas político-ideológicas em torno da linguagem e em prol das populações minorizadas e mais violentamente atingidas por discriminação, preconceito, violência ontoepistêmica e silenciamentos de várias ordens.

Assim, seguimos com esse texto analisando situações do cotidiano das professoras participantes do curso ministrado por João e sua colega. Seleccionamos trechos de narrativas orais – ou *short stories*, como propõe Barkhuizen (2016) no campo da pesquisa narrativa – e aqui as chamamos de *vinhetas*. De acordo com a nossa leitura, esses relatos ilustram dimensões específicas do *ELF feito no Brasil* que podem nos auxiliar na lida com a língua inglesa não apenas em sala de aula, mas em nossas práticas de linguagem em geral.

Uma língua franca reflexiva

Eu já estou lendo sobre Língua Franca há cinco anos e às vezes do nada eu percebo que falei “ah, porque eles falam assim”. Eles quem? De onde que eu tirei essa frase? Eu tenho vontade de me matar quando eu falo isso. Mas é uma coisa que é constante. É monitoramento, um automonitoramento. Eu fiquei muito policial comigo mesmo, tentando me policiar das coisas que eu falo, como eu conduzo as aulas. Por que é isso, na verdade, ensinar língua franca, como a gente viu, não é uma variedade. É como eu vou ensinar, qual é a minha postura de professora? Qual é a postura dos meus alunos? Qual é o objetivo deles aprendendo aquela língua?, etc. (C.H.).

Mesmo tomando como referência o espaço mais aberto, mais tolerante, mais plural da noção de língua franca, a Síndrome do Impostor

se manifesta. A partir da noção psicológica de *impostorhood*, “caracterizada por sentimentos de inadequação, inautenticidade pessoal ou fraude, dúvida de si mesmo, crença em uma autoeficiência baixa, por vezes ansiedade generalizada⁴” (BERNAT, 2018, p. 1), Bernat reflete sobre a relação de professoras de línguas *não-nativas* com seu objeto de trabalho, afirmando que elas sofrem de “sentimentos de inadequação no papel de professores de língua ou ‘experts em língua’ em uma língua que não lhes é *nativa*” (p. 1⁵, grifo nosso).

Por um lado, portanto, o “monitoramento” a que a professora da vinheta se submete nos remete à insegurança e ansiedade que muitas vezes acomete as professoras que trabalham com uma língua que não reconhecem como sua – uma língua *estrangeira* sobre a qual se sentem sem agência, sem autorização ou legitimidade para criar novas formas de linguagem, tendo que necessariamente reproduzir o que já existe, seguir as normas dadas pela comunidade que reconhecem como *dona* daquela língua. Ou, para retomar uma metáfora proposta por João em sua dissertação (SCHMICHECK, 2022), ao navegar essa língua que pertence ao outro, essas professoras precisam lidar com a frustração de vestir uma roupa de segunda mão que nunca servirá adequadamente.

Isso nos faz pensar também sobre as situações em que nos sentimos como meras reprodutoras, transmissoras de um conhecimento que nos pareceu “dado”, pronto e acabado, e a nós cabendo apenas o papel de explicadoras explicando explicações que nos foram antes explicadas. A alusão aqui é a Ranciére, sobre o “mestre explicador” em contraposição ao “mestre ignorante”: em **O Mestre Ignorante** Ranciére discute a importância de termos como ponto de partida que as pessoas, inclusive nossas alunas, são inteligentes. A partir daí, o filósofo problematiza a necessidade de explicar, constantemente, o que por sua vez fora explicado anteriormente para nós: viramos assim pes-

4 No original: “characterized by feelings of inadequacy, personal inauthenticity or fraudulence, self-doubt, low self-efficacy beliefs, and sometimes generalized anxiety” (BERNAT, 2008, p. 1).

5 No original: “feelings of inadequacy in the role of a language teacher or ‘language expert’ of one’s non-native tongue”.

soas que reproduzem as explicações que receberam, e raramente criam novas ideias porque estão totalmente voltadas a explicar/reproduzir o que já lhes foi explicado, mantendo o *status quo* e repetindo as explicações que já existem⁶.

No entanto, quando aliamos a perspectiva da translíngua à noção de língua franca parece-nos ficar menos sofrido lidar com tais sentimentos. Uma orientação translíngua nos traz uma concepção de língua como atividade, não como objeto – desse modo, ao linguajar, nos tornamos *agentes* de linguagem mais do que *usuárias* de língua. Como agentes, nos apropriamos dos elementos e dimensões que constituem nossos repertórios de construção de sentidos. Conceber língua como performance, como um fazer, uma prática que acontece em situações enunciativas específicas (inclusive em pensamento), libera nossa criatividade e nos legitima como pessoas que constroem sentidos a cada interação num entrecruzamento entre o social e o individual. O caráter reflexivo fica então, nesse sentido, relacionado à importância de estarmos alertas à colonialidade que nos constitui e conscientes da importância do movimento tríplice rumo à decolonialidade: identificar, interrogar e interromper a violência perpetrada pelo silenciamento de vozes dissonantes (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; FIGUEIREDO, 2019), por vezes metafórico e por tantas outras literal.

Uma língua franca intervencionista

Eu queria falar, assim, um pouco da minha experiência de professora. Eu dou aula na rede privada. E com isso vêm muitas restrições, imposições, normatizações. O discurso de “ah, vamos ensinar esse inglês lindo”, né, eu ainda ouço da minha coordenadora. Então tem muito esse discurso presente. E aí eu entro em conflito com aquilo que eu acredito, com aquilo que eu estudo e com aquilo que a

6 Para maiores detalhes, cf. Jordão (2014).

instituição espera que eu faça. É bem complicado. Mas assim, eu acho que é esse negócio da atitude, essa questão da atitude. Em muitos momentos, mesmo ensinando inglês do jeito que eu tenho que ensinar ali onde eu tô, no meu contexto, eu acho que tem coisa que não passa mais despercebida depois que você começa a ver as coisas desse jeito. Depois que você tem contato com essas discussões [sobre inteligibilidade e ILF feito no Brasil]. Então, por exemplo, há dois anos atrás numa escola que eu estava dando aula em um nono ano. Era um livro de editora internacional, não lembro se era Oxford ou alguma coisa assim, em que o objetivo do programa curricular era que os alunos fizessem teste de proficiência. Eles eram, enfim, formados para isso. Em um dos áudios, um dos CDs de atividade que tinha no livro era um falante de espanhol. Era um falante de espanhol que estava falando inglês. E isso causou incômodo nos alunos. Uma aluna comentou “nossa, teacher, usar um falante desse num livro de inglês” e aí assim [mudando o tom de voz], não dá mais pra você simplesmente falar “é né, que coisa, gente?” e segue a aula. Não tem mais como. **Você tem que parar e você tem que fazer uma intervenção.** É para além, é isso que eu falo, é para além do linguístico [...]. Enfim, eu acho que é uma das implicações que eu consigo ver do Inglês como Língua Franca para o ensino. **Deve ter mais, né? Eu acho que quanto mais liberdade a gente tem, a gente consegue agir de um jeito diferente.** Mas enfim, nessas minhas crises que eu tenho é o jeito que, às vezes, eu consigo aproveitar um pouco isso. (G.C.R.).

Educação é um ato político; ensino de língua(gens) também. A experiência narrada por G.C.R. aqui nos ajuda a perceber isso e traz para a cena o trabalho com a língua inglesa em sala de aula como uma ação política que precisa intervir no preconceito linguístico, problematizar

noções estéticas relacionadas a sotaques “lindos” e a “falantes *desses* num livro de inglês”. A professora menciona inclusive o espaço de preparação para exames internacionais como um espaço de ativismo linguístico e pedagógico: para ela, depois de entrar em contato com discussões sobre ELF feito no Brasil, não é mais possível agir passivamente diante do preconceito envolvido na hierarquização de sotaques e dos povos aos quais certas formas de falar são associadas.

Essa discussão, acreditamos, extrapola o *meramente verbal* e engloba, como parte da aula de línguas (inclusive em cursos de preparação para exames internacionais como mencionado por G.C.R.), a dimensão político-educativa do trabalho em sala de aula e sua função social em prol de uma sociedade mais igualitária, mais solidária, mais humana. Uma vez inteirada das questões trazidas à tona pelas discussões sobre ILF feito no Brasil, embasado numa concepção que considera língua(gens) e sociedade como aspectos indissociáveis da existência, a professora de inglês se sente uma agente social, uma educadora responsável por identificar, interrogar e interromper a colonialidade que nos constitui (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; FIGUEIREDO, 2019). Ela deixa de responder meramente como alguém cuja função seria instrumentalizar linguisticamente suas alunas (ou mesmo apenas *verbalmente*, pois língua é mais do que o verbo, embora via de regra seja concebida como equivalente a ele), e passa a construir para si uma identidade profissional como alguém que pode fazer a diferença para melhor na sociedade, almejando o desenvolvimento de espaços democráticos de convívio com as diferenças e de respeito mútuo. Esse trecho da narrativa de G.C.R. evidencia o conceito de língua como prática social: um espaço simultaneamente coletivo e individual no qual agimos no mundo; é um mundo feito de sentidos que se constroem em semioses diversas e em processos abertos de *différance*, como explicou Derrida (2001).

Uma língua franca pós-normativa

[...] Mas ter essa noção de que não precisa disso [ter o conhecimento de todas as regras gramaticais da norma-padrão] para garantir a comunicação também cria percepções muito libertadoras, eu percebo isso nos alunos. Então, nas respostas reflexivas deles, eles muitas vezes dizem “poxa, que bacana então eu posso tentar do jeito que eu puder”. **Eu me emociono quase pra chorar porque na hora que eu leio uma coisa dessas o aluno até então achava que eu ia brigar com ele se ele dissesse alguma coisa errada?** E aí ao dar legitimidade para esse modo localizado de falar inglês na sala, entre os colegas e tal, eu acho que você tá **criando espaço para a voz** [com ênfase], ao invés de silenciar a diversidade desse repertório que os alunos trazem. E os seres humanos são incríveis, né, agora nessa pandemia a gente tá trabalhando com várias coisas, os alunos só surpreendem. É uma coisa muito, muito, muito bacana. É claro que não tem nada de bom nessa pandemia. Eu acho que não existe nada de positivo nisso. Mas os dias vão passando, né, e a gente vai trabalhando com atividades remotas com eles e mesmo nessas dificuldades todas têm aparecido coisas muito bacanas. (A.N.M.).

ELF feito no Brasil traz para nossa relação com a língua inglesa um caráter libertador, que “cria espaço para a voz”, como afirma A.N.M. E isso acontece no reconhecimento da heterogeneidade presente nas práticas de linguagem, o que nos autoriza a negociar as normas orientadoras das interações em cada situação de enunciação. Assim, colocamo-nos diante de uma perspectiva pós-normativa, que não implica, a nosso ver, numa inexistência de normas, mas sim que elas são construídas e negociadas a partir do interior das práticas de linguagem.

Menezes de Souza (em FERRAZ; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2020) afirma que a normatividade pode ser *imane*nte ou *transcendente*: no primeiro caso, ela se refere a uma reflexão que abstrai a linguagem de sua enunciação e coloca em posição de autoridade quem o faz; no segundo caso, ela orienta nossas práticas cotidianas de linguagem, pois a compartilhamos com as comunidades de que participamos, num processo muitas vezes inconsciente, que nos coloca a todos na posição de praticantes de linguagem. Na normatividade *transcendente*, portanto, busca-se a homogeneidade das práticas a partir do reconhecimento/da concessão de um poder instituído de fora para dentro das situações de enunciação; é assim que se pode conceder a algumas pessoas a autoridade/legitimidade para dizer o que está certo ou errado numa determinada língua nomeada. Já na normatividade *imane*nte temos normas complexas e heterogêneas que orientam a construção de sentidos, mas que fazem a comunicação cotidiana parecer *não regrada*: uma vez que essa normatividade se estabelece dentro das práticas, ou seja, com base na experiência de linguagem de quem participa das situações de enunciação, ela abre espaço para a negociação *in situ*, pois aqui interessa mais a comunicação (construção e negociação de sentidos) do que uma suposta correção ou aproximação a normas estabelecidas *a priori*.

Com esta visão sobre a normatividade, que se constitui como imane

nte e transcendente, vem também uma percepção de que o papel da professora não é o de “corrigir erros” nem “desvios” de uma norma abstraída das situações de enunciação que se constroem em sala de aula, muito menos de, como disse A.N.M. acima, “brigar com ele [o aluno] se ele disse[sse] alguma coisa errada”. Ao relacionarmos essas noções de normatividade ao entendimento de língua como *prática* (e não como objeto), vemos que o papel de quem ensina língua adquire uma perspectiva fundamentalmente crítica e política, pois estamos ensinando as pessoas a serem agentes de suas práticas, a se perceberem num papel criativo, sensível ao seu entorno em cada enunciação. Nisso

aparece ainda a importância de ensinarmos (e aprendermos nós mesmas também) como a normatividade transcendente tenta silenciar nossa agentividade, homogeneizar nossas práticas e coibir nossa criatividade. Nesse sentido, em meio a essa violência ontoepistêmica, mostra-se essencial discutir sempre com nossas alunas estratégias para lidar com/contra o poder desse tipo de normatividade.

Uma língua franca acolhedora

[...] A gente tá no sistema online no ensino remoto agora. Então o que eu tenho feito com os meus alunos pensando nessa perspectiva de ELF né, tentando me enquadrar e fazer esse movimento na medida do possível na minha localidade. Sempre no final das minhas aulas eu dou um desafio para eles onde quem se sentir à vontade, porque também é meio que opcional, eles me retornam algum áudio ou vídeo, enfim, eles têm uma oralidade ali. E vem coisas maravilhosas. Ali você vê o grau de talvez ajuda em casa, ou não, né? Eu recebo áudios de pais assim “ai, deve estar tudo errado, eu tentei, teacher, isso é muito difícil, a gente não sabe [inglês] em casa”. E eu falo assim “não, tá lindo, é isso mesmo, vamos falar” porque a intenção não é que eles venham perfeitos, né, com aquela coisa que a gente quer, né, o norm, a pronúncia perfeita, aquela coisa. Não, gente, qual a minha intenção? **Eu quero que eles falem, se reconstruam como falantes desse idioma, que eles se sintam à vontade, que eles sintam prazer nisso**, porque aí eu falo para os pais quem sabe ao final desses doze anos, a gente fazendo isso, a gente não tem mais esses adultos que vêm assim “ai eu odeio inglês, ai eu não sei nada”. É a construção. [...] **Isso é uma parte de como eu vejo as minhas brechas e como é que eu vou mudando esse cenário, me posicionando como uma teacher ELF-aware.** Nesses pequenos movimentos,

assim, pensando na prática. E que, às vezes, não é claro para os outros, mas se a gente tem alguma orientação a gente percebe pequenos momentos que a gente pode se posicionar. (J.H.G.L.).

As considerações estéticas nesse trecho da narrativa de J.H.G.L. são feitas com referência ao prazer envolvido em se sentir conquistando o desejo de falar inglês, de se sentir capaz, de alcançar um objetivo. É diferente do prazer estético projetado pela figura do falante nativo ideal, um prazer que estaria relacionado à capacidade de emular uma idealização linguística baseada na normatividade descorporificada, ou seja, na normatividade transcendente que comentamos em 1.3 acima (FERRAZ; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2020). O prazer e o desejo aqui estão ligados a uma sensação de perceber-se qualificada para construir sentidos na língua inglesa, para comunicar-se, para existir nela.

Nos chama atenção que a professora declara entender o encorajamento para a oralidade como uma forma de “se posicionar”, de facilitar o processo de construção de conhecimento da língua(gem) no exercício cotidiano de considerar-se apta a falar inglês. Entendemos que tal reconhecimento por parte de J.H.G.L. está associado ao “desafio” de experimentar que ela propõe a suas alunas, um desafio que busca socializar a percepção de que, pensando em ELF feito no Brasil e em normatividade imanente, a língua inglesa tem sua *realização* em cada situação específica, em cada “localidade”; conseqüentemente, as práticas de língua(gem), seja em que língua nomeada forem, estarão sempre dependentes da situacionalidade em que acontecem, das práticas de negociação e dos movimentos de abertura para os usos diversos de cada pessoa em cada enunciação. Essa visão empodera na medida em que não apenas *autoriza* mas também *legitima* as práticas construídas pelas alunas e por suas famílias “que não sabem inglês”. Assim, trata-se de uma perspectiva que acolhe as diferenças e idiosincrasias das práticas sociais de, em e sobre língua(gens).

Considerações finais

Neste capítulo trouxemos quatro dimensões do ELF feito no Brasil que consideramos bastante significativas para a decolonialidade das práticas de ensino de línguas em nosso país: reflexividade, intervencionismo, pós-normatividade e acolhimento. A primeira nos lembra constantemente de não esquecermos que somos constituídas pela colonialidade e que por isso precisamos, como afirmam Nieto, Jordão e Veronelli (2022, p. 588), manter sempre em mente:

- a) um apelo enfático por conhecimentos e saberes que foram invisibilizados pela lógica da modernidade/colonialidade e do neoliberalismo; b) um chamado para localizar e situar o conhecimento em sua corporeidade/afetividade; e c) uma luta para apreciar a heterogeneidade e simultaneidade das visões de mundo como produtivas, ainda que (ou justamente por serem) tensas e conflituosas.

A segunda dimensão explorada aqui, ou seja, o caráter interventivo do ELF feito no Brasil, destaca o caráter ativista da profissão docente e sua importância especialmente ao tratarmos da língua inglesa como espaço de construção de sentidos não apenas do mundo, mas também de si – sentidos que se constroem nas narrativas cujos trechos trouxemos aqui, e portanto na língua(gem). Como afirma Schmickeck (2022), trata-se de um ativismo “otherwise” – um ativismo pedagógico que vem embutido na concepção de inglês como língua franca como a temos construído no Brasil: um espaço de normatividade imanente, cujas regras se fazem e refazem conforme se constitui a situacionalidade de cada enunciação.

Vimos que essa normatividade leva a uma percepção da legitimidade das práticas de língua(gem) das alunas e da importância da abertura permanente para processos diversos de construção de sentidos; tal percepção busca, portanto a inteligibilidade situada, negociada

em cada instância por todas as envolvidas. Isso é ativismo, na medida em que desafia a normatividade transcendental e a autoridade de quem se considera “dono da bola”, ou seja, dono da língua(gem) e de suas supostas normas abstraídas das situações de prática de, em e com língua(gens). É um ativismo que muitas vezes pode parecer sutil, passivo e silencioso, mas ao contrário de se fazer quieto, faz bastante barulho para quem se dispõe a ouvir.

Referências

BARKHUIZEN, G. Narrative approaches to exploring language, identity and power in language teacher education. **RELC Journal**, v. 47, n. 1, p. 25-42, 2016.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: The case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **English language teacher education and development**, v. 11, n. 1, p. 1-8, 2008.

DERRIDA, J. **Writing and difference**. New York: Routledge, 2001.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; MARTINEZ, J. The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. **Applied Linguistics**, v. 42, Issue 2, p. 355-359, April 2021.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, v. 2, n. 19, p. 297-321, 2020.

FERRAZ, D.; DUBOC, A. P.; MENEZES DE SOUZA, L. M. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 59, p. 2330-2355, 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

GROSGOUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global

coloniality. **Transmodernity: journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world**, v. 1, n. 1, 2011.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism. **ELT journal**, 60(4), p. 385-38, 2006.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores de Línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 13-40.

KUBOTA, R. Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. **Applied Linguistics**, v. 41, n. 5, 2020, p. 712-732

MATSUDA, A., & FRIEDRICH, P. English as an international language: A curriculum blueprint. **World Englishes**, v.30, n. 3, p. 332-344, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZ, J. Z.; FIGUEIREDO, E. H. D. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Dossiê Especial FICCLA, Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 05-21, 2019.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

NIETO, C. H.; JORDÃO, C. M.; VERONELLI, G. Decolonialidade no ensino do inglês: um projeto político. **Revista Íkala**, Medellín, Colombia, v. 27, n. 3, p. 586-594, 2022.

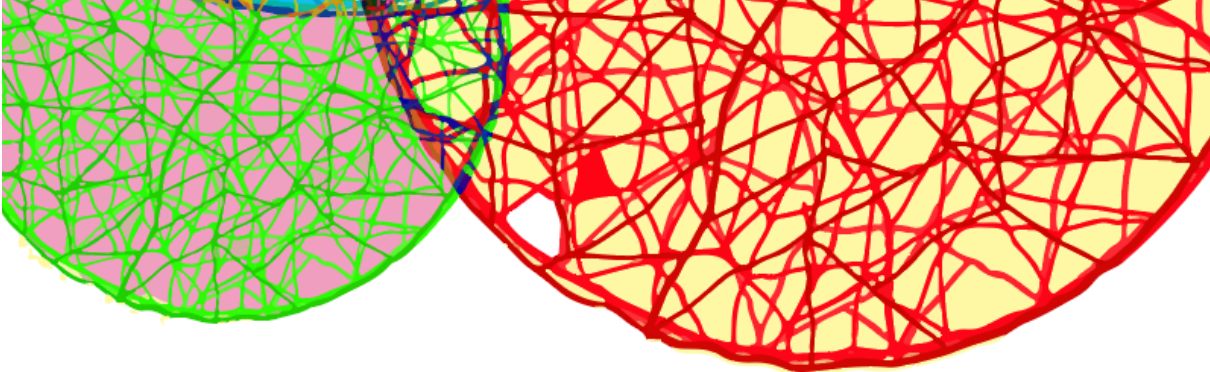
RAJADURAI, J. Intelligibility studies: A consideration of empirical and ideological issues. **World Englishes**, v. 26, n. 1, p. 87-98, 2007.

RYUKO, K. Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: race and gender in applied linguistics. **Applied Linguistics**, v. 41, Issue 5, p. 712-732, 2020.

SCHMICHECK, J. V. **Weaving elf feito no Brasil and autobiographical narratives in teacher education.** Phd Dissertation, Universidade Federal do Paraná, Brasil, 2022.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012.

SMITH, S.; WATSON, J. **De/colonizing the subject: the politics of gender in women's autobiography.** University of Minnesota Press, 1992.



Para decolonizar o ensino-aprendizagem da língua inglesa: “escutando” atitudes e crenças de professores em formação

Denise Chaves de Menezes Scheyerl (UFBA)

Flávius Almeida dos Anjos (UFRB)

Maria da Conceição de Melo Torres (UFRB)

Quando um ser humano pretende imitar a outrem, já não é mais ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo.

Paulo Freire (1979, p. 19)

Preâmbulo

Aprovado em 2001, durante o XVI Encontro Nacional da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), o GT Transculturalidade, Linguagem e Educação reuniu um conjunto de pesquisadores interessados em socializar e divulgar re-

sultados de pesquisas de cunho transdisciplinar. Partindo de diferentes aportes teóricos, as investigações desses pesquisadores tiveram como metas focalizar práticas e discursos não hegemônicos; desvelar estigmas, preconceitos e estereótipos presentes na sociedade brasileira e/ou fazer ouvir grupos sociais ou povos que estão em busca de afirmação linguístico-cultural e política no país, na expectativa de que o conhecimento nelas produzidos influencie o estabelecimento e a consecução de políticas públicas. Hoje, 20 anos depois, o grupo cresceu, mas continua a refletir sobre provocações que trazem um tema de grande relevância nesse início de milênio, marcado paralelamente pela ampliação da convivência entre culturas e conseqüente exacerbação de conflitos: trata-se da questão da transculturalidade e seu foco central associado às questões de linguagem e educação.

No caso dos autores do presente artigo, a transculturalidade adquire certas especificidades decorrentes de características da sociedade brasileira marcada pelas disparidades sociais e desigualdades socioeconômicas que a distinguem de outras sociedades, sejam elas de países em desenvolvimento ou desenvolvidos. Entre essas especificidades merece especial atenção uma releitura de conceitos como o de crenças, sentimentos, emoções, atitudes no aprendizado de uma língua estrangeira.

Introdução

O conhecimento pautado em epistemologias eurocêtricas, que subjugam a produção do saber local, há algum tempo, vem direcionando a práxis pedagógica da educação linguística e alimentando furtivamente a supremacia das culturas supostamente hegemônicas. Ao mesmo tempo, nesse contexto, aprendizes não são ouvidos, no sentido de que são subalternamente emudecidos, obrigados a seguir prescrições, tanto no que diz respeito ao método quanto à abordagem de ensino. As suas percepções e reações não são consideradas,

o que converge para uma espécie de sofrimento passivo, imposto pelos ditames da soberania cultural de determinados povos, com consequências que, flagrantemente, culminam no pouco conhecimento sobre a língua que estuda, apesar dos longos anos a ela dedicados. Daí a necessidade de, em pesquisas aplicadas, escutar os mais interessados no processo de ensino/aprendizagem de línguas, que são os aprendizes, para os quais o processo educativo é desenhado, visando à obtenção do saber. No entanto, como afirmamos anteriormente, embora as suas percepções e avaliações, no contexto da educação linguística, sejam ignoradas, elas são relevantes para a compreensão deste cenário (BARCELOS, 2008).

Nesse sentido é que serão apresentados, neste artigo, alguns dados de uma pesquisa etnográfica, conduzida com um grupo de professores em formação, do curso de Letras/LIBRAS/Língua inglesa, que sinalizam as suas percepções e avaliações sobre as suas trajetórias de aprendizagem da língua inglesa. Dentre os objetivos desse estudo, destacamos que intencionamos mapear as dificuldades de aprendizagem da língua inglesa com base nas crenças e atitudes, e refletir sobre a importância da investigação sobre epistemes identitárias subjetivas, com base no pensamento decolonial.

Pretende-se, assim, com este ensaio, tecer algumas reflexões que levem à compreensão de como ocorre o desenvolvimento de habilidades em língua inglesa dos sujeitos investigados, um grupo de professores em formação da UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) e quais as dificuldades enfrentadas por eles para alcançar esta meta. Isso será realizado através do mapeamento de suas atitudes e crenças no contexto da pesquisa desenvolvida atualmente pelos autores, intitulada “Dificuldades no desenvolvimento de habilidades em língua inglesa: um estudo com professores em formação”, já que as crenças podem reconstruir as realidades sociais e as atitudes podem funcionar como indicadores de êxito ou insucesso no processo educativo. Antes de entrar no mérito dessas questões, para mapear também

as diferenças que contrastam as vertentes do desenvolvimento de habilidades, bem como as dificuldades na trajetória desse desenvolvimento, inicialmente, vamos destacar a presença da língua inglesa no cenário mundial e as razões da sua expansão, que tanto impactam a vida das pessoas no mundo.

O mundo já sabe que a língua inglesa se tornou uma “*world language*”, porque se disseminou por todos os continentes, estabelecendo-se nos mais diversos espaços, como nenhuma outra língua fez até então; fazendo parte da vida de milhares de pessoas, projetando ações e performances cotidianas. São diversas as áreas, em que essa língua, sem fronteiras, vem se articulando, tais como na política, comunicação, entretenimento, *marketing*, mídia e educação.

A presença do inglês nas várias sociedades vem sendo investigada mundo afora. Como resultado, as explicações para ter alcançado este *status* convergem para a questão do poder: uma língua tem tanto poder quanto os seus falantes, pois as línguas não têm existência própria, elas existem nos seus falantes. Por isso, quando estes obtêm progresso, a sua língua também adquire poder (CRYSTAL, 2012). Em outras palavras, a expansão global desenfreada da língua inglesa tem sido impulsionada por uma série de fenômenos culturais articulados pelos supostos povos hegemônicos, que ostentam extraordinário sucesso no plano da economia e das relações de poder (LACOSTE, 2005).

Por conta dessa expansão, há uma demanda cada vez maior para desenvolver habilidades nesse idioma global. Muitas pessoas, em diversas partes do mundo, sentem a necessidade de se comunicar em inglês, para poder participar das ações contemporâneas, que majoritariamente são engendradas através dela. Sobre isso, Sawir (2005) ratifica a necessidade que as pessoas têm da competência em língua inglesa para a sua vida profissional, destacando que em quase todos os domínios profissionais ela representa, cada vez mais, uma necessidade de domínio, em especial, da habilidade oral.

Todavia, na prática, quase nunca se leva em consideração como, de fato, esse processo de desenvolvimento das habilidades acontece em outra língua. Nesse sentido, após análise dos pressupostos defendidos por Krashen (2013), com base nos insumos linguísticos de aquisição (compreensão oral e escrita) e na produção dos aprendizes quando falam e escrevem durante seu processo formal de aprendizagem surge um questionamento: a aprendizagem não poderá se transformar em aquisição? Isto é, a maneira formal com que um determinado conteúdo linguístico é ensinado e, conseqüentemente, aprendido, não pode convergir para a aquisição, tornando-se parte do repertório linguístico do aprendiz? Esse questionamento se coloca como relevante já que fica evidente, de acordo com Krashen (2013), que as habilidades ativas ou produtivas, isto é, falar e escrever, postas em prática, não influenciariam ativamente no domínio de uma língua.

Consideramos, então, que é importante refletir sobre as dificuldades pelas quais passam aprendizes de uma língua durante o processo de aquisição. Larsen-Freeman (2014) pontua que diversos traços da personalidade sinalizam a relação com a questão da facilidade ou inibição para adquirir uma língua, tais como a autoestima, extroversão, ansiedade, rejeição, empatia etc. Para esta pesquisa interessa compreender o desenvolvimento das habilidades em língua inglesa de um grupo de professores em formação, como já mencionado acima, estudantes do curso de Letras/língua inglesa, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de Professores (CPF), localizado na cidade de Amargosa, cujo curso conta com uma grade curricular que se alinha com o desenvolvimento das habilidades em língua inglesa. As habilidades às quais fazemos referência dizem respeito à produção e recepção do insumo linguístico, isto é, o *input* e o *output*, portanto, as quatro habilidades de falar, ouvir, ler e escrever em língua inglesa.

Sobre essa questão, Oliveira (2009) chama atenção para o fato de que os cursos superiores de formação em línguas estrangeiras não estão cumprindo o seu papel, alertando que as universidades conferem um diploma de licenciatura em uma língua estrangeira a muitas pessoas que não a dominam, o que, para esse autor, reflete negativamente na educação básica, já que majoritariamente os professores de línguas estrangeiras no Brasil, nas escolas públicas, falam muito pouco ou não falam a língua que lecionam. A respeito disso, Leffa (2011) argumenta que se trata de um paradoxo propor ensinar o que não se sabe. Assim, não estariam as dificuldades no desenvolvimento de habilidades em uma outra língua assentadas na pouca exposição ao *input*, já que o professor não tem esse conhecimento, o que, conseqüentemente, desfavoreceria o aprendiz?

Outro ponto chave que pode ter relação com as dificuldades de desenvolvimento da habilidade em língua inglesa é o reconhecimento do “eu” que fala essa língua. Esta é uma questão identitária e, sobre isso, Revuz (2002) adverte que o eu da língua estrangeira não é, jamais, o mesmo da língua materna. Ela argumenta que a aprendizagem da língua estrangeira esbarra na dificuldade de aceitar essa língua como nossa, de fazê-la nossa para explorá-la, para promover o envolvimento em performances linguísticas, que possam nos colocar em diálogo com o outro.

Visando a compreender o desenvolvimento das habilidades e dificuldades em língua inglesa, tomaremos como parâmetros os aportes teórico-metodológicos das crenças e das atitudes. Isto é, esta compreensão poderá ser possível investigando as atitudes e crenças dos participantes da pesquisa, já que têm sido usadas para investigar o ensino/aprendizagem de línguas com bons resultados para a área. Para uma melhor compreensão de como este estudo será conduzido, é necessário esclarecer alguns conceitos de crenças e atitudes.

As crenças e atitudes no contexto da educação linguística

As percepções e reações avaliativas de aprendizes e professores de línguas, entendidas, em outros termos, como crenças e atitudes, são indicadores em potencial para compreender o contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Tanto as crenças quanto as atitudes, dentro dos seus territórios epistemológicos, quando observadas e analisadas, possibilitam compreender de perto o cenário da educação linguística pela ótica dos envolvidos. Tais percepções e avaliações podem fornecer bons indicadores de como aperfeiçoar a educação linguística, considerando que muitas percepções e reações, por partes dos aprendizes e professores, podem emergir e possibilitar o agenciamento de alternativas que se sobreponham às práticas de insucesso.

Nesse panorama, as dificuldades para desenvolver habilidades em língua inglesa, como as que propomos investigar, podem ser identificadas com base nesses dois constructos. São, desse modo, tanto as crenças quanto as atitudes, constructos sociopsicológicos, que se originam a partir das experiências que os indivíduos vivenciam. A vida em sociedade, o contato com outras pessoas, nos mais diferentes contextos, possibilitam experiências que estruturam as nossas formas de ser, perceber e reagir na própria vida social.

Allport (1954) é um dos pioneiros a teorizar sobre a questão das atitudes, ao elaborar a noção de que “atitude” é um estado de prontidão neural e mental, estruturado por experiências, desempenhando uma influência dinâmica sob as respostas de um indivíduo, aos objetos e às situações com os quais ele tem se confrontado. Entretanto, é Gardner (1985) quem apresenta um arcabouço teórico que lança luz sobre como as atitudes são articuladas, especificamente no contexto da aprendizagem de uma segunda língua. A nosso ver, foi ele quem melhor expressou noções que possibilitaram compreender as atitudes, sobretudo quando elabora um constructo teórico, em que evidencia a relação entre atitudes, motivação, orientação e identidade. Esse pes-

quisador define, então, “atitude” como uma reação avaliativa em relação a um referente, a alguma coisa ou a alguém, com base nas crenças e opiniões que um indivíduo tem sobre esse referente.

Borg (2001) oferece alguns conceitos de crenças e um deles é como “elemento verdadeiro”, uma espécie de estado mental, que tem como conteúdo uma proposição que é aceita como verdade pelo indivíduo que a sustenta. Garbuio (2006) também entende crença como um constructo de verdades a que as pessoas aderem ou não, a partir das suas histórias e interação com o meio. No caso dos professores, essa autora argumenta que as suas crenças são formadas a partir do contato com outros professores, alunos, pais e do contato com a própria instituição em que convivem.

Barcelos (2006) define crenças como formas de pensamento, maneiras de ver e perceber a realidade e podem exercer um impacto poderoso nas práticas dos professores. Barcelos e Kalaja (2013) listam cinco características das crenças. Primeiro, elas observam que as crenças são contextuais, experienciais, sociais e cognitivas, materializadas nas práticas discursivas. Segundo, as crenças são variáveis e dinâmicas a depender do contexto. Terceiro, elas têm uma relação intrínseca de guiar e influenciar as ações. Quarto, funcionam como uma espécie de habilidade dos professores que auxiliam os alunos na construção do mundo social, para lidar com problemas que eles possam vir a enfrentar. Quinto, são organizadas em blocos e se relacionam com as emoções dos professores e a percepção que eles têm do *self*. Desse modo, as pesquisadoras ressaltam que as crenças desempenham um papel importante ao auxiliar os professores a compreender eles mesmos e os outros, reduzindo dissonância e confusão.

Para Kumaravadivelu (2012), as crenças são uma espécie de força motriz por detrás das decisões que as pessoas tomam em suas vidas. Para esse autor, as crenças são pontos de vistas, proposições e convicções que alguém sustenta, consciente ou inconscientemente, sobre

o verdadeiro valor de alguma coisa; são principalmente adquiridas de diferentes maneiras tais como experiências pessoais, laços familiares, encontros educacionais, transmissão cultural ou via propagação pública.

Colocando em evidência as atitudes e crenças de um grupo de professores em formação para compreender as dificuldades no desenvolvimento de habilidades em língua inglesa, destacamos, com Barcelos e Kalaja (2013, p. 1), a importância das crenças dos professores de línguas, oportunizando a reflexão sobre as práticas, as ações e decisões tomadas na práxis diária. Por estas razões, entendemos ser crucial desvendar as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, já que elas podem ter reflexos nas práticas, não apenas na sala de aula, mas também fora desse contexto, com consequências diversas.

Além disso, entendemos a necessidade de tentarmos compreender problemas que envolvem a linguagem, a partir das vozes dos envolvidos nas práticas sociais, o que raramente acontece e, nesse sentido, concordamos com Rajagopalan (2003), quando ele argumenta que há um descaso e desinteresse em ouvir os maiores interessados no contexto de ensino de uma língua estrangeira, sinalizando que professores e pesquisadores, quase nunca questionam aprendizes e indagar o motivo por que eles querem aprender uma língua estrangeira. Para Rajagopalan (2003), as respostas a esse questionamento devem orientar a elaboração de currículos, conteúdos, metodologias e metas a serem alcançadas no processo educativo. Nesse sentido, esta pesquisa converge com o pensamento de Rajagopalan (2003), quando objetiva ouvir o grupo de professores em formação da UFRB.

Assim, a relevância deste estudo reside na possibilidade de, a partir dos dados gerados, auxiliar mais apropriadamente o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, já que, verificar e compreender as habilidades em língua inglesa dos professores em formação servirá de suporte para a educação básica onde futuramente poderão atuar.

Metodologia, procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Como já informado, esta pesquisa seguiu a linha dos estudos etnográficos visto que intencionamos fazer uma descrição cultural, tomando como base uma determinada comunidade acadêmica. Para tanto, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário e uma entrevista do tipo livre narrativa, alinhados com as perguntas de pesquisa previamente elencadas. São elas: i. Quais são as dificuldades relacionadas com a aprendizagem ou aquisição da língua inglesa? ii. Como são desenvolvidas as habilidades em língua inglesa? iii. Quais são os fatores que estão por detrás das dificuldades na aquisição ou na aprendizagem da língua inglesa? iv. Que visão os professores em formação têm sobre como melhor desenvolvem habilidades na língua inglesa? v. Em que medida aprendizagem e aquisição da língua inglesa estão relacionadas?

Nós dividimos a coleta de dados em dois momentos. Em um primeiro momento, aplicamos um questionário contendo vinte e uma perguntas, objetivas e subjetivas. O questionário foi aplicado na modalidade à distância por recomendação do distanciamento social, devido à pandemia da covid-19, que se encontrava, naquele momento em plena ascensão. Em um segundo momento, agendamos com os participantes encontros síncronos para a realização das entrevistas. Foram, no total, 4 dias de entrevistas, 36 horas de gravações, com sessões que duravam cerca de 50 minutos por participante. Os dados foram transcritos e, a seguir, apresentamos uma parte deles.

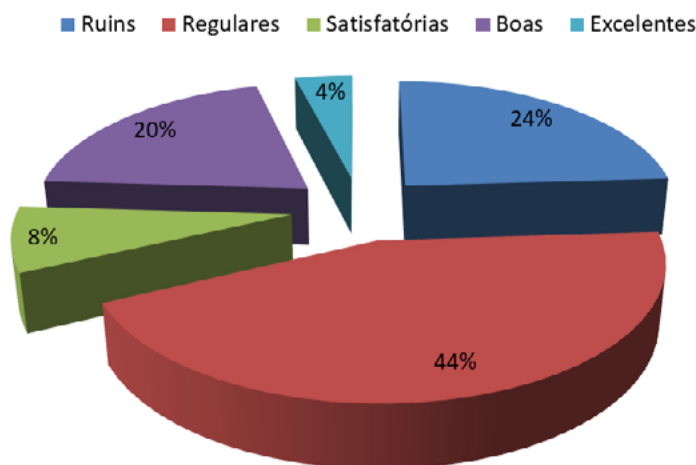
Alguns dados gerados

Um grande desafio de nossa pesquisa consiste em assumir a complexidade das ideias que se entrecruzam no estudo das línguas, culturas e comunicação intercultural e aplicá-las de forma clara, estruturada e funcional, sem trair essa mesma complexidade crítica, na preparação e aplicação de planos de trabalho. Os educadores e professores em pré-

-serviço têm a tendência de rejeitar ideias que lhes pareçam abstratas, inacessíveis ou mesmo perturbadoras do senso comum, pois têm alguma dificuldade em desconstruir ou desvendar noções, como sentimentos, crenças ou atitudes que consideram inquestionáveis ou pouco susceptíveis de serem sujeitos ao questionamento. Podem até mesmo se sentir inspirados nessa dialética, mas é fácil se distraírem de novo e continuarem a percorrer campos mais confortáveis. No entanto, trabalhar criticamente com ideias complexas, subjetivas ou abstratas não só se revela cognitivamente estimulante, mas também inspirador para o desempenho tanto de professores como de estudantes. Por fim, torna as atividades mais exigentes e, por isso mesmo, encoraja a intensificação da comunicação e interação intercultural.

Neste estudo, analisamos dados do questionário que evocam epistememas, atitudes e crenças, sobretudo aquelas fundadas no pensamento colonial e as que indicam dificuldades pelas quais os participantes da pesquisa passaram para desenvolver habilidades na língua inglesa. Assim, inicialmente, elaboramos uma pergunta geral para compreender as atitudes dos participantes com relação às suas habilidades: **Como você avalia as suas habilidades em língua inglesa?**

Gráfico 1 – Atitudes em relação às habilidades em língua inglesa



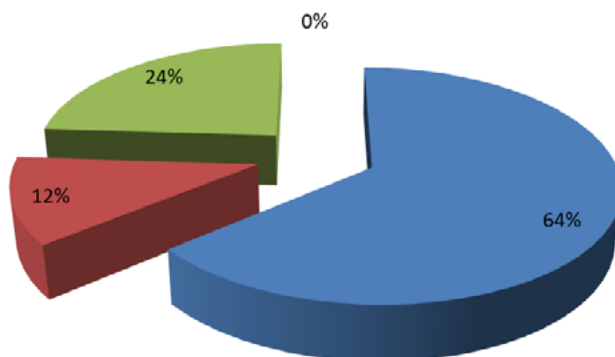
Fonte: elaborado pelos/as autores/as

O termo “avalia”, usado propositadamente nesse questionamento, nos remete às atitudes. Desse modo, os dados apontam que a maioria dos participantes, 44% tinham um posicionamento desfavorável em relação às suas habilidades em língua inglesa, já que informaram ser essas regulares. Nessa perspectiva, 24% deles tiveram uma atitude negativa em relação às suas habilidades quando afirmaram que elas são ruins. Todavia, uma parcela bem menor deles, cujos índices somam 32%, não ultrapassam os das atitudes negativas observadas e revelam que as habilidades são excelentes (4%), satisfatórias (8%) e boas (20%). Esses dados, de algum modo, sinalizam a necessidade de se repensar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa tomando como base a educação básica porque muitos aprendizes, apesar de passarem anos no contexto de ensino deste idioma, não avaliam positivamente as suas habilidades.

Visando a compreender as dificuldades no desenvolvimento das habilidades em língua inglesa, evocando as crenças e atitudes dos participantes, perguntamos: **Se você sentiu ou está sentindo dificuldade no desenvolvimento de habilidades em língua inglesa, ela estava/está relacionada com:**

Gráfico 2 – Sobre as dificuldades para desenvolver habilidades em língua inglesa

■ A fala ■ A escrita ■ A compreensão oral ■ A leitura



Fonte: elaborado pelos/as autores/as

Os dados evidenciaram que a maioria dos participantes deste estudo tinha dificuldades com a habilidade da fala (64%). Uma parcela menor deles, 24%, revelou ter dificuldades com a compreensão oral e apenas 12% revelaram ter dificuldades com a habilidade escrita. Dentre esses dados, constatamos o fato de que nenhum deles revelou ter dificuldades com a leitura em língua inglesa. Todavia, esses índices de dificuldades, sobretudo com a habilidade da fala, requer uma atenção maior com a oferta de abordagens que possibilitem o seu desenvolvimento. Chamou-nos atenção também que, apesar de uma parcela menor deles (i.e., 24%) apresentar dificuldades com relação à compreensão oral, não deveria ter tanta dificuldade no desenvolvimento da língua inglesa, considerando que a exposição ao *input* linguístico favorece o desenvolvimento do *output*. Todavia, acreditamos que abordagens que primem pela oferta do insumo linguístico em um período de tempo adequado para este desenvolvimento é uma alternativa para sanar essa problemática.

Visando a diagnosticar as raízes das dificuldades para desenvolver habilidades em língua inglesa, perguntamos aos sujeitos: **Caso tenha alguma dificuldade no desenvolvimento de habilidades em língua inglesa, a que atribui isso?** A seguir, estão algumas respostas sobre este questionamento:

P2: Falta de praticar.

P3: Falta de prática.

P4: Acredito que tenho medo de pronunciar algo incorretamente e no contexto semântico produzir outro entendimento do que o visado inicialmente. Obs: tenho dificuldade, também, na compreensão oral.

P5: A falta do desenvolvimento da oralidade na escola.

P17: Método de ensino, tempo de estudo.

P19: Contexto escolar.

P21: Autocrítica, vergonha, falta de rotina para se dedicar ao idioma e saber o que estudar.

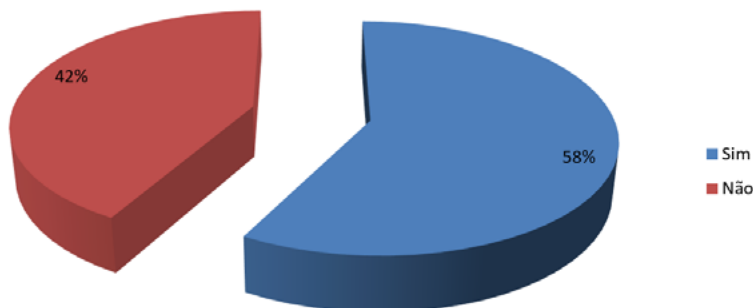
P22: Bloqueio e falta de estudo.

Este questionamento possibilitou, inicialmente, mapear as raízes das dificuldades dos participantes, já que as crenças e atitudes de muitos deles sinalizaram que as suas dificuldades para desenvolver habilidades em língua inglesa tinham relação com a questão de uso prático da língua. Isso nos permite inferir sobre a necessidade de uma educação linguística básica, em que o professor, da escola regular, seja falante desse idioma; que ele não apenas ensine sobre a língua, mas que ensine pela língua, usando-a, criando contextos reais de comunicação e expressão. Nesse sentido, entendemos que P5 atribui a causa da sua dificuldade para desenvolver habilidades em língua inglesa à falta do desenvolvimento da oralidade na escola em que estudava. Isso também nos remete à crítica de Gimenez (2009), quando ela argumenta que uma das possíveis causas para não a aprendizagem da língua inglesa reside no despreparo dos professores. Já P17 atribuiu a sua dificuldade ao método de ensino usado durante o seu percurso de aprendizagem e P19 ao contexto escolar. Além disso, alguns deles sinalizaram crenças e atitudes relacionadas às suas subjetividades em relação às atitudes alheias. Isso fica evidente quando P4 revela ter medo de errar, cujo sentimento gera uma emoção negativa que culmina na dificuldade. P21 reconhece que a sua dificuldade para desenvolver habilidades em língua inglesa tem relação com a crença investida por sentimentos de autocrítica e vergonha e P22 afirma existir uma espécie de bloqueio que parece impedir o desenvolvimento das suas habilidades em língua inglesa, o que ratifica, em certa medida, as noções de Krashen (2013) sobre o filtro afetivo.

Também mapeamos nesses depoimentos traços de colonialidade que superestimam as culturas supostamente hegemônicas e, por outro lado, exploramos as falas que priorizam potencialmente outros saberes, notadamente decoloniais e que fomentam discussões sobre a nossa prática pedagógica. Identificamos nas questões 19, 21, 22, 23 e 25 dados interessantes que emergem desse contexto e que serão comentadas a seguir. Perguntamos, então, aos participantes:

Em sua opinião, as aulas de língua que você teve seguiram parâmetros centrados em conceitos hegemônicos, dominantes, eurocêntricos, de acordo com os quais só a língua inglesa dos Estados Unidos ou da Inglaterra teria valor?

Gráfico 3 – Opinião dos professores em formação sobre o ensino da língua inglesa



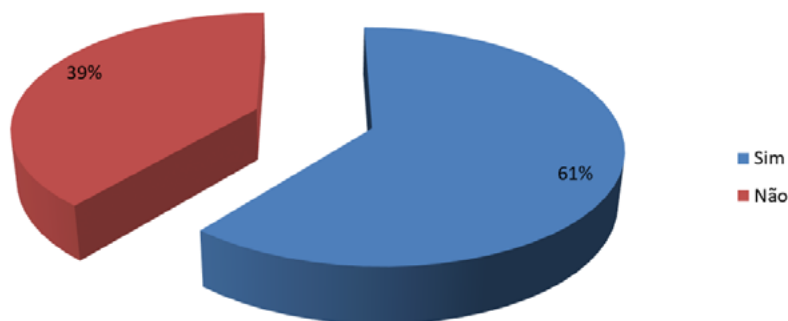
Fonte: elaborado pelos/as autores/as

Como se vê, 58% reconheceram que aprenderam a língua inglesa tendo como base as culturas hegemônicas euro-americanas (norte-americana e inglesa) em detrimento de outras. Este é normalmente o caminho referencial para o ensino de inglês no Brasil. Os testemunhos da história comprovam que as aproximações entre os povos sempre foram movidas por objetivos mercenários, nos quais o outro, desprovido de alma, língua ou cultura, só existia para ser submetido à escravidão e ao espírito civilizador, quase sempre euro-americano. Assim, o pensamento descritivo estabeleceu que as culturas ocidentais seriam evoluídas em relação àquelas que não incorporavam seus valores, o que permitiu o desenvolvimento de binômios, tais como cultura primitiva/cultura civilizada, dialeto/língua, tribo/nação, dentre outros, em nome dos quais os genocídios, as discriminações e exclusões sociais de que nos fala Todorov (1988) foram legitimados e introjetados didaticamente pela pedagogia de línguas mundo afora.

Desse modo, surgem muitos mitos relativos a ideologias e metodologias que costumavam e ainda costumam predominar nos materiais instrucionais para o ensino de línguas, impondo práticas homogeneizantes dentro da educação linguístico-cultural (cf. SCHEYERL, 2012). Para Thompson (1990, p. 7), ideologia linguística nada mais é que “significado a serviço do poder”. Estudá-la, portanto, “é estudar modos pelos quais o significado serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”.

Ainda com o intuito de investigar práticas colonizadoras, levantamos a seguinte questão: **Os materiais com os quais você teve aula de inglês foram produzidos pelas grandes editoras internacionais localizadas no norte global?** A seguir, está o gráfico 4 com esses dados:

Gráfico 4 – Sobre os materiais didáticos usados



Fonte: elaborado pelos/as autores/as

61% afirmaram ter estudado com materiais do norte global, naturalmente comprometidos com valores euro-americanos. Dessa forma, cabe aqui a nossa crítica aos materiais didáticos de língua inglesa (e, de um modo geral de outras línguas) que, sob a custódia de uma poderosa e bilionária indústria editorial internacional, não conseguem de fato expressar nem legitimar a presença das mais diversas variantes globais (nativas, nativizadas e não nativas) e seus traços culturais e identitá-

rios, que hoje florescem em todo o mundo e que, mesmo nos materiais intitulados globais, aparecem em posição secundária, quando não totalmente esquecidos e desprezados.

Lamentavelmente, o desenho e a elaboração de materiais didáticos raramente fazem parte dos programas de estudo na formação de professores, inicial ou contínua. No entanto, esta é uma atividade que não só abre uma janela de oportunidade à autonomia criativa do(a) professor(a), mas também coloca uma série de desafios para os quais os(as) professores(as) não são formalmente preparados.

As relações de poder em curso também não podem ser ignoradas, os formadores devem estar preparados a contrariá-las, estando conscientes das possíveis consequências por desafiar o *status quo*. Normalmente, se espera que a elaboração de materiais e a correspondente educação/formação em línguas, culturas e comunicação intercultural acabem por gerar reflexão na ação sem restringir a espontaneidade ou o envolvimento emocional, como quer a nossa pesquisa e que, a nosso ver, constitui um grande desafio.

Elaborar materiais, criar programas de formação ou preparar algo mais robusto, como livros, não é um projeto fácil, embora seja exequível e compensador. Tudo isso oferece um espaço de autonomia e criatividade ao professor e, em consequência, uma oportunidade para ir além de uma tradução simples e redutora entre línguas e culturas e empreender uma pedagogia crítica da interculturalidade, fenômeno natural no aprendizado de línguas. Deste modo, o diálogo intercultural que advém deste processo toma em consideração as relações desiguais de poder em atividade nestas situações, o que potencializa um horizonte de “responsabilidade intercultural” recíproca, crítica e cidadã que suplantará, sem eliminar, um objetivo técnico e funcional de “competência intercultural”, dado que ambos os conceitos não são incompatíveis entre si, antes são complementares. Por um lado, a noção de “competência intercultural” tanto reconhece o multiculturalismo, definido como

a natureza culturalmente diversa da sociedade humana, como promove a interculturalidade, referindo-se às relações entre os grupos culturais, assumindo que estas vão evoluindo, sendo que um não pode prescindir do outro (UNESCO, 2006, p. 17). Assim, o conceito de “competência intercultural” baseia-se na versão tradicional da sociedade diversa e do contato intercultural, compreende os componentes de diálogo e de interação, de desempenho eficaz e apropriado (FANTINI, 2009, p. 458).

Por outro lado, a ideia de “responsabilidade intercultural”, defendida por Guilherme (2012a, 2012b), assegura, talvez mais direta e oportunamente, o desenvolvimento de uma pedagogia crítica na medida em que responde tanto à necessidade de cooperação na realização de um objetivo e de uma tarefa, como à obrigação do exercício de solidariedade para com os mais fracos, de compromisso com a justiça social, de cidadania ativa na efetivação das práticas democráticas através da colaboração intercultural num mundo global (GUILHERME, 2012a, 2012b). O desenho, a elaboração e o uso de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas constituem, pois, um local de prática fundamentada na teoria, onde a responsabilidade intercultural se define, realiza e inspira.

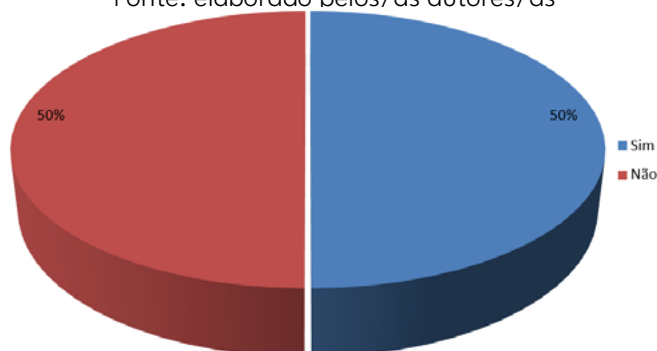
Acreditamos aqui, fortemente, em uma perspectiva das epistemologias do Sul que significa viver perigosamente, como defende seu idealizador Boaventura Santos: “*Vivir peligrosamente significa correr riesgos a veces grandes, pero la alternativa es demasiado mediocre: vivir en espera, pero sin esperanza*” (SANTOS, 2010, p. 133). Os conceitos centrais dessa proposta seriam, segundo o estudioso português, a sociologia das ausências, a sociologia das emergências, a ecologia de saberes e a tradução intercultural. Nelas caberiam, depois de reconfiguradas, diz-nos o autor, as experiências de conhecimento do norte, abrindo-se, assim, o diálogo com as tradições marginalizadas, desacreditadas ou esquecidas pelos cânones que desde o século XIX passaram a vigorar (SANTOS, 2008). Aproveitar este espaço de autonomia, liberdade e criatividade

para elaborar, usar e teorizar os materiais significa, de fato, arriscar e, portanto, viver esperançosamente, como defende Freire.

Perguntamos também sobre a participação dos sujeitos de maneira crítica nas aulas de língua inglesa: **Você é/era convidado pelo professor a refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas de seu curso?** A seguir está o gráfico 5, trazendo esses dados:

Gráfico 5 – Sobre a participação crítica nas aulas de língua inglesa

Fonte: elaborado pelos/as autores/as



Como 50% dos nossos sujeitos se posicionaram como já participando criticamente de práticas pedagógicas, alguma luz já pode ser vista ao final desse túnel de tantos equívocos e desacertos. É nesse sentido que Freire postula a sua Pedagogia da Esperança, pois para ele “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1992, p. 91).

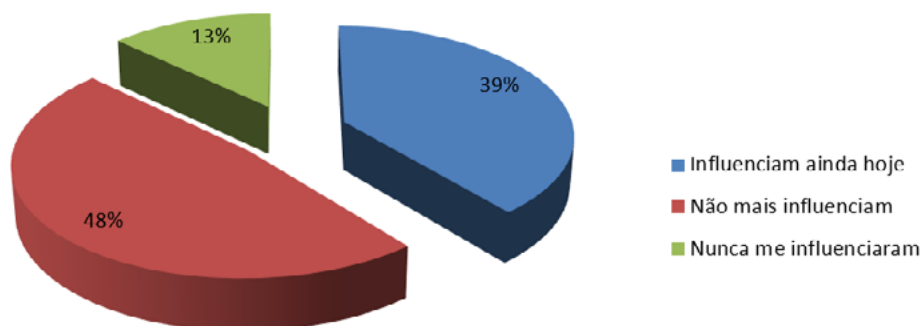
A influência do humanismo existencialista fez como que Paulo Freire afirmasse que o educando não deve ser visto apenas como objeto do processo educativo, mas também como sujeito (PEÑALONZO, 1996, p. 574). Na perspectiva do humanismo cristão, para Mendonça (2008, p. 32), Freire incorpora a categoria da utopia. Segundo ele, Freire entende a utopia como o realizável, aquilo que pode se concretizar. Para ele, utopia implica denúncia da desumanização e anúncio da humanização,

constituindo-se, portanto em práxis. Uma práxis caracterizada por uma dimensão profética. Essa ideia de utopia não pode ser compreendida sem o sentido da esperança, como condição da busca humana devido à sua condição de inacabamento (MENDONÇA, 2008, p. 32).

A partir da análise profunda da obra freireana, Gadotti (1996) entende que se a educação visa à libertação, esta deve estar fundada sobre uma visão utópica, tanto da sociedade quanto do próprio papel da educação: A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo, visto que esse que nos rodeia é inacabado. Isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora como advento de uma outra realidade. O anúncio é a necessidade de se criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador (GADOTTI, 1996, p. 81).

Perguntamos ainda expressivamente sobre práticas colonizadoras na sala de aula de língua inglesa: **De que forma as práticas coloniais (que superestimam os falantes nativos, estimulam a imitação do sotaque nativo, passam uma visão normatizadora, homogenizam e hierarquizam o conhecimento) influenciam a sua própria forma de ensinar ainda como professor em formação?** A seguir está o gráfico 6 com esses dados:

Gráfico 6 – Dados sobre atitudes e crenças com relação às práticas colonizadoras



Fonte: elaborado pelos/as autores/as

Os dados apontam que 39% é a percentagem daqueles sujeitos que ainda atuam sob forte influência assimilacionista. Segundo Mota (2010), a metodologia de ensino baseada no treinamento de rejeição da própria identidade e na ideia de se criar no aprendiz o desejo de ser o outro está ancorada numa “Pedagogia da Assimilação”, em nome da qual os aspectos culturais envolvidos nos materiais instrucionais, tais como manifestações literárias e artísticas, são puramente anglo-saxônicos. Materiais didáticos elaborados sob essa ótica são como um passaporte para se viajar pelos vários (pedaços de) países estudados. E os professores, porta-vozes dessa pedagogia seriam, desse modo, veículos de manipulação ideológica das culturas estrangeiras, desconhecendo a possibilidade de um trabalho de enriquecimento cultural, pois, como lembra Moita Lopes (1996, p. 43), “[...] a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece todo o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura”. Ao final dos anos 1970, os livros começam a apresentar aspectos culturais universais como textos suplementares (não como textos básicos), confrontando o aprendiz com os exotismos e amenidades manifestados pelos falantes da língua-alvo. Essa mudança foi decorrente dos movimentos sociais em prol dos direitos civis das minorias norte-americanas, o que contribuiu, como observa Mota (2010, p. 42), [p]ara uma revisão crítica da ideologia da assimilação – que sustentava a visão de que a formação cultural do país seria decorrente do chamado efeito *melting pot*, “caldeirão de misturas”, no qual as diversas culturas foram “misturadas” para caracterizar o ideal democrático da nação (grifo dos autores). A partir daí, passou-se a incorporar os princípios do movimento multiculturalista, os quais enfatizam Ryoo e McLaren (2010, p. 213), “[...] continuam a perpetuar a violência epistêmica mediante a exploração de classe e práticas racistas, sexistas e heterossexistas”, marcando-se, então, uma falsa adoção de multiculturalismo. Da mesma forma, como reconhecido por Giroux (1997, p. 235), “[e]m sua forma liberal e conservadora, o multiculturalismo co-

loca os problemas relacionados ao racismo branco, à justiça social e ao poder sem limites, especialmente porque estes podem ser tratados, como parte de um conjunto mais amplo de políticas e preocupações pedagógicas”. Desejamos fortemente que os outros 61% dos sujeitos pesquisados estejam seguindo caminhos além dessa perspectiva, buscando alternativas que os levem a enxergar e perseguir a esperança.

Considerações finais

Que contribuições podemos deixar com este estudo? Como ele corresponde às demandas da área de ensino/aprendizagem de línguas? Levando em conta, a questão da transculturalidade, este estudo oferece dados que sinalizam a necessidade de se continuar repensando o contexto da educação linguística, para, dentre outras coisas, desnaturalizar questões de hegemonia linguístico-culturais, já que eles apontaram – 58% – que as experiências de aprendizagem seguiram parâmetros centrados em conceitos hegemônicos, dominantes, eurocêntricos. Por isso, pesquisadores devem continuar investigando e debatendo o caminho para a virada decolonial. O que escolhemos, para decolonizar o ensino e a aprendizagem, foi partir da “escuta” dos professores em pré-serviço, com olhares investigativos voltados às suas subjetividades, focando nas epistemes das crenças e atitudes, com que pudéssemos alcançar uma compreensão que possibilitasse subsidiar a área de ensino/aprendizagem de línguas. Além disso, os dados possibilitaram um mapeamento inicial sobre as raízes das dificuldades para desenvolver habilidades em língua inglesa, dentre elas a falta de prática, supostos julgamentos, culpabilidade da escola, método de ensino, bloqueio (filtro afetivo), medo, insegurança, timidez, vergonha e autocrítica.

Os nossos objetivos com este estudo foram alcançados, já que foi possível mapear as dificuldades e as suas raízes, com base nas atitudes e crenças, porque verificamos, por um lado, que parcela expres-

siva dos participantes da pesquisa sinalizou atitude negativa em relação às suas habilidades em língua inglesa (totalizando 68%; ruins – 24% e regulares – 44%), o que requer ações em direção à mudança, e, por outro, parte deles revelou ter atitudes positivas (totalizando 32%; satisfatórias – 8%, boas – 20% e excelentes – 4%), o que é esperançoso. Como já observado, a esperança é o legado mais promissor de Paulo Freire e a luz-guia de qualquer professor. A esperança é também tradicionalmente o recurso com maior poder gerador da “cultura brasileira”. Freire (2007) ofereceu-nos vários instrumentos para construirmos a esperança, dentre eles a autonomia e a criticidade. Apesar de o nosso estudo ainda se encontrar inconcluído, podemos acrescentar que os sentimentos, o estudo de atitudes e crenças poderiam complementar também o rol de instrumentos construtores de esperança. Hoje, mais do que nunca, importa relembrar o papel que sentimentos, autonomia e a reflexão crítica têm no desempenho de um(a) professor(a), fundamentos que pressupõem responsabilidade, saber e ética.

Referências

- ALLPORT, G. W. The historical background of modern social psychology. *In*: LINDZEY, G. (ed.). **Handbook of social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1954. p. 3-56.
- BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Beliefs in second language Acquisition: teacher. *In*: CHAPPELLE C. A. (ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Malden: Wiley-Blackwell, 2013. p. 1-6.
- BARCELOS, A. M. Researching beliefs about SLA: a critical review. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. (ed.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2008. p. 7-33.
- BARCELOS, A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BORG, M. Teacher's beliefs. **ELT Journal**, v. 55/2, p. 186-188, Apr. 2001.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

FANTINI, A. Assessing intercultural competence. *In*: DEARDOFF, D. K. (ed.). **The Sage Handbook of Intercultural Competence**. London: Sage, 2009. p. 456-476.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: a prática a altura do sonho. *In*: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. *In*: BARCELOS, A. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.) **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 87-104.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. Great Britain: Edward Arnold, 1985.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? *In*: LIMA, D. C. (org.). **Ensino/aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 107-112.

GIROUX, H. A. **Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling**. Boulder: Westview Press, 1997.

GUILHERME, M. A critical pedagogy of language and culture. *In*: CHAPELLE, C. A. (ed.). **The Encyclopaedia of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2012a.

GUILHERME, M. Critical language and intercultural communication pedagogy. *In*: JACKSON, J. (ed.). **The Routledge Handbook of Intercultural Communication**. London: Routledge, 2012b.

KRASHEN, S. **Second language acquisition**. Theory, Applications, and some conjectures. Mexico: Cambridge University Press, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society.** A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. New York: Routledge, 2012.

LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (org.). **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language aquisition research.** 2. ed. New York: Routledge, 2014.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In:* LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

MENDONÇA, N. A. **A pedagogia humanista de Paulo Freire.** São Paulo: Paulus, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. *In:* MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.** 2. ed. Salvador: Edufba, 2010. p. 37-62.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. *In:* LIMA, D. C. de. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa:** conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-31.

PEÑALONZO, J. O. O corte epistemológico de Paulo Freire. *In:* GADOTTI, M. **Paulo Freire.** Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996.

PETERSON, R. E. Teaching how to read the world and change it: critical pedagogy in the intermediate grades. *In:* WALSH, C. E. (org.). **Literacy as praxis:** culture, language and pedagogy. Norwood: Ablex, 1991. p. 156-182.

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

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

RYOO, J. J.; MCLAREN, P. Revolucionando a educação multicultural. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 19, n. 34, p. 207-225, jul./dez. 2010.

SANTOS, B. de S. **Refundación del Estado en América Latina**: Perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima, Peru: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, 2010.

SANTOS, B. de S. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SAWIR, E. Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience International. **Education Journal**, 6(5), p. 567-580, 2005.

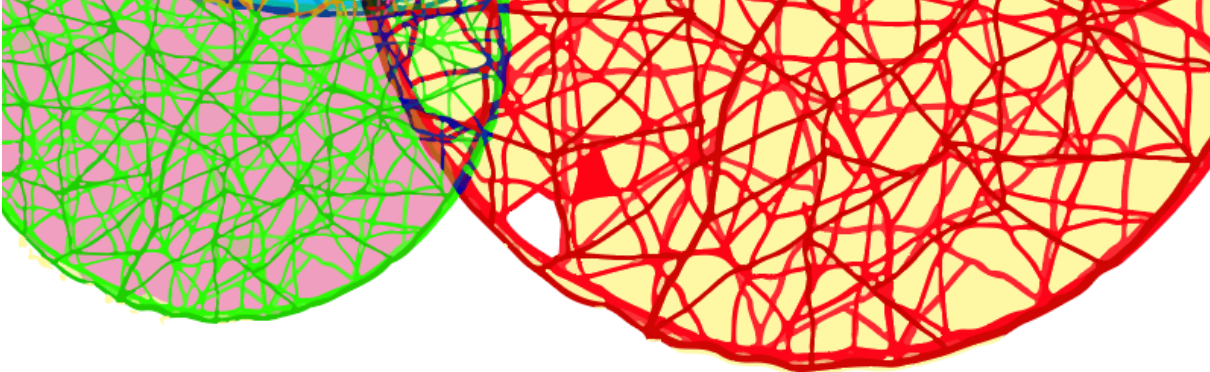
SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. *In*: LIMA, D. C. de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 125-139.

THOMPSON, J. B. **Ideology and modern culture**. Oxford: Polity Press, 1990.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

UNESCO. NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Guidelines on Intercultural Education**. Paris: Apresentação UNESCO, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498575.pdf> . Acesso em: 12 jul. 2021.



O mundo plástico do livro didático de língua inglesa: uma desconstrução necessária

Sávio Siqueira (UFBA)

O inglês se adaptou a uma grande quantidade de ambientes desenvolvendo várias cabeças em lugares diferentes e algumas vezes diferentes cabeças no mesmo lugar. [...] Não nos enganemos, a expansão e sustentação da língua inglesa têm tudo a ver com poder e, mais especificamente, com o poder do dinheiro.

Rapatahana (2012, p. 2)¹

Palavras introdutórias

Para o bem ou para o mal, o atual fenômeno de globalização tem trazido à tona toda a complexidade do mundo em que vivemos.

1 No original: *English has adapted to a wide range of environments by developing different heads in different places and sometimes different heads in the same place. [...] Make no mistake, the spread and sustenance of the English language is all about power and, most specifically, about the power of money.* (Esta e todas as traduções neste texto são de minha inteira responsabilidade).

Diversos aspectos inerentes a esse cenário de diversidade chamam a atenção como, por exemplo, grandes fluxos migratórios (forçados ou voluntários), novos, líquidos e superdiversos ambientes socio-linguísticos, crescentes grupos populacionais translíngues e transculturais, salas de aulas plurilíngues e pluriculturais, entre outros (BAUMAN, 2001; BLOMMAERT, 2010; VERTOVEC, 2007). Mobilidade é um outro fator importante a ser considerado em todo esse processo. Segundo Blommaert (2010), mobilidade é um tema teórico central para a sociolinguística de recursos (*sociolinguistics of resources*), uma vez que, como argumentam Blackledge e Creese (2017, p. 31), “descreve o deslocamento da linguagem e de eventos de linguagem de um ponto fixo no tempo e no espaço a eles atribuídos por uma linguística mais tradicional”. Em outras palavras, estamos experimentando em praticamente todos os cantos do planeta uma sociolinguística de mobilidade cujo foco não é exatamente na língua em um determinado lugar (*language-in-place*), mas na língua em movimento (*language-in-motion*) (BLOMMAERT, 2010).

Um importante e já conhecido fenômeno que emergiu do corrente processo de globalização é a grande expansão do inglês, principalmente na função de língua franca. Segundo o *site Ethnologue*², o mundo conta hoje com pouco mais de 7.000 línguas vivas conhecidas, sendo que 40% desse número são línguas que correm sério risco de extinção por hoje contar com menos de 1.000 falantes. Ao conceber uma estrutura que veio chamar de Sistema Global das Línguas (*Global Language System*), De Swaan (2001) classificou essas línguas como hipercentrais, supercentrais, centrais e periféricas. Polêmicas à parte em relação a essa teorização, é interessante, para não dizer chocante, notar que, de acordo com a divisão proposta, a qual é fundada nas noções de uma periferia, uma semiperiferia e um centro, 98% de todas as línguas existentes

2 *Ethnologue – Languages of the world*. Disponível em: www.ethnologue.com. Acesso em: 17 mar. 2022.

no mundo ocupam uma posição pouco importante, ou seja, marginal, estando uma boa parte delas, não há dúvidas, a caminho da extinção.

Sob essa ótica, então, De Swann (2001) nomeia 100 línguas como sendo centrais, 13 como supercentrais (árabe, chinês, inglês, francês, alemão, hindu, japonês, malaio, português, russo, espanhol, suaíli e turco), e uma como hipercentral, atualmente, claro, o inglês. Sendo assim, essa língua hipercentral possui um grande número de falantes não-nativos e, de certa forma, impõe a necessidade de ser aprendida por aquelas pessoas que desejam portar-se como sujeitos ativos no contexto global. É nesse ambiente, portanto, que o conceito de Inglês como Língua Franca emerge e vem se desenvolvendo ao longo das três últimas décadas.

Partindo do cenário acima delineado, este texto ancora-se justamente no conceito de Inglês como Língua Franca (doravante, ILF) como aspecto central com vistas a discutir a importância de considerarmos suas implicações políticas e pedagógicas para as atuais práticas de Ensino de Língua Inglesa (ELI). Mais especificamente, meu foco principal nessa discussão recai sobre os materiais instrucionais, no caso, livros didáticos de ELI. O argumento aqui é que, ao reconhecermos aquilo que chamo de “o mundo plástico do livro didático”, ou seja, o conteúdo “descafeinado” e supostamente neutro de materiais didáticos produzidos para salas de aulas, em tese, padronizadas e universalizadas, é possível avaliarmos criticamente e, por fim, ativarmos esses materiais a partir de uma perspectiva decolonial. Seguindo tal orientação, me aventuro na tentativa de provocar essa tomada de consciência, em especial nos professores de língua inglesa, e ao apresentar alguns exemplos práticos, discutir e propor ações com as quais os docentes possam se engajar ao buscarem, da melhor forma possível, imprimir a um caráter local a sua prática pedagógica. Uma forma clara de se alcançar tal objetivo é exatamente avaliar e agir proativamente sobre o conteúdo de materiais didáticos de ELI que chegam às mãos dos professores, geralmente de forma imposta pelas escolas e coordenações,

questionando e avaliando seu conteúdo, para enfim torná-lo o mais significativo possível para os grupos de estudantes com os quais eles/elas irão trabalhar.

De língua insular a língua franca global

Historicamente, a trajetória do inglês como a língua de contato entre diferentes comunidades inter e intranacionais é um fenômeno relativamente recente³. Segundo Barber (1993, p. 234), “Shakespeare, por exemplo, escrevia para uma comunidade de fala de apenas alguns milhões cuja língua não era muito valorizada na Europa e desconhecida para o restante do mundo”. Só para se ter uma ideia desse panorama, por volta de 1600, o inglês estava ainda bastante confinado entre a Inglaterra e o sul da Escócia, “não tendo ainda penetrado de forma significativa na Irlanda e até no País de Gales, quanto mais mundo afora” (BARBER, 1993, p. 234).

Foi graças à empreitada colonialista britânica que se iniciou a partir do século XVIII, alcançando as Américas no ocidente e a Ásia no oriente, que o grande potencial do inglês como uma das línguas mais influentes da humanidade começou a ser notado. Antes disso, o inglês era quase nada, uma língua de pouca importância e de alcance limitado (PHILLIPSON, 1992). Tal fato é admitido por Richard Mulcaster (1531-1611), considerado o fundador da lexicografia britânica que, numa tentativa de estimular o uso de inglês vernacular em substituição ao latim no país, escreveu em 1582: “*Our English tung... is of small reach, it stretcheth no further than this Iland of ours, naie not there ouer all*” (MULCASTER, 1582, p. 256 *apud* WRIGHT, 2004, p. 136)⁴.

Contudo, com o passar do tempo, muitas mudanças começaram a ocorrer. Inicialmente, a expansão surpreendente do poder colonial britânico nos séculos vindouros resultou no que chamado “império onde

3 Parte desta seção foi adaptada de Siqueira (2015).

4 Numa tradução livre: “Nossa língua tem muito pouco alcance; seu uso não vai além da nossa ilha”.

o sol nunca se punha”. Na sequência, os Estados Unidos da América, uma das ex-colônias britânicas, se transformaram em uma das superpotências do século XX, em especial no que concerne os domínios político e tecnológico. Mais recentemente, com o advento do fenômeno da globalização, o inglês pegou carona e cavalgou nas conquistas territoriais, militares, culturais e econômicas dos mais diferentes movimentos de natureza transnacional.

Sob a tentativa constante de se livrar de suas vestes imperiais, intimamente relacionadas a práticas e discursos colonialistas (PENNYCOOK, 1998, 2001), o inglês foi difundido, apropriado e nativizado por uma grande quantidade de povos subjugados em todos os continentes, amealhando em muitos países o *status* de língua oficial, deslocando-se da posição de instrumento de exploração para a de resistência (BRUTT-GRIFFLER, 2002). No bojo dessa discussão, Phillipson (1992, p. 1) afirma que “o império britânico abriu caminho para o império do inglês”, transformando, assim, a língua anglo-saxã no verdadeiro “ouro negro do Mar do Norte”, massiva e cuidadosamente explorado por indústria transnacional cuja produção alcança hoje facilmente a casa dos bilhões de libras anualmente.

Para Kumaravadivelu (2006a), a consolidação da atual fase da globalização se ancora em três importantes aspectos, o encolhimento do tempo e do espaço e a diluição de fronteiras, onde uma cultura global, com frequência associada a termos como ocidentalização, americanização ou “McDonaldização” (RITZER, 1998). Certamente, tal cenário fortalece e legitima o papel do inglês como a língua de comunicação internacional hoje em dia, transformando-o num produto de altíssimo valor, principalmente em países tidos como periféricos, onde ensinar e aprender inglês tornou-se um grande e lucrativo negócio. Como aponta Pennycook (2001, p. 78), com ou sem resistência, “o inglês está no mundo e o mundo está em inglês”.

Ao advogar o conceito de ILF neste texto, tentarei trazer algumas definições do termo, juntamente com algumas de suas características mais comuns, segundo pesquisadores filiados ao campo de estudos recentemente consolidado. Cogo (2015, p. 2), por exemplo, define ILF como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas e diferentes backgrounds linguístico-culturais”. Já Sifakis (2017, p. 289) concebe ILF como o “discurso produzido nas interações que envolvem falantes de diferentes primeiras línguas”. Tal perspectiva, sem dúvidas, favorece a materialização de um ambiente onde, ao invés de se colocar ênfase em homogeneização e padronização, a língua inglesa é tomada, analisada e estudada sob um ponto de vista que privilegia desconstruções e pluralidades. Dentre algumas características intrínsecas do ILF, podemos mencionar que trata-se de um fenômeno “glocal”, fluido, descentrado, emergente, complexo, híbrido, impuro, profundamente intercultural, crítico, político, afeito de forma ampla a práticas translíngues, interações multilíngues, multimodalidades e, acima de tudo, podemos afirmar que o ILF, na sua (re)concepção, em especial se partirmos das lentes de pesquisadores do chamado Sul global, é um fenômeno eminentemente decolonial. Faz-se importante também ressaltar que o ILF não é uma nova variedade do inglês, mas, em linhas gerais, trata-se do inglês operando nas diversas oportunidades de contato entre usuários globais na condição de língua franca.

Como parte integrante de grande influência desse movimento de se aprender e dominar a atual língua franca do mundo globalizado está o que nos acostumamos a chamar de a indústria do ELI. Longe de se tratar de uma simples e inocente combinação de letras e palavras, o ELI é a força propulsora de um negócio transnacional, altamente competitivo e lucrativo, tendo como uma de suas orientações principais a adoção de um modelo de “inglês padrão” a ser propagado e ensinado para um público estimado em alguns bilhões de ávidos aprendizes, espalhados pelo planeta. Notadamente, a grande influência da indústria de ELI tem contribuído para o surgimento e a sustentabili-

dade de uma grande quantidade de cursos e programas de inglês mundo afora, empregando um número substancial de profissionais de língua inglesa em áreas como ensino, pesquisa, educação docente, exames de proficiência, criação e comercialização de materiais instrucionais, entre outros, envolvendo, universidades, escolas, institutos de línguas, empresas de tecnologia, editoras comerciais e acadêmicas, entre outras instituições inter-relacionadas.

Como mencionado previamente, dos mais diversos aspectos que dizem respeito a práticas de ELI, neste texto, meu foco recairá nos materiais instrucionais, mais especificamente, coleções didáticas de língua inglesa, uma vez que é exatamente a partir desses recursos e do trabalho que se faz os utilizando que muito da pedagogia de línguas adicionais é moldada e implementada em diferentes contextos e situações. Assim como Pennycook (1998), que concebe o ELI como um produto genuíno do colonialismo, ao argumentar que as matrizes e orientações dessa empreitada permanecem ativas, mesmo com o passar do tempo e que, de uma forma ou de outra, se renovam e se reinventam, eu tomo como crucial a importância de profissionais e educadores envolvidos com o ELI lançarem um olhar crítico sobre todos os materiais instrucionais com os quais eles venham entrar em contato ao longo de suas carreiras.

Dessa forma, alinhado à perspectiva do ILF, é minha intenção discutir e defender a adoção de posturas fundadas em abordagens críticas que possam fomentar a avaliação, produção e utilização de materiais de ELI que, na rota contrária da maioria de materiais didáticos produzidos pela grande indústria do Norte global, venham através de seus conteúdos e atividades resgatar usos e usuários de variedades não-nativas e não-hegemônicas de língua inglesa da condição periférica e invisível que historicamente têm ocupado ao longo desse processo (MATSUDA, 2005).

Feita esta explanação do debate, acredito que algumas perguntas se fazem importantes: “Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais de ELI?”; “Que mundo exatamente é mostrado nos materiais globais de ELI ao longo do tempo?”; “Quando vozes locais terão sua presença garantida nos conteúdos dos livros didáticos de língua inglesa?”. Estes são apenas alguns dos desafios que a indústria do ELI terá que enfrentar caso, de fato, se filie a projetos de produção de materiais que possam contemplar nas suas páginas (físicas e virtuais) os diferentes usos e usuários do inglês na sua função de língua franca. Como nos lembra Seidlhofer (2011, p. 11), “há [ainda] uma discrepância flagrante entre o objetivo mais comum com que se aprende inglês no mundo, ou seja, Inglês como Língua Franca (ILF), e a ênfase dada no campo de Aquisição de Segunda Língua (ASL), isto é, Inglês como Segunda Língua (ISL)/Inglês como Língua Estrangeira (ILE)”⁵.

Ensino de Língua Inglesa: império advindo do império

Seja lá o que tenha acontecido com o império britânico, é mais que visível que o sol nunca se pôs para a língua inglesa. Por conta de sua condição privilegiada de meio de comunicação internacional mais difundido do mundo contemporâneo, com muita frequência, nos deparamos com iniciativas que tentam a todo custo atribuir ao inglês uma aura de modernidade e um suposto caráter de neutralidade. Ou seja, muito comumente, são feitas tentativas para se tentar despir e livrar o inglês de suas vestes imperiais, buscando assim suavizar sua posição privilegiada como um produto do colonialismo (PENNYCOOK, 1998). Nessa linha de raciocínio, é desnecessário dizer que o ELI floresceu e se consolidou a partir de premissas semelhantes, uma vez que, como aponta Brutt-Griffler (2002, p. 184), ao ser “impulsionada por imperativos políticos e econômicos imperiais, a metodologia de línguas serviu propósitos imperiais”. Kumaravadivelu (2006b, p. 12) discute essa questão

5 No original: *There is [still] a blatant mismatch between the purpose for which English is most learnt in the world, namely ELF use, and what is focused on in SLA, namely ESL/EFL.*

mais profundamente sugerindo que “a história da língua inglesa e do ELI mostra que sua coloração colonial ampara-se em quatro dimensões inter-relacionadas – acadêmica, linguística, cultural e econômica”. Aqui, o autor explica cada uma delas:

A dimensão *acadêmica* refere-se aos expedientes usados por acadêmicos ocidentais para divulgar seus próprios interesses, disseminando o conhecimento ocidental e denegrindo o conhecimento local. A dimensão *linguística* diz respeito às formas pelas quais o conhecimento e o uso das línguas locais eram transformados em elementos irrelevantes para o ensino e aprendizagem do inglês como uma língua adicional. A dimensão *cultural* integra o ensino de língua inglesa e o ensino da cultura ocidental, com o objetivo de desenvolver nos aprendizes uma empatia cultural em relação à comunidade da língua-alvo. Essas três dimensões estão intimamente ligadas a uma dimensão *econômica* que promove a adição de postos de trabalho e riqueza à economia dos países de língua inglesa através de uma indústria de ELI de alcance mundial. Coletivamente, essas quatro dimensões coloniais serviram e continuarão a servir aos interesses dos países de língua inglesa, assim como aos falantes e profissionais nativos de inglês (KUMARAVADIVELU, 2006b, p. 12).

Nessa mesma linha de pensamento, Pennycook (1998, p. 19) assinala que “há conexões profundas e indissolúveis entre as práticas, teorias e contextos de ELI e a história do colonialismo”. Não importa se seus pilares ideológicos e pedagógicos foram inicialmente fincados nas colônias antes de serem exportados para o centro do Império e de lá disseminados pelo mundo. Como diz Phillipson (1992, p. 109-110), “para se participar ativamente nas sociedades inglesas periféricas coloniais, a proficiência em inglês era essencial, ou pelo menos para aqueles que tinham algum tipo de relação com os colonizadores”. Na Índia, por exemplo, “decretou-se que quando indianos fossem recrutados

para postos ligado à administração, a preferência recairia sobre aqueles que tivessem recebido educação inglesa” (PHILLIPSON, 1992, p. 111). Ou seja, os potenciais trabalhadores ou colaboradores do Raj inglês teriam que ser fluentes na língua colonial, uma vez que tal habilidade tinha se transformado no “crivo para todos os benefícios sociais e materiais” (MISRA, 1982, p. 150 *apud* PHILLIPSON, 1992, p. 111).

Com base nessas explicações, é possível se chegar à conclusão que o ELI, na verdade, tem ecoado o que Pennycook (1998) chamou de “construções culturais do colonialismo”. Para esse autor, hoje mais influenciado pelas forças peculiares das práticas locais da língua inglesa (PENNYCOOK, 2010), temos que lembrar que foi justamente “o colonialismo que criou as condições iniciais para a expansão global do inglês” (PENNYCOOK, 1998, p. 19). Consequentemente, como produto direto da empreitada colonial britânica, o ELI montou no cavalo selado do colonialismo, sendo transportado para os mais distantes cantos do Império (PENNYCOOK, 1998).

Embora esse aspecto crucial da “alma” do ELI não tenha recebido a devida atenção por áreas como TESOL⁶ e até mesmo a Linguística Aplicada, claras evidências têm mostrado que a apropriação do inglês por diferentes comunidades locais, culminando no surgimento e legitimação dos muitos e diversos ingleses, tem servido de solo bastante fértil para a criação e adoção de abordagens mais realistas de ELI. Preferencialmente, abordagens gestadas dentro das chamadas “epistemologias autóctones”, cuja característica principal é justamente a luta profunda e constante contra práticas (neo)colonizadoras da visão ainda bastante conservadora da área de TESOL como um todo (SHIN, 2006).

Frente a essa discussão, é justamente nesse ponto que os achados da área de estudos sobre ILF podem contribuir para a abertura de caminhos importantes, entre outras possibilidades, com vistas a provocar uma relocação do ELI, considerando os usos contemporâneos do inglês mundo afora e suas implicações políticas, ideológicas e pedagógicas.

6 TESOL – Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages – Ensino/Professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas.

Como ressalta Dewey (2012, p. 141), “a pesquisa sobre o ILF tem alcançado um certo patamar onde princípios arraigados e boa prática certificada em ELI demandam uma avaliação substancial”, mostrando, portanto, que “a comunicação nessa língua franca pressupõe especialmente o uso dinâmico e adaptável de recursos linguísticos” (Idem, p. 141). Argumento similar é colocado por Jenkins, Cogo e Dewey (2011, p. 304) ao defenderem que “o trabalho empírico e as discussões teóricas sobre ILF levantaram profundas questões quanto aos atuais princípios e práticas de ELI”. Para esses autores, as implicações pedagógicas do ILF deveriam incluir áreas essenciais como, por exemplo, a base do conhecimento dos professores, o conteúdo programático, métodos e abordagens, avaliação e, sem sombra de dúvidas, materiais didáticos.

Apesar de muito já se ter produzido e discutido em termos da presença global do inglês, incluindo ILF, infelizmente, “as práticas diárias da maioria dos milhões de professores de língua inglesa em todo o mundo parecem ainda se manter bastante alheias a esses avanços” (SEIDLHOFER, 2011, p. 9). Na verdade, como salientado acima, parece razoável afirmar que “a pesquisa em ILF e o debate teórico deram vazão a questionamentos muito importantes quanto à prática e ao pensamento atuais no ELI” (DEWEY, 2012, p. 142). Contudo, é igualmente importante admitirmos que ainda há um longo caminho a ser trilhado, principalmente quando pensamos nos chamados países periféricos. Em outras palavras, “uma vez que os achados de pesquisa em ILF geram desafios substanciais em relação a atuais crenças e práticas, é provável que, ao longo do tempo, um maior engajamento com ILF na sala de aula venha ser gradualmente contestado” (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 305). Na realidade, isso serve para mostrar que o debate sobre ILF não será incorporado à profissão de ELI sem provocar uma significativa dose de controvérsia.

Em tempos de globalização econômica, o poder trafegou por entre diferentes mãos, mas a língua inglesa, agora transformado “na moeda internacional da ciência e tecnologia” (GRADDOL, 1997, p. 9), ainda é uma “grande companheira do Império”. Na posição privilegiada

de língua franca mundial que ocupa atualmente, a língua deu vida e poderosamente alimenta uma indústria editorial cuja tradição intelectual se mantém firmemente conectada a seus centros hegemônicos, reforçando com total lealdade as visões e tradições do chamado Norte global.

Crítica de tais práticas, Matsuda (2003), entre outros estudiosos, aponta que, sob a perspectiva tradicional do Inglês como Língua Estrangeira (ILE), o inglês ainda é solenemente ensinado como uma língua que pertence e que está fortemente ligada aos países do chamado Círculo Central (cf. KACHRU, 1985), baseada quase que exclusivamente numa variedade padrão de inglês britânico ou estadunidense. Essa orientação é seguida abertamente através de livros didáticos de inglês praticamente “sem alma”, na sua maioria muito parecidos tanto em conteúdo quanto *design*, carregados de personagens e tópicos culturais desses dois centros, frequentemente anestesiados e higienizados por questões comerciais (AKBARI, 2008; GRAY, 2002). Tal política, embora não explicitamente, parece conceber a sala de aula como “uma caixa fechada, um contexto educacional isolado da sociedade” (PENNYCOOK, 2000, p. 89), alijando esse ambiente singular de aprendizagem do seu papel crucial de refletir o mundo nas suas práticas diárias, uma vez que, por ser este um espaço sociopolítico inquestionavelmente privilegiado, ele não há de refletir o mundo apenas, *ele é o mundo* (SIQUEIRA, 2012). Nesse sentido, como nos diz Baynham (2006, p. 28), “tudo que acontece na sala de aula deveria fazer diferença fora dela”.

Os exemplos abaixo, recolhidos de alguns livros didáticos internacionais de ELI, comercializados sob o rótulo atrativo de materiais globais, corroboram a tendência de se tentar transformar a sala de aula de língua inglesa num espaço idealizado, uma verdadeira “ilha da fantasia” ou, como preferem alguns, uma “Disneylândia pedagógica”, sem mencionar que vários dos tópicos que aparecem nesses livros, com frequência, se mostram completamente irrelevantes para os contextos e realidades de uma quantidade enorme de estudantes em todo o mundo:

Exemplo 1:

Excerto de uma atividade de leitura (SOARS; SOARS, 1998, p. 59):

“Bill Gates is the richest private citizen in the world. There is nothing he can’t afford. Every morning, when his alarm clock goes off, the software tycoon is \$ 20 million richer than when he went to bed.”

Trad.: *Bill Gates é a pessoa mais rica do mundo. Não há nada que ele não possa comprar. A cada manhã, quando seu despertador toca, o todo-poderoso da indústria de software fica 20 milhões mais rico de que quando foi dormir.*

Exemplo 2:

Excerto de uma atividade de escuta (SOARS; SOARS, 2001, p. 38):

“Brad from Malibu: My house is fantastic. It’s right next to the ocean. I have a lot of rich neighbors – some of them are famous actors. My house has ten rooms, and five are bedrooms. [...] I also have a swimming pool, a private screening room for movies, and an exercise room. I live here alone.”

Trad.: *Brad, de Malibu: Minha casa é fantástica. É na beira do mar. Estou rodeado de vizinhos ricos – alguns deles, atores famosos. Minha casa tem dez cômodos e cinco quartos. [...] Eu também tenho uma piscina, uma sala privada de cinema e uma academia. Eu vivo aqui sozinho.*

Exemplo 3:

Excerto de uma atividade de escuta (BREWSTER; DAVIES; ROGERS, 2006, p. 33):

“I’m Li. I’m from Beijing. I came to the United States because I have family here, and they helped me get a visa. I’ve lived here since 1995, but I haven’t become an American citizen yet.”

Trad.: *Me chamo Li. Sou de Beijing. Vim para os Estados Unidos porque tenho família aqui e eles me ajudaram a conseguir um visto. Vivo aqui desde 1995, mas ainda não me tornei uma cidadã americana”.*

Exemplo 4:

Excerto de uma atividade de leitura (CLANDFIELD; PICKERING, 2010, p. 12):

“A portable phone is called different things. In the UK it is called a ‘mobile phone’ and in the US it is called a ‘cell phone’. [...] In the UK, the number of mobile phones is 118 per 100 people. In the US it is about 85 per 100 people.”

Trad.: *Um telefone portátil é conhecido por vários nomes. No Reino Unido, é chamado de 'telefone móvel' e nos EUA é chamado de 'telefone celular'. [...] No Reino Unido, existem 118 telefones móveis para cada 100 habitantes. Nos EUA, são 85 para cada 100 pessoas.*

Segundo Holborow (1996, p. 172), “ensinar inglês hoje em dia não pode mais ser visto como simplesmente ensinar língua”. Ensinar inglês como língua franca requer, entre outros aspectos, uma visita diária a várias frentes e fronteiras, assumindo-se novas prioridades tais como a adoção de abordagens pedagógicas apropriadas para essa nova realidade que sejam capazes de acomodar o local (GRAY, 2002), assim como legitimar as interações entre falantes das mais diversas linguagens. A ruptura com premissas que ainda disseminam a ideia de que a custódia da atual língua global pertence a países hegemônicos de língua inglesa ou de que suas culturas são as únicas dignas de serem estudadas e conhecidas deve constar como uma prioridade política e ideológica da agenda dos educadores de ELI críticos.

Além disso, os variados e diversos contextos onde o inglês é ensinado e aprendido atualmente, vêm por um bom tempo já apontando para uma revisão de objetivos e orientações nos programas e materiais de ELI. O que está por trás dessas pressões por mudança é justamente uma chamada para que esses programas e seus materiais possam de fato refletir as necessidades específicas dos aprendizes, promover a inserção de culturas locais para melhor servirem professores locais e, em última instância, fomentar o desenvolvimento da consciência in-

tercultural dos estudantes (BAKER, 2009, 2012). Além disso, fomentar a possibilidade de poder se basear em publicações de ELI mais voltadas para a prática (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011) e em temas que façam parte do “mundo real”, visando a finalmente contribuir para a desconstrução do chamado “mundo plástico do livro didático”, tópico que será então abordado na seção a seguir.

O mundo plástico do livro didático de ELI

Ao discorrer sobre os recentes desenvolvimentos sobre o ILF e suas implicações para a sala de aula regular, Jenkins (2012, p. 487) argumenta que, “apesar do aumento fenomenal do uso do ILF em escala global, a orientação predominante no ensino e avaliação de língua inglesa ainda é, inquestionavelmente, aquela voltada para o Inglês como Língua Nativa (ILN)”. Como consequência dessa prática consolidada, de maneira geral, “os típicos livros didáticos de ELI ‘globais’ [...] levam para as salas de aula modelos de produção baseados total ou quase totalmente no Inglês como Língua Nativa (ILN), [...] sendo que estes são avaliados através de exames de ELI supostamente ‘internacionais’” (JENKINS, 2012, p. 487).

No tocante a materiais especificamente, Pennycook (2000, p. 98-99) nos lembra que “todos os livros didáticos carregam no seu bojo mensagens culturais e ideológicas”. Nos incontáveis programas de ensino e aprendizagem de línguas, o livro didático é um elemento altamente cobiçado sob o argumento de que se trata de um guia assim como material de suporte tanto para professores quanto para estudantes (SIQUEIRA, 2010). Nessa linha de pensamento, Richards (2002, p. 26) argumenta que “a maior parte do processo de ensino de língua que acontece no mundo atualmente não poderia se realizar sem o uso extensivo de livros didáticos comerciais”. Apresentando suas vantagens e desvantagens (eles podem se tornar uma ajuda ou um obstáculo), em muitos contextos, os livros didáticos assumem o papel

de principal fonte de conteúdo linguístico e cultural, assim como a base para uma quantidade significativa das práticas de sala de aula.

Dendrinos (1992, p. 152), ao referir-se especificamente ao livro didático de inglês como língua estrangeira (ILE), afirma que esse material “não visa apenas à transmissão e aquisição de estruturas linguísticas com significados autônomos, destituídos de seu caráter social”. Ao contrário, mais que isso, para a autora, o livro didático “irá conter material cujo propósito será a aculturação linguística do aprendiz e, consequentemente, sua subjugação às convenções sociais e à ideologia dominante a que a língua está atrelada”⁷.

Através de semelhantes lentes críticas, Akbari (2008, p. 282), como mencionado previamente, afirma que “a maioria dos livros usados para o ensino de inglês são anestesiados para que soem política e socialmente inofensivos a um público internacional”. Richards (1998, 2002), por sua vez, reconhece tal prática, argumentando num tom mais leve que esforços são impetrados por editores no sentido de evitar que conteúdos venham transmitir preconceitos sociais e etnocentrismo, privilegiando, por outro lado, preocupações, necessidades e sentimentos humanos universais. Entretanto, as orientações das grandes editoras para a confecção de livros didáticos de LE, ao elegerem como principal objetivo sucesso financeiro e excelência na qualidade, muito frequentemente, têm causado uma perda quase que completa do “sabor” e da criatividade do projeto original (RICHARDS, 1998, 2002). Como resultado de tal política, advém uma muito bem estabelecida prática que veio a ser alcunhada de o “mundo plástico” do livro didático de LE (PRODROMOU, 1988; SIQUEIRA, 2010, 2015).

Na verdade, Prodromou (1988) foi um dos primeiros pesquisadores na área de ELI a chamar a atenção para a necessidade de se reconhe-

7 No original: *The EFL textbook does not aim simply at the transmission and acquisition of language structures with autonomous meanings, deprived of their social character, it will contain material whose purpose will be the linguistic acculturation of the learners and therefore their subjugation to social conventions and to the dominant ideology with which language is invested.*

cer e confrontar o mundo plástico do livro didático de LE. Ao conceber o ensino de línguas como um processo não-neutro, explicitando de forma bem clara o seu caráter ideológico, o estudioso grego argumenta que, em vários contextos de ensino de línguas, em especial de Inglês como LE, o ambiente da sala de aula é comumente dissociado do mundo real que pulsa para além dos muros da escola. Nas suas palavras:

Após dez anos tentando “vender” a metodologia comunicativa e livros didáticos para professores não-nativos de língua inglesa, eu chego a tal sentimento. [...] Os livros didáticos globais ainda são teimosamente anglocêntricos. Ao apelarem para o mercado, por definição, eles não podem recorrer a variantes locais nem tampouco avançaram significativamente no sentido de reconhecer o inglês como uma língua internacional. Sobre o que eles versam? Sobre situações basicamente imaginárias, inócuas, desprovidas de vida. [...] A sala de aula é um mundo em miniatura, uma comunidade conectada com o mundo real. É uma extensão daquele mundo. Entretanto, nos comportamos como se nossos aprendizes, ao adentrarem o nosso mundinho de inglês como língua estrangeira se transformassem em outras pessoas. Como se, ao decidirem aprender inglês, eles abandonassem sua humanidade tri-dimensional do lado de fora e imergissem no *mundo plástico* (grifo meu) dos livros de inglês como LE, onde a linguagem é segura e inocente, onde não se *diz* e não se *faz* (grifo do autor) absolutamente nada. De uma forma ou de outra, a maioria desses livros projeta uma utopia anglocêntrica, machista, classe média. A vida foi retirada desse mundo do livro didático de inglês como LE (PRODRMOU, 1988, p. 76-79).

Em consonância com o pensamento de Prodrômou (1988), Pennycook (2000) reforça tal premissa, complementando que uma boa parte dos livros didáticos de Inglês como Segunda Língua (ISL) ainda carregam uma visão da família perfeita dos anos 1970 que há tem-

pos ilustram as caixas dos *cornflakes* Kellogg's®: “família loira, branca, heterossexual, com um casal de filhos (todos, lógico, mostrando claramente que visitam o dentista regularmente)” (PENNYCOOK, 2000, p. 100). Uma rápida visita a coleções didáticas de ELI vendidos em todo o mundo como materiais globais revelam que tal protocolo segue praticamente intacto⁸.

Como discuti em Siqueira (2010, p. 230-231), o fato de incluir ou excluir determinados conteúdos numa coleção didática, seja para ensino de língua materna ou estrangeira, faz parte de um processo rigoroso de avaliação por parte dos editores. Isso acontece porque os editores, normalmente, se ancoram na argumentação de que como estão produzindo um livro didático para um público global, algumas áreas são consideradas sensíveis e, por conseguinte, não devem fazer parte de uma determinada coleção didática. Com base nisso, tópicos tidos como polêmicos e supostamente desconfortáveis para alunos e professores devem ser taxativamente minados pela “necessidade percebida de sanitizar o conteúdo” (GRAY, 2002, p. 166).

Nessa trilha e pensamento, Gray (2002) e Akbari (2008) defendem então que a maioria das editoras em todo o mundo aconselham escritores de coleções didáticas e materiais suplementares a observar e submeter-se a uma série de instruções sintetizadas no acrônimo PARSNIP. Ou seja, qualquer tópico relacionado a **Política, Álcool, Religião, Sexo, Narcóticos, “Ismos”** in geral (racismo, etnocentrismo, sexismo, entre outros) e **Pornografia** devem ser banidos, “incluindo aqueles que potencialmente, poderiam estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica tanto de professores quanto de estudantes” (SIQUEIRA, 2010, p. 231).

8 No original: *It is important to mention that more recent ELT coursebooks already bring in families from other origins and ethnicities like Afro-descendants, Hispanics, Asians, immigrants, etc. However, the traditional family design still prevails, excluding family groups formed by single mothers or fathers, same sex parents, among others.*

Dessa forma, uma quantidade significativa de livros didáticos de LE, incluindo aqueles para o ensino de língua inglesa, opta por lidar nos seus programas de conteúdos com tópicos aparentemente neutros e inofensivos, ignorando o fato que “em qualquer sociedade há grupos que são mantidos à margem por seus sistemas políticos, comportamentais e suas crenças entrarem em conflito com aqueles de grupos dominantes, sendo, então, aos primeiros negados certos direitos e oportunidades” (AKBARI, 2008, p. 281). Devido a isso, é possível concluir que o mundo plástico dos livros didáticos de línguas não parece estar interessado nessas questões, seguindo em frente, portanto, com o firme objetivo de manter a sala de aula de línguas como um mundo à parte, distanciado do mundo real.

Como podemos inferir, tal prática não se trata de algo recente. Ao estudarmos a história das abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas adicionais, em especial os mais contemporâneos (do Método da Gramática-Tradução às várias versões da Abordagem Comunicativa), somos facilmente confrontados com a chamada “ilusão da autoria”, uma vez que, como previamente mencionado, o autor de livros e materiais didáticos jamais poderá evitar a avaliação editorial minuciosa, comumente orientada por razões ideológicas e econômicas (SOUZA, 2011). Como resultado disso, podemos dizer sem qualquer hesitação que a educação linguística tem sido e continua a ser largamente influenciada pela indústria do livro didático.

Por muitos anos, essa influência que virou tradição permaneceu intocada. Entretanto, a atual condição global da língua inglesa tem provocado muitas pressões por mudanças, mostrando que precisamos nos tornar mais conscientes das limitações de tal prática, ao começarmos a considerar seriamente o contexto mais amplo do uso do inglês no mundo de hoje (DEWEY, 2006). Sob a perspectiva do ILF, a qual detém grande potencial de propor o desenho de conteúdos programáticos e materiais relevantes para contextos de aprendizagem específicos, Jenkins (2012, p. 487) reconhece que “há na verdade poucas coleções di-

dáticas que adotam uma abordagem mais orientada para o ILF, ou pelo menos uma abordagem orientada para o falante não-nativo de inglês”. Contudo, para a autora, mais frequentemente que pensamos, aprendizes de inglês “ainda são levados a buscar o tipo de inglês que falantes de inglês estadunidense e britânico usa entre eles” (JENKINS, 2012, p. 487).

Está para além do escopo deste texto discutir as características dos diferentes métodos e abordagens relacionadas ao Ensino de Língua Inglesa (ELI). Contudo, ao analisar o conteúdo de várias coleções didáticas de inglês, sejam de natureza mais estruturalista ou comunicativa, é comum observar que elementos como referências culturais, por exemplo, estão sempre orientados para a prática de espelhar a vida diária de falantes nativos, difundindo-se e incorporando suas crenças, diferentes tipos de comportamento, valores e formas de vida. Em outras palavras, para a imensa maioria das séries didáticas de ELI tidas como globais, o falante nativo dominante é e tem sido o modelo a ser imitado, emulado e seguido. Uma pequena amostra de tal orientação será apresentada e discutida na próxima seção.

Um breve estudo com livros didáticos de língua inglesa

Em um breve estudo exploratório de três coleções didáticas de inglês conduzido há alguns anos⁹, investiguei alguns aspectos que poderiam indicar mudanças em suas orientações editoriais quanto a referências culturais, em especial devido ao fato de o inglês ocupar nos dias de hoje a posição de língua franca global. A partir das categorias definidas, duas são de grande relevância mencionar para fins deste texto: (a) lugares no mundo e (b) modelos orais de inglês usados.

9 Não houve amplos critérios para a seleção dessas coleções. Elas são sabidamente concebidas para audiências internacionais, e foi justamente a minha familiaridade com esses materiais por conta de minha longa experiência como professor de inglês que determinou minha decisão. Faz-se relevante mencionar que analisei apenas um volume de cada série didática, selecionado de forma aleatória.

Na Coleção 1 (*Passages Upper-intermediate*, 2008), são mencionados 17 países em 77 oportunidades, com os EUA aparecendo em 23 exemplos (29,8%), seguidos pelo Canadá, em 9 exemplos (11,6%). Na Coleção 2 (*Skyline Intermediate*, 2006), 26 países são mencionados em 72 oportunidades, com os EUA liderando a lista em 24 exemplos (33,3%) e o Reino Unido (Inglaterra majoritariamente) em 14 menções (19,4%). Na Coleção 3 (*World Pass Upper-intermediate*, 2006), são citados 29 países em 67 exemplos, com os EUA aparecendo 16 vezes (23,8%), seguidos da Austrália em 5 exemplos (7,46%). Nesse pequeno resumo, limitado a mencionar os dois primeiros países mais citados, vê-se a hegemonia de países do círculo interno.

Em relação ao “modelo oral de inglês”¹⁰, na Coleção 1 (*Passages Upper-intermediate*, 2008), foram identificadas 84 incursões orais tais como diálogos, instruções e segmentos de áudio (*listening*) com 79 (94%) de países do círculo central (*inner circle*), 5 (6%) de países do círculo em expansão (*expanding circle*) e nenhum país do círculo externo (*outer circle*). Já na segunda Coleção (*Skyline Intermediate*, 2006), foram identificadas 100 incursões, com 89 (89%) sendo reconhecidas como modelos do círculo interno (*inner circle*), especialmente o inglês estadunidense padrão, 10 (10%) do círculo em expansão e 1 (1%) do círculo interno. O terceiro e último volume, Coleção 3, (*World Pass Upper-intermediate*, 2006) possui 31 áudios, apresentando-se como uma surpresa se comparado com os outros dois outros volumes, já que todos os exemplos de segmentos orais são de inglês padrão estadunidense, ou seja, 100% de *input* oral de um dos modelos hegemônicos do círculo interno. Modelos dos outros círculos inexistem nesse volume da série didática.

As implicações políticas e pedagógicas da expansão global da língua inglesa já vêm sendo bastante abordadas e debatidas. Como assinala Seidlhofer (2011), um número muito significativo de interações

10 Para indicar se os modelos de áudio eram do círculo externo ou do círculo em expansão, me guiei pela origem do falante mencionada nos *scripts* do livro e também em minha experiência.

em inglês atualmente se dá entre usuários não-nativos do idioma, precisamente num contexto de língua franca (ILF). Entretanto, “essa condição peculiar do inglês não tem até o momento gerado qualquer efeito [mais prático] na questão de como a língua é organizada como uma disciplina em conteúdos programáticos e em materiais de ensino” (SEIDLHOFER, 2011, p. 9). Mais que nunca, tal situação tem nos levado a compreender que muitas das práticas consolidadas de ELI precisam ser urgentemente revisitadas e revisadas, tendo em mente justamente os novos desafios com os quais professores e alunos oriundos de quaisquer culturas irão se confrontar.

Nessa linha de pensamento, Baker (2012, p. 69) postula que “o uso do inglês como a língua franca global enfatiza a necessidade de uma compreensão de contextos culturais e práticas comunicativas, com vistas ao sucesso da comunicação entre as mais diversas culturas”¹¹. Tais contextos, como a pesquisa sobre ILF tem mostrado, “se caracterizam normalmente por seu alto grau de diversidade linguística e cultural, resultando com frequência num uso muito criativo e altamente variável de recursos linguísticos” (DEWEY, 2012, p. 163). Na verdade, para a indústria de ELI, embora totalmente conscientes do complexo fluxo de práticas linguísticas e culturais que ocorrem hoje em dia através do inglês (cf. BAKER, 2009), devido a sua natureza intrinsecamente conservadora, parece resistente ao fato de que “o inglês como língua franca nos força a ir além das noções de ensinar uma língua e de uma ideia de um contexto fixo como condição adequada para que a comunicação se dê de forma bem-sucedida (BAKER, 2012, p. 69).

Segundo Dendrinós (1992), a perspectiva ideológica é inerente a práticas pedagógicas, o que inclui, por exemplo, o uso e seleção de materiais didáticos. Na visão de Brutt-Griffler (2002), a metodologia voltada para o ELI sempre se ancorou enormemente na criatividade-

11 No original: *The use of English as the global lingua franca highlights the need for an understanding of cultural contexts and communicative practices to successfully communicate across diverse cultures.*

de e no potencial de professores locais. Entretanto, quando tratamos do conteúdo dos livros didáticos, parece que professores dos mais diversos pontos do planeta, trabalhando em diferentes contextos educacionais, ainda não se sentem capazes de darem passos para muito além da mera apreciação do valor utilitário do material que eles usam ou que a eles são apresentados. Frente a tal condição, é meu pensamento que os contextos e cenários de ILF possam servir de gatilho para mudanças significativas nessa realidade, acreditando firmemente que o ILF “provavelmente continuará a evoluir do seu jeito e maneira na medida em que o inglês permaneça como a principal língua franca global, não importando as vontades daqueles que consideram [o fenômeno] pouco agradável” (JENKINS, 2007, p. 252).

O breve estudo aqui apresentado com três livros didáticos de coleções consideradas globais, de certa forma, mostra que, mais cedo ou mais tarde, mudanças serão demandadas, em especial em nível local, onde o inglês está sendo solenemente compreendido como uma língua que pertence àqueles que a usam e, conseqüentemente, deve refletir as realidades locais. Nesse sentido, é importante chamar a atenção para a contribuição dos pesquisadores da área de ILF que, segundo Cogo (2012, p. 103-104) “começaram a encorajar aprendizes, professores e profissionais em geral envolvidos com ELI a se engajar no debate sobre o que é uma língua, além de questões de pertencimento, na esperança que tal engajamento continue a prosperar”¹².

O mundo consome inglês, se apropria do inglês, imprime no inglês novas cores, novos sabores, novas formas e perspectivas de precisamente se enxergar o mundo. Contudo, esse mesmo mundo continua sendo representado de forma sofrível e limitada em todo tipo de material usado nas aulas de ELI. Para minha surpresa, parece que a extensão da difusão geográfica do inglês, a diversidade cultural das pessoas

12 No original: [...] *have started encouraging learners, teachers, and ELT practitioners in general, to engage in the debate of what a language is and issues of ownership, and it is hoped that this engagement will continue to flourish.*

que o usam como língua franca, os infinitamente variados domínios onde a língua é encontrada e os propósitos a que serve (DEWEY, 2006) permanecem como uma questão secundária para a indústria do ELI.

Sendo assim, dentre os múltiplos desafios que nós, professores de inglês, aprendizes, pesquisadores, formadores de professores e outros profissionais envolvidos na área, precisamos ter consciência que desde o primeiro momento em que nos dispomos a investigar, ensinar e aprender esta língua desnacionalizada e desterritorializada chamada inglês, é importante que o façamos sob uma orientação que nos garanta “uma oportunidade excitante para que possamos ir para muito além das abordagens convencionais (DEWEY, 2013, p. 348).

Palavras (in)conclusivas

Embora o debate aqui apresentado esteja ainda nos seus estágios iniciais e talvez não se chegue jamais a algum consenso, o fato é que o indiscutível *status* de língua franca global alcançado pelo inglês nesses tempos pós-modernos tende a estabelecer o seu fim como uma língua estrangeira. Segundo Graddol (1997, p. 10), “os falantes nativos de inglês carregam o sentimento que a língua lhes ‘pertence’, mas serão aqueles que falam inglês como segunda língua ou língua estrangeira que determinarão o seu futuro”. Desta forma, à luz de tais reflexões, podemos estar nos aproximando do ponto em que é possível suplantar a premissa perversa de que aquelas variantes do inglês que diferem das tidas como dominantes estão sempre num eterno processo de maturação, uma vez que, para muitas pessoas, como argumenta Anchimbe (2009), esses novos ingleses (*new Englishes*) não são nada além de *desvios* das variantes tradicionais. Ao contrário do que se tenta fazer acreditar, essas novas variantes não estão se desenvolvendo ou avançando na busca de um *status* melhor ou superior, elas “não mais perseguem os pais estrangeiros como inglês britânico ou americano, mas se alimentam extensivamente do repertório de suas sociedades mistura-

das, visando se tornar entidades independentes, através das quais falantes não apenas comunicam, mas também constroem identidades” (ANCHIMBE, 2006, p. 183)¹³.

Quanto a materiais didáticos, Seidlhofer (2011, p. 201) é precisa ao afirmar que “o único inglês representando em livros didáticos, gramáticas e dicionários é o ILN¹⁴, e aparecem alternativas disponíveis”. Entretanto, o simples fato de que até o momento não existam coleções didáticas que levem professores a exercitar uma “nova forma de pensar” não deve ser visto como obstáculo para a adoção de uma pedagogia orientada pelo e para o ILF em salas de aula de inglês mundo afora. Como mencionado anteriormente, o grande potencial que o ILF e seus desdobramentos ostentam no sentido de, acima de tudo, provocar tais mudanças, não devem ser invalidados “pela atual ausência de materiais instrucionais que venham a colocar tais premissas em prática” (SEIDLHOFER, 2011, p. 201), simplesmente por que aqui “o que se faz crucial não são *quais* materiais são usados mas *como* eles são usados” (Idem, p. 201). E num trabalho essencial, igualmente colaborativo, “pesquisadores na área de ILF percebem que a sua responsabilidade é fazer com que os achados atuais de pesquisa tornem-se acessíveis de forma que levem professores a reconsiderar suas crenças e práticas e tomar decisões informadas sobre a importância do ILF para seus próprios contextos de ensino” (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 306)¹⁵. Consequentemente, tal postura pode enfim “liberar milhões e milhões de pessoas hoje ensinando e aprendendo inglês de modelos linguísticos e culturais inapropriados” (KIRKPATRICK, 2006, p. 81).

13 No original: [...]. *no longer chase the foreign parents in the likes of British English and American English but dig extensively from the repertoire of their mixed societies to make themselves independent entities, through which speakers not only communicate but also construct identities.*

14 Inglês como Língua Nativa. Em inglês: *English as a Native Language* (ENL).

15 No original: *ELF researchers feel their responsibility is to make current research findings accessible in a way that enables teachers to reconsider their beliefs and practices and make informed decisions about the significance of ELF for their own individual teaching contexts.*

Materiais e recursos didáticos são simplesmente um dentre os muitos componentes do ELI que precisam ser (re)avaliados e discutidos de forma mais crítica e sistemática, de modo que possamos garantir as mudanças necessárias para a pedagogia de línguas nesses tempos contemporâneos. Apesar da inegável qualidade e dos carimbos de autoridade que acompanham esses materiais, tais recursos didáticos não são intocáveis. Como escrevi há algum tempo, “o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico” (SIQUEIRA, 2010, p. 249). Somente o professor, em especial aquele concebido por Giroux (1997) como intelectual transformador, terá condições de se engajar em tal tarefa que há de produzir efeitos emancipatórios, já que, como afirma Almeida Filho (1994, p. 46), “quanto mais precária a formação do professor, mais vulnerável se vê ele na obediência/dependência dos ditames expressos no (ou subjacentes ao) material de ensino”.

Gostaria de concluir este texto compartilhando algumas “sugestões para ação” em relação a como lidar com livros didáticos de ELI nas salas de aulas atuais, em especial se considerarmos ação sob uma perspectiva do ILF. Para essas elaborações reflitrem nossas atitudes e se tornarem prática comum no dia a dia das nossas salas de aula de ELI, sugiro que (a) descolonizemos nossa mentalidade assim como nossas práticas, (b) compreendamos que materiais de ensino de línguas não são jamais neutros, (c) nos conscientizemos que esses materiais não são intocáveis, (d) privilegiemos materiais com os quais nossos aprendizes possam se identificar e neles se vejam representados, (e) incluamos e discutamos tópicos do “mundo real” que sejam relevantes para nossos alunos, (f) trabalhemos a partir de uma visão de cultura mais ampla e não estereotipada, (g) usemos materiais que concebam o acesso a línguas como formas de se estar no mundo, (h) evitemos sermos dominados por esses materiais, (i) atuemos o tempo todo de forma

crítica sobre eles, (j) sejamos cuidadosos para não cairmos na armadilha de nos tornarmos meros reprodutores de conteúdo, entre outras. Esta lista, naturalmente, pode ser revista e ampliada de acordo com as diferentes realidades e necessidades dos nossos aprendizes.

Em suma, nós, usuários do inglês como língua franca (ILF), tanto quanto os usuários nativos da língua inglesa, somos “modeladores” privilegiados da língua hipercentral dos tempos atuais. Por conta disso, precisamos assumir tal posição e reclamar nossa representatividade na produção de materiais para finalmente superarmos nossa “ressaca colonial” (RAJAGOPALAN, 2011). Precisamos nos sentir empoderados no sentido de cuidar das invisibilidades, das ausências, das exclusões que regularmente fomentamos ou ignoramos ao longo das nossas práticas diárias de ELI.

Devemos batalhar para recuperarmos nossa autoestima, nos enxergando como donos legítimos da língua inglesa já que, como nos lembra Le Breton (2005, p. 21) “a geopolítica do inglês [atualmente] é cada vez menos geográfica, cada vez menos relacionada ao sucesso econômico dos Estados Unidos e Grã-Bretanha”. Ou seja, temos que enxergar horizontes de mudança que possam se materializar numa desejada pedagogia do inglês como língua franca pluricêntrica, numa abordagem multicultural, multinormativa, multimetodológica nas quais a diversidade linguístico-cultural é reconhecida, abraçada, melhor compreendida e internalizada. Precisamos, enfim, adotar e assumir essa “atitude ILF”, dar-lhe vida o tempo inteiro, em especial nas salas de aulas que, como sabemos, precisam refletir a vida como ela é, deixando de ser representada nos materiais didáticos como um mundo plástico idealizado e distanciado do mundo real e complexo que pulsa do lado de fora de nossas salas de aula de língua inglesa.

Referências

AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. **ELT Journal**, v. 62, n. 3, p. 276-283, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. **Contexturas: Ensino de língua inglesa**. Campinas: Apliesp, 2008. p. 34-52.

ANCHIMBE, E. A. **Cameroon English: authenticity, ecology and evolution**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006.

ANCHIMBE, E. A. Revisiting the notion of maturation in new Englishes. **World Englishes**, v. 28, n. 3, p. 336-351, 2009.

BAKER, W. **Intercultural awareness and intercultural communication through English: an investigation of Thai English language users in higher education**. Unpublished PhD Thesis, University of Southampton, UK, 2009.

BAKER, W. From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. **ELT Journal**, v. 66, n. 1, p. 62-70, 2012.

BARBER, C. **The English language: a historical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAYNHAM, M. Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. **Linguistics and Education**, v. 17, n. 1, p. 24-39, 2006.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Translanguaging in mobility. In: CANAGARAJAH, S. (ed.). **The Routledge Handbook of Migration and Language**. London; New York: Routledge Taylor & Francis, 2017.

BLOOMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BREWSTER, S.; DAVIES, P.; ROGERS, M. **SkyHigh 3**. Bangkok, Thailand: Macmillan, 2006.

BRUTT-GRIFFLER, J. **World English: a study of its development**. Bristol: Multilingual Matters, 2002.

COGO, A. English as a lingua franca: Descriptions, Domains and Applications. *In*: BOWLES, H.; COGO, A. (ed.). **International perspectives on English as a lingua franca: pedagogical insights**. New York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-12.

COGO, A. English as a lingua franca: concepts, use, and implications. **ELT Journal**, v. 66, n. 1, p. 97-104, 2012.

CLANFIELD, L.; PICKERING, K. **Global Elementary**. Hong Kong: Macmillan, 2010.

DE SWAAN, A. **Words of the world: the global language system**. Cambridge: Polity Press, 2001.

DENDRINOS, B. **The EFL textbook and ideology**. Athens, Greece: Grivas, 1992.

DEWEY, M. **English as a lingua franca: an empirical study of innovation in lexis and grammar**. Unpublished PhD Thesis, King's College London. UK, 2006.

DEWEY, M. Towards a *post-normative* approach: learning the pedagogy of ELF. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 1, n. 1, p. 141-170, 2012.

DEWEY, M. The distinctiveness of English as a lingua franca. **ELT Journal**, v. 67, n. 3, p. 346-349, 2013.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Translated by Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRADDOL, D. **The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century**. The British Council. London: The English Company Ltda., 1997.

GRAY, J. The global coursebook in English Language Teaching. *In*: BLOCK, D.; CAMERON, D. (ed.). **Globalization and language teaching**. London; New York: Routledge, 2002. p. 151-167.

HOLBOROW, M. Review of "The cultural politics of English as an international language" by Alastair Pennycook. **ELT Journal**, 50/2, p. 172-176, 1996.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J. English as a lingua franca from the classroom to the classroom. **ELT Journal**, v. 66, p. 4, p. 486-494, 2012.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, 44/3, p. 281-315, 2011.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (ed.). **English in the world: teaching and learning and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-20.

KIRKPATRICK, A. Which model of English: native speaker, nativized or lingua franca? *In*: RUBDY, R.; SARACENI, M. (ed.). **English in the world: global rules, global roles**. London: Continuum, 2006. p. 71-83.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (ed.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. Dangerous liaison: Globalization, Empire and TESOL. *In*: EDGE, J. (ed.). **(Re)locating TESOL in an age of empire**. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2006b. p. 1-26.

LE BRETON, J.-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. *In*: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (ed.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-26.

MATSUDA, A. Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. **Tesol Quarterly**, 37/4, p. 719-729, 2003.

MATSUDA, A. Preparing future users of English as an international language. *In*: BURNS, A. (ed.). **Teaching English from a global perspective**. Washington, DC: TESOL, 2005. p. 63-72.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. *In*: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. (ed.). **The sociopolitics of language teaching**. Bristol: Multilingual Matters, 2000. p. 89-103.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. *In*: BURNS, A.; COFFIN, C. (ed.). **Analysing English in a Global Context**. Sydney: Routledge, 2001. p. 78-89.

- PENNYCOOK, A. **Language as local practice**. New York: Routledge, 2010.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.
- PRODROMOU, L. English as cultural action. **ELT Journal**, 42/2, p. 73-83, 1988.
- RAJAGOPALAN, K. Colonial hangover and the new, 'hybrid' Englishes. *In*: AGNIHOTRI, R. K.; SINGH, R. (ed.). **Indian English: towards a new paradigm**. New Delhi: Orient Blackswan Private Ltd., 2011. p. 206-214.
- RAPATHAHANA, V. Introduction: English language as a thief. *In*: RAPATAHANA, V.; BUNCE, P. (ed.). **English Language as Hydra – Its impacts on Non-English language cultures**. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 1-10.
- RICHARDS, J. C. **Beyond training: perspectives on language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, J. C. The role of textbooks in a language program. **New Routes**. São Paulo: DISAL, 2002. p. 26-30.
- RICHARDS, J. C.; CHUCK, S. **Passages Upper-intermediate**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- RITZER, G. **The McDonaldization of society: an investigation into the changing character of contemporary social life**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1998.
- SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford; China: Oxford University Press, 2011.
- SHIN, H. Rethinking TESOL from a SOL's perspective: Indigenous epistemology and decolonizing praxis in TESOL. **Critical Inquiry in Language Studies**, 3/2-3, p. 147-167, 2006.
- SIFAKIS, N. ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes. **Applied Linguistics**, 40/2, p. 288-306, 2017.
- SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do "mundo plástico" do livro didático de LE. *In*: ASSIS-PETERSON, A. A.; BARROS, S. M. (ed.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 225-253.
- SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais**

didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: Edufba, 2012. p. 311-354.

SIQUEIRA, S. English as a lingua franca and ELT materials: is the “plastic world” really melting? *In*: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (ed.). **Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015. p. 239-257.

SOARS, J.; SOARS, L. **American Headway 1**. 1st Ed. Oxford: Oxford University Press, 1998.

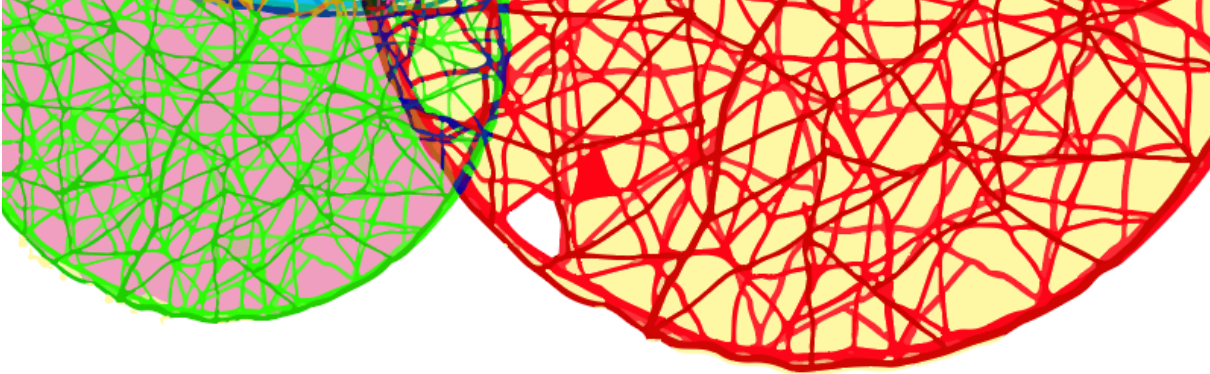
SOARS, J.; SOARS, L. **American Headway 2**. 1st Ed. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. *In*: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 27-31.

STEMPLESKI, S.; JOHANNSEN, K. L. **World Pass Upper-intermediate**. Boston: Heinle Cengage, 2006.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

WRIGHT, S. **Language Policy and Language Planning**: From nationalism to globalization. London; Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.



Sobre as(os) autoras(es)



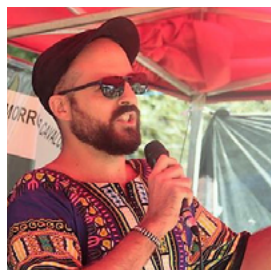
ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM

É docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR), atuando no SEPT e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Atualmente é coordenadora de políticas linguísticas e diretora do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA). É doutora e mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP; especialista em Linguística Aplicada ao ensino de Língua Estrangeira e licenciada em Letras Português/Inglês pela UNESPAR. É líder do GPELIN – Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (DGP/CNPq) e suas pesquisas recentes concentram-se nos estudos de letramentos, internacionalização do ensino superior e estudos coloniais/decoloniais na formação em línguas e na formação de professores.



ALEXANDRE JOSÉ CADILHE

Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF/2013) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/2007), com especializações nas áreas de Gênero e Sexualidade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/2016) e Leitura e Produção Textual pela Universidade Federal Fluminense (UFF/2004). É Professor Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no Departamento de Educação (área de Ensino de Língua Portuguesa), no Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de pesquisa Discurso, práticas e ideias em processos educativos) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (Linha de pesquisa Linguagem e Humanidades). É membro e vice-coordenador (2021-23) do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística) e associado da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística) e ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil). Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH). Coordena o grupo de pesquisa Linguística Aplicada, Educação e Direitos Humanos (LAEDH/UFJF/CNPq). Coordena a Cátedra Sérgio Vieira de Mello ACNUR/UFJF. Coordena do PIBID Letras/Língua Portuguesa UFJF/CAPES. Tem experiência na área de Educação e Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise do discurso; Estudos de Letramentos; Educação Linguística; Estudos Decoloniais, Gênero e Sexualidade; Formação de Professores/as de Línguas.



CARLOS MAROTO GUEROLA

Professor Adjunto no Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, no *Campus* dos Malês (São Francisco do Conde/BA). Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração em Linguística Aplicada, tem atuado como professor e pesquisador na área de educação escolar indígena, educação bilíngue, estudos do letramento e estudos do discurso. Formado em Tradução e Interpretação pela Universidade de Granada (Espanha) e especialista em Estudos Brasileiros pelo Centro de Estudos Brasileiros da Universidade de Salamanca (Espanha), sua trajetória acadêmica complementa-se com experiências nas universidades de De Montford University of Leicester (Reino Unido), Universidade Federal da Paraíba (Brasil), Universidad Mayor de San Simón (Bolívia) e Universidade de Viena (Áustria). Foi docente na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC) no âmbito da formação superior de professores Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklanõ, supervisor em SC do programa de formação continuada Ação Saberes Indígenas na Escola (SECADI-MEC), e professor de português como língua estrangeira e de história da música brasileira para o University Studies Abroad Consortium (USAC) em Florianópolis. Possui, ademais, experiência como professor de inglês e espanhol como línguas estrangeiras, e como revisor, tradutor técnico e intérprete de conferências, com experiência de trabalho em Portugal, Espanha, Áustria, Reino Unido, Brasil, Bolívia, Cuba e México. Músico e poeta.



CLARISSA MENEZES JORDÃO

Solteira, numa parceria estável há 25 anos; tutora de três gatos – dois felinos e um humano, todos apaixonantes; tem estudado música e canto lírico para enlouquecer um pouco mais depois de aposentada. Continua lecionando, pesquisando e orientando na área de linguística aplicada dentro da pós-graduação em letras na UFPR e na UERJ, com interesse especial em pós-estruturalismo, inglês como língua franca/internacional e práxis decolonial.



DENISE CHAVES DE MENEZES SCHEYERL

Doutora em Linguística Teórica, Filologia e Alemão pela Ludwig-Maximilian Universität München, Alemanha. Professora Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA).



DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA MATOS

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia e Professora associada da Universidade Federal de Sergipe, atuando na graduação, no Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-Graduação em Letras, na Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada. Atualmente, é presidenta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB – (triênio 2023-2025) e foi presidenta da Associação Brasileira de Hispanistas – ABH (biênio 2016-2018). Lidera o Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos e integra o GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL. Desenvolve pesquisas e

orienta dissertações/teses na área de Linguística Aplicada, focando em questões de língua/linguagem, formação de professores, materiais didáticos, currículo, decolonialidade e interculturalidade.



FLÁVIUS ALMEIDA DOS ANJOS

Doutor em língua e cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto III, do Centro de Cultura, linguagens e tecnologias aplicadas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em educação científica, inclusão e diversidade da UFRB. Professor permanente do PPGCEL/UESB.



FRANCISCO LEANDRO DE OLIVEIRA

Possui graduação em Letras, Artes e Mediação Cultural e mestrado interdisciplinar em Estudos Latino-americanos. Durante o mestrado, desenvolveu pesquisa sobre o acolhimento de crianças refugiadas em escolas públicas da região de fronteira trinacional entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai. A pesquisa se deu por meio de um estudo de caso envolvendo uma criança venezuelana, seus familiares, professoras e outros representantes do poder público ligados à educação e ao acolhimento de imigrantes e refugiados. Atualmente é professor de português na educação básica e em curso livres em Foz do Iguaçu-PR, onde reside.



HENRIQUE RODRIGUES LEROY

Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área de Linguística Aplicada – Língua Portuguesa Adicional e Língua Portuguesa Materna. Licenciado em Letras (2007) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Estudos de Linguagens (2011) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutor em Letras (2018) na área de concentração Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-PR). Atua na área da Linguística Aplicada Crítica, com ênfase nos seguintes temas: ensino-aprendizagem-avaliação em Português Língua Adicional e Português Língua Materna nas perspectivas críticas dos Estudos Decoloniais, na Formação Crítica de Professores e na Educação Linguística Ampliada.



IVANI RODRIGUES SILVA

É doutora em Linguística Aplicada (Educação Bilíngue) pelo Departamento de Linguística Aplicada (DLA/IEL) da Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Linguística pela mesma universidade. Professora do Curso de Graduação em Fonoaudiologia da Unicamp e do Curso de pós-graduação do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação (DDHR) da FCM/UNICAMP, sendo responsável por disciplinas no campo dos estudos da linguagem. Líder do grupo de pesquisa do CNPq “Educação intercultural bi/multilíngue: ensino de português como segunda língua para surdos”. Seus temas de interesse e investigação abrangem também educação bi/multilíngue de surdos, o ensino de português escrito para surdos e a construção de materiais didáticos para surdos.



JOÃO VICTOR SCHMICHECK

Ensina inglês desde 2017 e atuou como Professor Assistente de Português como Língua Estrangeira em uma universidade nos Estados Unidos no ano letivo de 2022-2023. Durante sua pesquisa de mestrado, João trabalhou com autobiografias e discutiu questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês por meio de uma perspectiva decolonial. Seu foco era pensar, dentro de um contexto que entende o inglês como uma língua franca, que não pertence a ninguém e é “de todos” ao mesmo tempo, como as identidades e relações de falantes não-nativos de inglês constroem nossas concepções de língua. Atualmente doutorando em Letras também pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e continuando a parceria com a profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão, João tem como objetivo expandir suas reflexões e abordar as noções de ativismo e amorosidade no contexto da sala de aula de línguas.



LAURA JANAINA DIAS AMATO

É doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná e atualmente é docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal Latino-Americana. Leciona português como língua adicional no Ciclo Comum de Estudos, além disso está vinculada ao curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras e o Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Está na presidência da Comissão de Acompanhamento de Estudos Refugiados e Portadores de Visto Humanitário (CAERH), assim como na vice-coordenação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Suas pesquisas estão voltadas ao acolhimento educacional em línguas

adicionais; formação de docentes; currículo e interculturalidade; feminismo e agência, migrações e ensino.



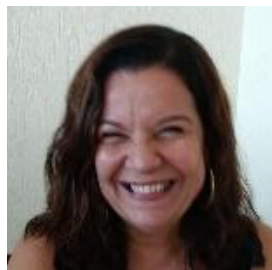
LYNN MARIO T. M. DE SOUZA

É professor titular sênior no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. Publicações recentes incluem: *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness* (2019, coorganizado com M. Guilherme), *'Decolonial Pedagogies'* (2019 Multilingual Margins), *'De-universalizing the Decolonial'* (2021 com A. Duboc, Gragoatá). É membro dos Conselhos Científicos (Scientific Advisory Board) do Centre for Multilingualism, Universidade de Oslo, e da Swedish National Research School CuEEed-LL, Suécia. Ele também coordena o projeto internacional Rethinking Multilingualism and being Human da Universidade do Western Cape, Cidade do Cabo.



MARCIA PARAQUETT

É uma mulher que nasceu na metade do século passado, o que lhe permitiu viver experiências fortes em plena juventude, quando precisou aprender sobre resistência e desobediência ao autoritarismo. Isso a levou a optar por uma profissão que lhe daria a oportunidade de inquietar pessoas, como fazem professores e professoras que leram Paulo Freire. Ademais, escolheu especializar-se em Espanhol, essa língua que ainda se ouvia nos rádios de sua casa, quando havia muita aproximação estética com a América Latina. Por isso, suas opções acadêmicas sempre foram falar sobre a (Trans)formação de professores e professoras, que se dedicam à Língua Espanhola, associada, especialmente, ao nosso Continente.



MARIA DA CONCEIÇÃO DE MÉLO TORRES

Mestre em Estudos Culturais sobre os Estados Unidos e professora de Língua inglesa. Atualmente, é pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Estudos de Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da UFRB (GPELI-UFRB) e coordenadora da linha de pesquisa: Língua, Cultura e Formação de Professores. Possui vasta experiência nas áreas de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Formação de Professores de Língua Inglesa e Estudos Culturais sobre os Estados Unidos. Professora de língua da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).



MARIA ELENA PIRES-SANTOS

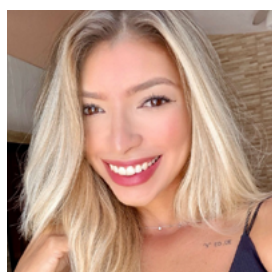
Tem Mestrado em Linguística pela UFP, Doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP, pós-doutorado pela UNICAMP e pela UFSC. Professora Sênior do Mestrado/Doutorado em Letras e do Mestrado/Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras – UNIOESTE/PR. É membro do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação, filiado à ANPOLL. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Ensino e do Grupo Estudos Interdisciplinares: Políticas Linguísticas, Diversidades e Fronteiras. Atua na área da Linguística Aplicada, com ênfase em pluralidade linguística e cultural, políticas linguísticas, formação ampliada do professor.



MARIA INÊZ PROBST LUCENA

É professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atua no Programa de Pós-graduação em Linguística dessa mesma universidade e é professora visitante no Programa de Pós-graduação

em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduou-se em Português e Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é mestra em Inglês pela mesma universidade e doutora em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio na Canterbury Christ Church University, Inglaterra. Atua na área de Linguística Aplicada e Políticas Linguísticas.



MARIANA AUGUSTA CONCEIÇÃO DE SANTANA FONSECA

Doutoranda em estudos linguísticos, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Graduada em Letras Espanhol e mestre em estudos linguísticos (UFS). Sua pesquisa se concentra em temas relacionados às identidades sociais étnicas, colonialidades, fronteira e ao povo chicano. A partir das teorias transgressoras da Linguística Aplicada, busca contribuir para a compreensão e ampliação das discussões sobre identidade, feminismo, etnicidade e linguagem. Integra o grupo de pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos.



MARILDA DO COUTO CAVALCANTI

Tem graduação em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina (1970), mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977) e doutorado em Linguística Aplicada – University of Lancaster (1983). Atualmente é professor titular da Universidade Estadual de Campinas. Com formação na área de Linguística Aplicada, desenvolve pesquisa

etnográfica em contextos de minorias e de maiorias minoritizadas em cenários sociolinguisticamente e culturalmente complexos. Nesses cenários, seu interesse em pesquisa, baseado em reflexões metateóricas e metametodológicas, está nos seguintes temas: leitura, letramentos, identidades, diversidade/diferença, formação de professores.



NARA HIROKO TAKAKI

É doutora em Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de São Paulo e é professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência em Letras, com ênfase em linguagem, interpretação, sociedade, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística aplicada, letramentos críticos, decolonialidade, translanguagem, pós-humanismo. Coordena o grupo de pesquisa Educação crítica, criativa e ética por linguagens, transculturalidades e tecnologias. É membro do Projeto Nacional de Letramentos (USP) e do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL.



NEIVA MARIA JUNG

É professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e atua na graduação e pós-graduação em Letras (mestrado e doutorado) desta Universidade. Graduou-se em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/Campus de Foz do Iguaçu), é mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio na Universidade de Freiburg/Alemanha. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre

diversidade linguística, letramento, etnografia e ideologias da linguagem. Coordena o grupo de pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM).



PEDRO DE MORAES GARCEZ

É professor titular do Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde atua nas áreas de Linguística Aplicada e Sociolinguística. Licenciado em Letras pela UFRGS, fez mestrado em Inglês e Literatura Correspondente na Universidade Federal de Santa Catarina, doutorou-se em Educação, Cultura e Sociedade pela Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos, e realizou estágio de pós-doutorado no Instituto Ontariano de Estudos Pedagógicos da Universidade de Toronto, Canadá. Foi editor associado do *Journal of Sociolinguistics* (2018-2022) e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq (2003-2023).



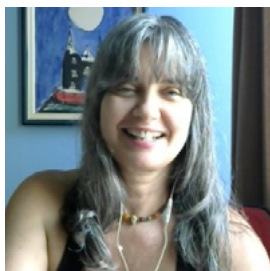
SÁVIO SIQUEIRA

Doutor em Letras e Linguística (UFBA), Estudos de Pós-doutorais na Universidade do Havaí, Manoa, Honolulu, Havaí, EUA, Professor Associado do Instituto de Letras da UFBA, Bolsista Pesquisa em Produtividade do CNPq, Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA) e em Letras (UFT-Porto Nacional), Professor colaborador do Mestrado em Multilinguismo, Educação e Linguística da Goldsmiths University of London, Londres, Inglaterra, e do Mestrado Interuniversitário em Educação Bilíngue (MIEB), da Universidade de Jaén, Espanha. Líder do Grupo de Pesquisa Inglês como Língua Franca Brasil-UFBA.



SIMONE TIEMI HASHIGUTI

Nissei por parte de pai e *sansei* por parte de mãe, faz parte de uma geração que cresceu e se educou em escolas públicas sob o clima e os efeitos das transformações político-tecnológico-sociais ocorridas nos anos de 1983 e 1992 no Brasil. Sua formação universitária também se daria inteiramente na universidade pública nos cursos de Bacharelado em Linguística (1996), Mestrado em Linguística Aplicada (2003) e Doutorado em Linguística Aplicada (2008), todos pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, onde atua como Professora pelo Departamento de Linguística Aplicada. Concluiu pesquisa de Pós-Doutorado na área de Letras Modernas na Universidade de São Paulo (2017). Realiza e participa de projetos de pesquisa, ensino e extensão que, a partir de perspectivas críticas, se voltam para questões tais como educação linguística, processos de produção de sentidos que envolvem o corpo e a língua(gem) e/ou a presença de sistemas de inteligência artificial. Lidera os Grupos de Pesquisa: O Corpo e a Imagem no Discurso (CID) e Linguagem Humana e Inteligência Artificial (LIA).



SIMONE BATISTA DA SILVA

É doutora em Letras – Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Mestre em Educação e Licenciada em Letras – Português e Inglês. Docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, com atuação na graduação e pós-graduação, em Letras e Educação. Líder do GEPELI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Língua Inglesa, e pesquisadora do Projeto Nacional de Letramentos – USP. Atua nas áreas de Letras e Educação desenvolvendo pesquisas de bases teóricas

decoloniais nas áreas de Formação de professores de Línguas, Transculturalidade, Letramentos, Linguagem e Espiritualidades.



STELLA MARIS BORTONI-RICARDO

É Professora titular aposentada de Linguística da Universidade de Brasília, onde atuava na Faculdade de Educação e no Doutorado em Linguística. É formada em Letras Português e Inglês pela PUC-Goiás (1968), tendo cursado o primeiro ano no Lake Erie College, em Ohio, US; tem mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1977) e doutorado em Linguística pela Universidade de Lancaster (1983). Fez estágio de pós-doutorado na Universidade da Pensilvânia (1990). Foi bolsista Fulbright na Universidade do Texas em Austin (1978-9). Orientou 99 dissertações de Mestrado e 58 teses de Doutorado além de estágios de Pós-Doutorado. Tem experiência na área de Sociolinguística, com ênfase em Educação e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Letramento e formação de professores, educação em língua materna, alfabetização e etnografia de sala de aula. Seu livro mais recente é *Português brasileiro, a língua que falamos* (Contexto, 2021). Suas publicações recentes podem ser acessadas em www.stellabortoni.com.br.
E-mail: stellamb@terra.com.br.



TEREZINHA DE JESUS MACHADO MAHER

Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1972), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1990) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente, é professora associada MS5.2 (Livre-

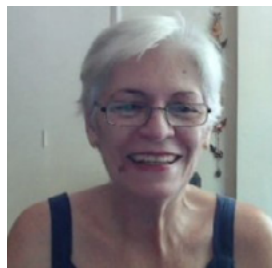
docente) do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. É colíder do Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq Vozes na Escola: cultura e identidade em cenários sociolinguisticamente complexos (implicações para a formação de professores em contextos bilíngues e/ou bidialetais) e afiliada ao Southern Multilingualisms and Diversities Consortium. Foi coordenadora do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL no biênio 2008-2010. Foi vice-presidente do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo) no biênio 2014-2015. Ocupou o cargo de Coordenadora de Graduação em Letras (IEL/ UNICAMP) de janeiro de 2011 a maio de 2016. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, cultura e identidade; políticas linguísticas em contextos plurilíngues e multiculturais e educação escolar indígena.



WALKYRIA MONTE MOR

Possui graduação em Letras Inglês-Português, mestrado em Filosofia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e doutorado em Linguagem e Educação (Universidade de São Paulo). É professora Livre-Docente da Universidade de São Paulo e professora Senior do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Realizou pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Manitoba (Canadá). Coordena o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (2015-2020) e coordenou o Projeto Nacional de Formação de Professores “Novos letramentos, multiletramentos e línguas estrangeiras” (2009-

2015), cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Cooordena o Projeto Piloto Knowledge Exchange and Research Proposal: Literacies and Languages in Teacher Education, Universidade de São Paulo, Brasil e Universidade de Illinois, Urbana-Champaign, EUA (Projeto Piloto USP-UIUC). Suas pesquisas recentes concentram-se em Linguagem e Educação, Letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos, Letramentos Críticos, Letramento Digital), Crítica e Construção de Sentidos, Pedagogia Crítica, Formação de Professores.



WILMA FAVORITO

É doutora em Linguística Aplicada (Educação Bilíngue) pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora associada do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com atuação na graduação, Curso Bilíngue de Pedagogia, e na pós-graduação do Departamento de Ensino Superior do INES, lecionando diferentes disciplinas no campo dos estudos da linguagem. Líder do grupo de pesquisa Manuário Acadêmico dedicado à pesquisa léxico-terminológica da Língua Brasileira de Sinais (Libras) com base no universo de conceitos trabalhados em diferentes campos do saber dos cursos ofertados pelo mencionado Departamento. Seus temas de interesse e investigação abrangem também educação bi/multilíngue de surdos e o ensino de português escrito para surdos.

